



**UEPB**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA  
CAMPUS I – CAMPINA GRANDE  
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

**JOSÉ LUÍS DE SOUZA**

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES E PRÁXIS EDUCATIVO-COLETIVA NO  
PPGFP/UEPB: UMA PROPOSTA DE AVALIAÇÃO POR PRODUÇÃO**

**CAMPINA GRANDE - PB  
2018**

**JOSÉ LUÍS DE SOUZA**

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES E PRÁXIS EDUCATIVO-COLETIVA NO  
PPGFP/UEPB: UMA PROPOSTA DE AVALIAÇÃO POR PRODUÇÃO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores, da Universidade Estadual da Paraíba, *campus* I, como parte das exigências para a obtenção do grau de Mestre em Formação de Professores.

Linha de Pesquisa: Ciências, Tecnologias e Formação Docente

Orientador: Prof. Dr. Antonio Roberto Faustino da Costa

**CAMPINA GRANDE - PB  
2018**

É expressamente proibido a comercialização deste documento, tanto na forma impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que na reprodução figure a identificação do autor, título, instituição e ano do trabalho.

S719f Souza, Jose Luis de.  
Formação de professores e práxis educativo-coletiva no PPGFP/UEPB [manuscrito] : uma proposta de avaliação por produção / Jose Luis de Souza. - 2018.  
128 p. : il. colorido.  
Digitado.  
Dissertação (Mestrado em Profissional em Formação de Professores) - Universidade Estadual da Paraíba, Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa, 2019.  
"Orientação : Prof. Dr. Antônio Roberto Faustino da Costa, Departamento de Comunicação Social - CCSA."  
1. Avaliação. 2. Formação de professores. 3. Práxis educativo-coletiva. I. Título  
21. ed. CDD 371.12

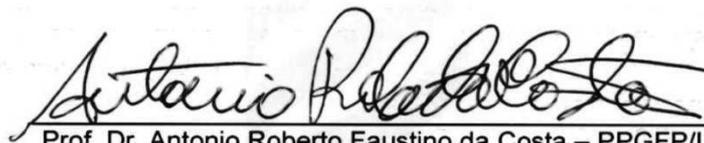
**JOSÉ LUÍS DE SOUZA**

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES E PRÁTIS EDUCATIVO-COLETIVA NO  
PPGFP/UEPB: UMA PROPOSTA DE AVALIAÇÃO POR PRODUÇÃO**

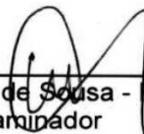
Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores, da Universidade Estadual da Paraíba, *campus I*, como parte das exigências para a obtenção do grau de Mestre em Formação de Professores.

Linha de Pesquisa: Ciências, Tecnologias e Formação Docente

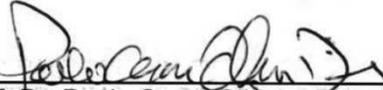
Aprovada em: 18/12 2018.



Prof. Dr. Antonio Roberto Faustino da Costa – PPGFP/UEPB  
Orientador



Prof. Dr. Cidoval Moraes de Sousa - PPGECEM/UEPB  
Examinador



Prof. Dr. Paulo Cesar Oliveira Diniz – PROFSOCIO/UFCG  
Examinador

## RESUMO

A formação continuada de professores no Brasil é tema de debates desde o século XX. A partir de 2007, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) assume a incumbência de subsidiar o Ministério da Educação na formulação de políticas de suporte à formação de profissionais do magistério para a Educação Básica. A avaliação dessa formação é objeto da presente pesquisa que parte do seguinte problema, tomando como base a categoria da distinção entre produzir e apropriar preconizada pela proposta pedagógica da Práxis Educativo-Coletiva: o Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB) tem potencial para promover a Avaliação Também por Produção? O estudo tem como principal objetivo analisar a Avaliação Também por Produção no PPGFP/UEPB, com vistas a aquilatar a qualidade da formação continuada dos docentes de Educação Básica. Como objetivos específicos, visa avaliar o potencial da Práxis Educativo-Coletiva na formação continuada de professores na UEPB e, por outro lado, examinar as relações existentes entre a metodologia da Avaliação Também por Produção e o modelo de avaliação da produção instituído pela CAPES. Para tanto, o estudo foi desenvolvido à base de pesquisa qualitativa, subdividida em dois procedimentos metodológicos, a saber, pesquisa bibliográfica e pesquisa documental, reportando-se esta última a uma amostra de dissertações defendidas e aos resultados de aprendizagem de um componente curricular. Conclui-se que a metodologia da Avaliação Também por Produção demonstra potencial para aquilatar e prevenir insuficiência de aprendizagem e, eventualmente, de ensino, corroborando com a hipótese de que a Práxis Educativo-Coletiva perfaz referência e fundamento à formação continuada de professores.

**Palavras-Chave:** Formação continuada de professores. Práxis Educativo-Coletiva. Avaliação.

## ABSTRACT

Continuing teacher education in Brazil has been the subject of debate since the twentieth century. As of 2007, the Coordination of Improvement of Higher Education Personnel (CAPES) assumes the responsibility of subsidizing the Ministry of Education in the formulation of policies to support the training of teachers in Basic Education. The evaluation of this training is the object of the present research that starts from the following problem, based on the category of the distinction between produce and appropriation recommended by the educational proposal of the Educative-Collective Praxis: the Graduate Program in Teacher Training of the State University of Paraíba (UEPB) has the potential to promote the Evaluation by Production? The main objective of the study is to analyze the Evaluation for Production in the PPGFP/UEPB, with a view to assessing the quality of the continuing education of Basic Education teachers. As specific objectives, it aims to evaluate the potential of the Educational-Collective Praxis in the continuing training of teachers in the UEPB and, on the other hand, to examine the relations between the methodology of the Evaluation for Production as well as the production evaluation model instituted by CAPES. To do so, the study was developed based on qualitative research, subdivided into two methodological procedures, namely bibliographical research and documentary research, reporting the latter to a sample of dissertations defended and to the learning outcomes of a curricular component. It is concluded that the methodology of the Evaluation for Production also demonstrates the potential to assess and prevent insufficient learning and eventually teaching, corroborating with the hypothesis that the Educational-Collective Praxis makes reference and foundation to the continued formation of teachers.

**Keywords:** Continuing teacher training. Educational-Collective Praxis. Evaluation.

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CAPES	– Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CTC-ES	– Conselho Técnico Científico da Educação Superior
DEB	– Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica
DO	– Doutorado
EPT/PRE	– Projeto Regional de Educação para a América Latina e o Caribe
LDB	– Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MA	– Mestrado Acadêmico
MEC	– Ministério da Educação e Cultura
MP	– Mestrado Profissional
PgU	– Programa Universitário
PPGFP	– Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores
PQTC	– Programa dos Quadros Técnicos e Científicos
PNE	– Programa Nacional de Educação
SBE	– Serviço de Bolsas de Estudos
SNPG	– Sistema Nacional de Pós-graduação
UEPB	– Universidade Estadual da Paraíba

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>13</b>
<b>2</b>	<b>A AVALIAÇÃO NA PÓS-GRADUAÇÃO BRASILEIRA.....</b>	<b>18</b>
2.1	Aspectos Históricos da Pós-Graduação.....	23
2.2	Avaliação da Pós-Graduação sob a Perspectiva da CAPES.....	28
<b>3</b>	<b>AVALIAÇÃO TAMBÉM POR PRODUÇÃO NO PPGFP/UEPB.....</b>	<b>34</b>
3.1	Acepções sobre a Pedagogia Histórico-Crítica.....	34
3.2	Fundamentos da Avaliação Também Por Produção.....	42
3.3	Primeiros Resultados das Dissertações.....	
<b>4</b>	<b>PRODUÇÃO DISCENTE NO PPGFP/UEPB.....</b>	<b>50</b>
4.1	Avaliação sob a Perspectiva da Práxis Educativo-Coletiva.....	52
4.1.1	Acolhimento dos Mestrandos.....	53
4.1.2	Autoaplicação da Mina de Saberes com apoio da Metodologia da Sala de Aula Invertida	60
<b>5</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>69</b>
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>71</b>
	<b>APÊNDICE A – Dissertações do PPGFP/UEPB (Turmas 2012-2016).....</b>	<b>79</b>
	<b>ANEXO A – Ficha da Avaliação Quadrienal 2017 do PPGFP/UEPB</b>	<b>119</b>

## 1 INTRODUÇÃO

A formação inicial e continuada de professores no Brasil é objeto de debates desde o século XX, sendo, reiteradamente, alvo de políticas públicas e de normas que a disciplinam. A princípio pode-se observar que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), além de estabelecer tais diretrizes, fez emergir vários marcos regulatórios da educação no Brasil. Nota-se já em seu Artigo 1º (§§ 1º e 2º), que a Lei limita-se a “disciplinar a educação escolar”, minimizando o aspecto abrangente do “desenvolvimento da pessoa” e restringindo esta educação escolar “ao mundo do trabalho e à prática social”.

A LDB também separou claramente atribuições de cada um dos entes federados no que diz respeito à educação escolar e, dentre outros aspectos importantes, destacou os “profissionais da educação”, regulando quem são e quem poderá vir a sê-los, estabelecendo inclusive como devem ser as suas formações. Dentre os “Profissionais da Educação”, a LDB avulta os “Professores do Ensino Básico”, especialmente, sobre sua formação que se fará em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na Educação Infantil e nos 5 (cinco) primeiros anos do Ensino Fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal (BRASIL, 1996).

Vê-se que essas exigências da LDB são corolários de uma das linhas de ações estratégicas traçadas no Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003). O plano já previa que, na profissionalização e no reconhecimento público do magistério, deveriam ser intensificadas as ações voltadas para a reestruturação dos processos de formação inicial e continuada, abrangendo a revisão dos currículos dos cursos médios e superiores do magistério e dos programas de capacitação dos profissionais em exercício (BRASIL, 1993).

A partir de 2007, o Governo Federal sanciona certas modificações nas competências e na estrutura organizacional da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), atribuindo-lhe a incumbência de subsidiar o Ministério da Educação (MEC) na formulação de políticas e no desenvolvimento de atividades de suporte à formação de profissionais do magistério para a Educação Básica (BRASIL, 2007).

Não há todavia, nesta pesquisa, a pretensão de esgotar a discussão sobre as dimensões da formação docente, porém, há a clara intenção de tratar da formação continuada de professores, especialmente, junto ao Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores (PPGFP) da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), como parte deste intrincado processo, tendo como foco a avaliação da produção discente sob a perspectiva da proposta pedagógica da Práxis Educativo-Coletiva.

O presente estudo, portanto, associa-se à pesquisa mais ampla desenvolvida pelo Grupo de Pesquisa-Ação Formação de Professores e Práxis Educativo-Coletiva (do qual fazem parte o orientador e o pesquisador autor do trabalho aqui apresentado). Grupo este que decorre da cooperação e intercâmbio, desde 2010, entre pesquisadores da Paraíba e do Grupo de Pesquisa-Ação Conser da Faculdade São Francisco de Barreiras (FASB), no Oeste Baiano, onde originalmente a práxis educativo-coletiva consolida-se como proposta educacional (LUCENA, 2015).

Ampliando os horizontes de tal proposta, em meados de 2016, o grupo foi criado junto ao Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores da UEPB, Campus I, em Campina Grande-PB. Cadastrado junto ao Diretório dos Grupos de Pesquisa do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), o grupo tem como instituições parceiras a FASB e o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba (IFPB), Campus Picuí.

Reunindo docentes, colaboradores e estudantes de pós-graduação e iniciação científica, o Grupo Formação de Professores e Práxis Educativo-Coletiva atua em três linhas de pesquisa-ação: a) Avaliação Também por Produção voltada para objetivação da qualidade educacional na relação ensino-aprendizagem; b) mediações político-institucionais voltadas para promover a práxis educativo-coletiva e aquilatar resistências; e c) referência e fundamento para produção da conciliabilidade entre o desenvolvimento humano e o material (BRASIL, 2018).

A compreensão do grupo a respeito da formação de professores no Brasil, em certa medida, acosta-se à concepção de outros grupos e pesquisadores (MARTINS, 2010; OSÓRIO; GARCIA, 2011; AFONSO, 2015). Caso de Jimenez que, ora evidencia a renúncia da formação a uma perspectiva crítica fundada nas ideias de trabalho e práxis social (JIMENEZ, 2005), ora denuncia seu distanciamento da materialidade histórico-social (JIMENEZ; GONÇALVES; BARBOSA, 2006).

Caso, também, de Freitas (2007, p. 1220) que identifica a prevalência de uma formação focalizada e a distância, em detrimento de uma formação sócio histórica e uma base comum capazes de criar as condições necessárias à “[...] formação unitária dos educadores, pelo caráter geral, científico e multifacético que essas formulações carregam.” Caso, ainda, de Barreto (2008, p. 933), apontando que a vigente formação de professores, esvaziada de seu caráter universitário, “[...] tem por alicerce a substituição tecnológica radical: assume que quem educa os educadores são os materiais veiculados através das TIC [tecnologias de informação e comunicação]”.

Não obstante, na esteira de outros compromissos e desafios (SAVIANI, 2009, 2011, 2017), cumpre ao Grupo Formação de Professores e Práxis Educativo-Coletiva tentar avançar mais adiante. Notadamente, levando em conta que se torna imprescindível superar a prevalente prática educacional e/ou pedagógica por uma determinada práxis educativo-coletiva, tornada “mina de saberes”, cuja constituição compreende cinco categorias ou complexos de realidades e concernentes saberes, os quais todo educador teria que deter: (a) interação entre sustentador(es) e prole humana naturalmente ainda autoinsustentável; (b) excedência de produção que não pertence a sua própria fonte geradora; (c) distinção entre produzir e apropriar; (d) limites (ético-científicos); e (e) sentido verdadeiro do que é coletivo (COSTA; BERGAMO; LUCENA, 2016; COSTA; SANTOS; BERGAMO, 2018).

Destaca-se, dentre as categorias, a distinção entre produzir e apropriar, fulcro daquilo que se definirá como Avaliação Também por Produção que, mesmo pressupondo sentido à avaliação por apropriação como instrumento elementar à quantificação ou mensuração do processo de aprendizagem e ensino, aponta necessária e obrigatoriamente para a qualificação da avaliação em sentido inequívoco.

Donde decorre o problema central à presente pesquisa, resumido nas seguintes questões: é possível desenvolver o potencial da Práxis Educativo-Coletiva na formação continuada de professores na Universidade Estadual da Paraíba? O Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores da UEPB tem potencial para promover a Avaliação Também por Produção?

O estudo ora apresentado tem como principal objetivo, dessa forma, analisar a Avaliação Também por Produção no Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores da UEPB, com vistas a aquilatar a qualidade da formação

continuada dos docentes de Educação Básica. Como objetivos específicos, por um lado, visa avaliar o potencial da Práxis Educativo-Coletiva na formação continuada de professores na UEPB e, por outro, examinar as relações existentes entre a metodologia da Avaliação Também por Produção e o modelo de avaliação da produção instituído pela CAPES.

Para tanto, o estudo foi desenvolvido à base de pesquisa-ação, qualitativa, constituída em um primeiro momento a partir de dois procedimentos metodológicos: pesquisa bibliográfica e pesquisa documental. A primeira foi efetuada a partir do levantamento e revisão da literatura respeitantes às temáticas centrais em questão, com destaque para a problemática da formação docente no Brasil e, em particular, a formação continuada de professores.

Por outro lado, abordou-se a historicidade da pós-graduação brasileira, com ênfase sobre os sistemas e modelos de avaliação dos programas e cursos adotados pelo Sistema Nacional de Pós-Graduação. Por último, elencou-se o complexo de realidades e concernentes saberes que constituem a Práxis Educativo-Coletiva como referencial fundamentalidade ao processo educacional, tendo em vista a formação de professores (COSTA; SANTOS; BERGAMO, 2018).

Na sequência, procedeu-se à pesquisa documental, visando atender pragmaticamente aos objetivos geral e específicos. Neste sentido, a pesquisa foi empreendida junto a duas instâncias do Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores da UEPB: a produção discente na forma dos Trabalhos de Conclusão de Curso e a produção discente junto aos componentes curriculares. No primeiro caso, tentou-se evidenciar a importância e a natureza da avaliação da produção no conjunto das dissertações defendidas entre as turmas do período 2012-2016, constituindo um universo de 119 dissertações, das quais foi retirada uma amostra não-probabilística intencional ou por julgamento com ênfase sobre àquelas envolvendo direta ou indiretamente a Avaliação Também por Produção.

No segundo caso, a amostra recaiu sobre a disciplina optativa Tópicos em Educação II: Práxis Educativo-Coletiva. A disciplina foi adotada graças, antes de tudo, a uma razão peculiar: a possibilidade de se estabelecer ampla e produtiva interação entre professores e aprendizes (THIOLLENT, 1985). Constituindo, mais precisamente, um coletivo educacional, composto pelo professor responsável pelo componente curricular e orientador do presente estudo; pesquisadores e estudantes membros do Grupo de Pesquisa-Ação Formação de Professores e Práxis Educativo-

Coletiva; e um conjunto de 20 discentes, oito deles matriculados como alunos regulares, onze como alunos especiais e um na condição de ouvinte.

Ministrada durante o semestre letivo 2018.1, a disciplina compreendeu uma carga horária de 45 horas, distribuídas entre 06 de março e 19 de junho de 2018. No total, ocorreram 15 (quinze) encontros presenciais, contando um deles com apoio de *webconferência*, estabelecida entre a UEPB (Campina Grande-PB) e a FASB (Barreiras-BA) para viabilizar exposição do professor Pedro Bergamo, membro dos grupos Conser e Formação de Professores e Práxis Educativo-Coletiva. Utilizando, também, ferramentas de comunicação a distância (correio eletrônico, redes sociais etc.), promoveu-se semanalmente o contato e cooperação entre docentes e discentes para efeito de aperfeiçoamento do plano de curso, bem como o intercâmbio do material didático-pedagógico pertinente ao conteúdo programático da disciplina.

O desenvolvimento da disciplina transcorreu, basicamente, a partir de quatro etapas correlacionadas e sequenciadas: a) Acolhimento dos Mestrandos; b) Exposição e Registro da Referencial-Fundamentalidade da Economia Propedêutica e Interdisciplinar (ECO-PI) e da Mina de Saberes; c) Interlocução com Mestrandos sobre o Encontro com a Mina de Saberes; e d) Autoaplicação da Mina de Saberes com apoio da Metodologia da Sala de Aula Invertida. Permeando tais etapas adotou-se o instrumento da Avaliação Também por Produção, avaliação esta que, a depender de sua exitosidade, pode em consequência servir de modelo ao Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores da UEPB.

## 2 A AVALIAÇÃO NA PÓS-GRADUAÇÃO BRASILEIRA

Há vários significados para o termo avaliação. O termo deriva do verbo avaliar – determinar o valor de – podendo implicar que avaliar uma pessoa, por exemplo, é atribuir-lhe um determinado juízo de valor e, logo depois de atribuído esse valor, já será possível identificar a qual estrato social essa pessoa pertence. Não há intenção nesta pesquisa, porém, de trabalhar com “termos” e sim com “conceitos”, significando categorias explicativas.

Dessa forma, a avaliação que interessa busca ênfase, inicialmente, na aproximação de Luckesi (2006, p. 37), quando este afirma que a “[...] avaliação é a apreciação qualitativa sobre dados relevantes do processo de ensino e de aprendizagem que auxilia o professor a tomar decisões sobre o seu trabalho”. A partir deste entendimento, seria preciso separar avaliação de ensino de avaliação da aprendizagem, como objetos de estudos distintos.

Neste sentido, cumpre enfrentar o fato de que a avaliação estigmatiza uma preconceção, tanto na pessoa do educando quanto do professor, pois, conforme afirma Libâneo (2008, p. 200), no fundo se trata ela de

[...] uma tarefa didática necessária e permanente do trabalho docente, que deve acompanhar passo a passo o processo de ensino e aprendizagem. Através dela, os resultados que vão sendo obtidos no decorrer do trabalho conjunto do professor e dos alunos são comparados com os objetivos propostos, a fim de constatar progressos e dificuldades e reorientar o trabalho para as correções necessárias. A avaliação é uma reflexão sobre o nível de qualidade do trabalho escolar tanto do professor como dos alunos. Os dados coletados no decurso do processo de ensino, quantitativos ou qualitativos, são interpretados em relação a um padrão de desempenho e expressos em juízos de valor (muito bom, bom, satisfatório etc.) acerca do aproveitamento escolar. A avaliação é uma tarefa complexa que não se resume à realização de provas e à atribuição de notas. A mensuração apenas proporciona dados que devem ser submetidos a uma apreciação qualitativa. A avaliação, assim, cumpre funções pedagógico-didáticas, de diagnóstico e controle em relação às quais se recorrem a instrumentos de verificação do rendimento escolar.

Sob esta perspectiva, a mensuração é o elemento preponderante, especialmente pela comparação com matrizes de referências quantitativas que se desdobram em índices quantificáveis, os quais são elevados ao patamar de

qualidade. Constata-se esta afirmação, por exemplo, nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental ao indicar que a avaliação é o “[...] conjunto de ações que busca obter informações sobre o que foi aprendido e como” (BRASIL, 1997, p. 3). Essa tendência é reforçada e ampliada nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, documento no qual está expresso que:

[...] será indispensável, portanto, que existam mecanismos de avaliação dos resultados para aferir se os pontos de chegada estão sendo comuns. E para que tais mecanismos funcionem como sinalizadores eficazes, deverão ter como referência as competências de caráter geral que se quer constituir em todos os alunos e um corpo básico de conteúdos, cujo ensino e aprendizagem, se bem sucedidos, propiciam a constituição de tais competências. O Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e, mais recentemente, o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), operados pelo MEC; os sistemas de avaliação já existentes em alguns Estados e que tendem a ser criados nas demais unidades da federação; e os sistemas de estatísticas e indicadores educacionais constituem importantes mecanismos para promover a eficiência e a igualdade.” (BRASIL, 2000, p.11)

Estas avaliações dos resultados indicam, segundo o texto, o quanto das “competências” foram aprendidas e mensuram se o ensino e a aprendizagem foram “bem sucedidos”. São referências que têm como fundamento a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) que, em seu Art. 9º, expressa que a “União incumbir-se-á de assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino” (BRASIL, 1996, p.1). A partir deste ponto é preciso considerar uma inflexão da avaliação do ensino e da aprendizagem em direção à avaliação do sistema de ensino de forma geral, contudo há de se considerar uma questão em decorrência: o que é entendido como qualidade, reiteradamente tratada nos textos oficiais?

As discussões sobre qualidade especificamente em educação, em primeira análise, passam pela polissemia do termo, variando seu conceito e definição conforme os interesses representados e, portanto, revela-se em uma busca plural pela melhor acepção de seu significado. Depois de vencida esta dificuldade inicial, faz-se necessário uma construção conceitual da qualidade em educação, como resultante da qualidade do ensino e qualidade da aprendizagem. Logo é salutar uma

análise preliminar das definições e conceitos deste termo apresentados institucionalmente.

Uma referência, sem dúvida, importante é o documento de discussão sobre políticas educativas no marco da II Reunião Intergovernamental do Projeto Regional de Educação para a América Latina e o Caribe (EPT/PRE), realizada em Buenos Aires, em 2007. Primeiramente observa-se neste manifesto da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) a matriz imposta:

Os formuladores de políticas, os pesquisadores e as instituições responsáveis pelos recursos públicos e privados que investem em educação vêm desenvolvendo interpretações científicas, com seus correspondentes enfoques e ferramentas metodológicas para tornar possíveis os juízos ou valorizações compartilhadas sobre o fenômeno da qualidade. Com frequência, esta se aglutina com eficiência e eficácia, considerando a educação como um produto e um serviço existente no mercado, que tem que satisfazer aos usuários. Obviamente essas dimensões são aspectos fundamentais para avaliar a qualidade, mas a educação se sustenta num conjunto de valores e concepções que determinam em grande medida o juízo de valor que se faz sobre sua qualidade. Em outros casos, a qualidade da educação não se define de forma explícita, mas se constrói uma série de indicadores para medi-la, os quais podem dar uma ideia do enfoque que há por detrás” (UNESCO, 2008, p.7).

Observa-se claramente uma redução da qualidade a aspectos mensuráveis e padronizáveis, o que fatalmente leva a uma valorização extremada apenas do que seja objeto de avaliação quantificável. Assim esta sequência leva fatidicamente a uma completa dissociação entre o educador e a pessoa do educando, por não considerar, por exemplo, seus conhecimentos prévios e nem as interações entre estes atores no processo de ensino-aprendizagem. Cabe destacar, ainda, que incorporar os conceitos mercadológicos de “eficiência” e “eficácia” à definição de qualidade serve apenas para atrela-la a um resultado econômico a ser alcançado.

Basta verificar estes argumentos considerando o ponto vista da gestão estatal que coloca eficácia como sendo a medida do grau em que o programa atinge os seus objetivos e metas; eficiência é a menor relação custo–benefício possível para o alcance dos objetivos estabelecidos no programa; e a efetividade indica se o projeto tem efeitos (positivos) no ambiente externo em que interveio, em termos técnicos, econômicos, socioculturais, institucionais e ambientais.

A partir destas referências, busca-se a qualidade quando se busca os resultados a serem alcançados, comparando-os com os objetivos pretendidos, justificando dessa forma a qualidade da educação como “juízo de valor” e, portanto, não podendo ser definida de “forma explícita” (POKER JUNIOR; NUNES; NUNES, 2013).

Essa indefinição é justificada no mesmo documento da UNESCO supracitado, ao aduzir que a qualidade depende de uma série de fatores que são dinâmicos e mutantes, razão pela qual a definição de uma educação de qualidade também varia em diferentes períodos, de uma sociedade para outra e de alguns grupos ou indivíduos para outros (UNESCO, 2008). Essa amplitude de possibilidades aparente revela, na verdade, uma limitação para se construir um conceito preciso para qualidade.

Ao estender essa busca até a raiz do pensamento ocidental, de acordo com ABBAGNANO (2007), encontra-se Aristóteles que definiu uma família de quatro conceitos para indicar uma definição do que é qualidade: os primeiros conceitos são os “hábitos” (temperança, ciência, virtudes) e “disposições” (saúde, doença, calor, frio). No segundo, situa-se a “capacidade” ou “incapacidade natural”, mais uma vez referindo-se às condições fisiológicas humanas, as quais os escolásticos denominaram de qualidades ativas. Em terceiro figuram as “afeições” e suas “consequências” que são as condições ambientais, as quais os escolásticos definiram como qualidades passivas. Por fim, estão as “formas” ou “determinações geométricas”.

Complementa ABBAGNANO (2007) que nada mais foi acrescentado ao pensamento Aristotélico a este respeito. Houve, porém, na filosofia contemporânea uma aglutinação dos quatro conceitos na tentativa de simplificar a definição de qualidade, reestruturando-os dessa forma: “determinações disposicionais” que englobam os primeiros e os segundos conceitos – desmembrados em “qualidades ocultas” que, após o advento das ciências, foi abandonado e “forças” que exatamente pelas ciências começaram a ser explicadas; “determinações sensíveis”, afeitas ao terceiro conceito; e “determinações mensuráveis” que remetem à forma, especialmente, a métodos objetivos de medida.

Este último conceito relega a definição de qualidade apenas à “qualificação”, “qualificar-se para” ou “ser qualificado para”, o que “significa ter a capacidade ou a competência, ou seja, a qualidade disposicional para realizar dada tarefa ou

alcançar determinado objetivo” (ABBAGNANO, 2007, p. 817), conceito este que tem sido a base para os discursos estatais. Dentre os muitos aspectos do discurso oficial, nota-se que a “qualidade” destacada está relacionada às “determinações mensuráveis”, apenas um dos conceitos de qualidade, com foco na “qualificação para” – em uma medida de quantidade –, conforme definiu Platão: “a quantidade está entre o ilimitado e a unidade, e que só ela é o objeto do saber” (ABBAGNANO, 2007, p. 817). Logo é possível depreender-se que os discursos oficiais versam sobre qualidade na educação e, principalmente, na avaliação, mas buscam na realidade quantidade, resultados para alimentar as estatísticas oficiais.

Coincidentemente é esse discurso que, também, prevalece nos programas de formação continuada de professores em nível de pós-graduação, capitaneado nos últimos anos pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), através da Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica (DEB), cujo Relatório de Gestão 2009-2014 é exemplar. Inicialmente o documento explica que a função principal da DEB é valorizar o magistério da Educação Básica para “manter” quem nele já atua e “atrair” novos profissionais para as redes de ensino, mediante ações e políticas voltadas ao setor:

Esse conjunto envolve plano de carreira, salário digno, formação inicial de qualidade, formação continuada articulada ao exercício profissional e à progressão funcional, boas condições físicas e tecnológicas na escola, clima organizacional que motive para a aprendizagem e para a vivência de valores e, ainda, reconhecimento social. Sendo, porém, a atribuição legal da diretoria direcionada à formação, é nesse segmento que são concentrados os trabalhos. (BRASIL, 2017c, p.1)

Nota-se que “formação inicial de qualidade” está afeta às “determinações mensuráveis”, apenas um dos conceitos que pretende representar a definição de qualidade. Neste sentido, o documento ressalta que a função dos programas é “atrair e formar com qualidade novos professores”. Mais uma vez é possível depreender que se trata das “determinações mensuráveis”, com foco na “qualificação para”.

De forma mais abrangente a Práxis Educativo-coletiva, busca singularmente “Avaliar também por produção”, que significa aprender a maximizar os resultados da interação em sala de aula, tornando eficaz as já conhecidas maneiras de estudar dos discentes e ressinificando as práticas dos docentes, ambos devem ser levados a

detectarem a fundamentalidade dos conteúdos desenvolvidos em cada aula, para que não só o ensino, mas também a aprendizagem, para a vida em sociedade.

## 2.1 Aspectos Históricos da Pós-Graduação

A educação universitária no Brasil (e a futura pós-graduação) tem seu surgimento a partir da transmigração da corte portuguesa, em 1808, marco inicial das primeiras escolas superiores no país. Essas faculdades se mantêm até a década de 1930, cujo “modelo de ensino superior foi o da formação para profissões liberais tradicionais, como direito e medicina, ou para as engenharias” (SAMPAIO, 1991, p.1).

Na mesma década de 1930 foi instituído o Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública, possibilitando ao sistema de ensino universitário se sobrepor ao das escolas superiores existentes (BRASIL, 1930, p.2). Este Ministério contou com a colaboração de várias personalidades, atuando como consultores, formuladores de projetos, defensores de propostas educativas e autores de programas de governo, entre as quais se podem destacar educadores como Anísio Teixeira, Lourenço Filho e Fernando de Azevedo. Entretanto, não se vislumbrava ainda uma produção universitária consistente, pois as formações estavam voltadas para as carreiras profissionais autônomas, dirigidas às demandas emergentes da industrialização do país.

A produção universitária no Brasil tem sua primeira referência quando o governo cria, em 1951, uma comissão para promover a Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (BRASIL, 1951). A comissão era composta por órgãos governamentais como o então Ministério da Educação e Saúde, o Departamento Administrativo do Serviço Público, Banco do Brasil, Comissão Nacional de Assistência Técnica, Comissão Mista Brasil-Estados Unidos, Conselho Nacional de Pesquisas, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Entidades não governamentais também faziam parte da comissão, tais como, a Confederação Nacional da Indústria, Confederação Nacional do Comércio e Fundação Getúlio Vargas.

Conforme o Decreto nº 29.741 de 1951, a comissão tinha como objetivo “[...] assegurar a existência de pessoal especializado em quantidade e qualidade suficientes para atender às necessidades dos empreendimentos públicos e privados que visam o desenvolvimento econômico e social do país”. Além disso, visava também: “Promover a instalação e expansão de centros de aperfeiçoamentos e estudos post-graduados”.

A comissão foi a primeira forma institucional da atual Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) que teve sua consolidação a partir do Decreto nº 50.737 de 1961. A Coordenação no início teve a missão de contribuir para a formação de pesquisadores e especialistas, em especial, nas áreas de tecnologias e finanças e, posteriormente, nas ciências sociais. Essa missão primária da CAPES deu-se por exigências de mercado:

[...] o censo de 1950 revelava, comparado com o de 1940, uma acentuada transferência da mão de obra para os setores secundário e terciário da economia, e uma migração da mão de obra excedente do Nordeste para o Centro-Sul, onde havia forte incremento das oportunidades de trabalho. O contingente de profissionais de nível superior correspondia a 0,67% da massa da população economicamente ativa. Em valores absolutos, estes profissionais somavam 132.035 em 1950, sendo que 111.902 (85%) estavam na região Centro-Sul, 15.331 (12%) na região Nordeste e 4.802 (3%) na região Norte [...] Nessa época a relação entre o número de profissionais de nível superior e a população total era de 2.560 por milhão de habitantes para o Brasil como um todo, mas com acentuada diferenciação regional, de sorte que era de 3.701 por milhão na região Centro-Sul, de 936 no Nordeste e de 968 no Norte (BRASIL, 1960, p.8).

Havia uma inquietação por parte do Governo Federal em convencionar a demanda mercadológica com a oferta de mão-de-obra, para tanto buscou incorporar profissionais com capacidade técnica diferenciada aos emergentes setores da economia, dos quais se destacava a indústria. Com isso buscava a elevação da produtividade, entendendo que esta seria alcançada com uma maior proporção de profissionais de nível universitário.

Seguindo essas diretrizes, a CAPES dispunha inicialmente para seu funcionamento de dois programas. O primeiro foi o Programa Universitário (PgU) que fomentava bolsas de formação e aperfeiçoamento no país e no exterior, tendo como objetivo auxiliar o desenvolvimento das instituições de ensino superior

(GOUVÊA, 2012), particularmente, nos campos das Ciências Biológicas, Medicina, Matemáticas, Ciências Sociais e Humanidades (CAPES, 1963).

O segundo foi o Programa dos Quadros Técnicos e Científicos (PQTC), destinado aos campos da Engenharia, Química, Arquitetura, Economia, Administração, Agronomia e Veterinária e que se desenvolveu em três eixos, a saber:

[...] levantamento das disponibilidades e necessidades do país em matéria de pessoal especializado de nível superior; levantamento dos centros de preparação e aperfeiçoamento pós-graduado existentes no país, com vistas à sua utilização para atendimento de nossas necessidades de especialização profissional, técnica, científica e cultural; preparação e aperfeiçoamento, no Brasil e no exterior, de especialistas de cuja falta se ressintam os quadros de pessoal do país (CAPES, 1956, p.4).

Ambos os programas se complementavam e, ao passo que o PQTC apontava os déficits de mercado e acadêmicos, também indicava os casos de sucesso para o bom funcionamento do PgU: “O PQTC teve como tarefa a operacionalização dos levantamentos que eram essenciais para o pleno funcionamento do PgU” (GOUVÊA, 2012, p.11). Além dos dois programas, a CAPES também dispunha de um Serviço de Bolsas de Estudos (SBE) que planejava e administrava os programas gerais de concessão de bolsas, empreendendo trabalhos relativos à divulgação de bolsas oferecidas por outras instituições e a seleção de candidatos para essas demandas, reunindo também documentação para a constituição de informações sobre programas de bolsas de estudos e oportunidades de aperfeiçoamento no país e no exterior (GOUVÊA, 2012).

Essas bolsas foram instrumentos essenciais para o desenvolvimento do PgU e PQTC. O SBE era estruturado em três tipos de bolsas, assim classificadas:

TIPO A – Bolsas de aperfeiçoamento, no país e, excepcionalmente, no estrangeiro, destinadas a jovens universitários recém-diplomados, que hajam revelado especiais aptidões durante o curso e que desejem prosseguir seus estudos através de cursos ou estágios, em nível de pós-graduação.

TIPO B – Bolsas de aperfeiçoamento no país e no estrangeiro, destinadas a pessoal graduado já possuidor de tirocínio científico ou profissional, dedicado ao magistério superior, à pesquisa científica e à aplicação da ciência, ou à execução de obras e trabalhos em

serviços públicos ou privados para os quais se exijam conhecimentos especializados mais avançados.

TIPO C – Auxílios extraordinários, concedidos em caráter excepcional e limitado, e destinados a suplementar bolsas proporcionadas por outras organizações a candidatos cujos estudos interessem aos objetivos da CAPES, mas que não disponham de recursos próprios para cobrir despesas não previstas por aquelas bolsas (CAPES, 1956, p.5).

As bolsas “Tipo A” ressaltavam a necessidade do incentivo à pós-graduação de forma geral, enquanto as bolsas “Tipo B” ampliavam as possibilidades de pós-graduação, inclusive, no magistério superior e na pesquisa científica. Conforme Gouvêa (2012, p.9), a pós-graduação tornou-se “[...] um dos propósitos centrais da CAPES e confirmou a relação entre o aperfeiçoamento do pessoal de nível superior e as prioridades ditadas pelo desenvolvimento econômico e social do País”.

Na tabela abaixo, mostra-se como foram distribuídos os recursos aos programas e bolsas aqui delineados. Observa-se o constante crescimento tanto dos Programas PgU e PQTC, como também das bolsas conferidas através do SBE, demonstrando a evolução da graduação e da pós-graduação brasileira.

Tabela 1: Evolução da distribuição de recursos aos programas e sistema de bolsas da CAPES entre 1952 e 1963

	1952	1953	1954	1955	1956	1957	1958	1959	1960	1961	1962	1963
<b>PgU</b>	02	08	08		89	27	208	221	168	243	178	108
<b>PQCT</b>	02	08	12		26	28	66	58	45	30	30	12
<b>SBE</b>	03	69	72	184	89	122	168	167	172	242	268	142
<b>Total</b>	<b>07</b>	<b>85</b>	<b>92</b>	<b>184</b>	<b>204</b>	<b>177</b>	<b>442</b>	<b>446</b>	<b>385</b>	<b>515</b>	<b>476</b>	<b>262</b>

Fonte: Adaptado de CAPES (1964)

Como decorrência da instauração do Regime Militar, em 1964, o Conselho de Ensino Superior da CAPES é convocado e dele se exigem definições claras sobre os cursos de pós-graduação no Brasil. Em resposta, reconhece o Conselho: “Sendo, ainda, incipiente a nossa experiência em matéria de pós-graduação, teremos de recorrer inevitavelmente a modelos estrangeiros para criar nosso próprio sistema” (CAPES, 1965, p.4).

O Conselho adota, então, o modelo de pós-graduação norte-americana, com as seguintes diretrizes:

O importante é que o modelo não seja objeto de pura cópia, mas sirva apenas de orientação. Atendendo ao que nos foi sugerido pelo aviso ministerial, tomaremos como objeto de análise a pós-graduação norte-americana, cuja sistemática já provada por uma longa experiência tem servido de inspiração a outros países [...]. Nos Estados Unidos a pós-graduação constitui o sistema de cursos que se seguem ao bacharelado conferido pelo *college*, normalmente coordenados pela Escola de Pós-Graduação (*Graduate School* ou *Graduate Faculty*, como é designada pela Universidade de Columbia) e com o poder de conferir os graus de Mestre (*M. A.* ou *M. S.*) e de Doutor (*Ph. D.*, *Philosophiae* e *Doctor*). [...] Mestrado e doutorado representam dois níveis de estudos que, se hierarquizam. Distinguem-se o doutorado de pesquisas, o *Ph.D.* que é o mais importante dos graus acadêmicos conferidos pela universidade norte-americana, e os doutorados profissionais, como por exemplo, Doutor em Ciências Médicas, Doutor em Engenharia, Doutor em Educação, etc. O Mestrado tanto pode ser de pesquisa como profissional (CAPES, 1965, p.4).

Dessa forma, ficam assim definidos os cursos de mestrado e doutorado no Brasil, muito embora ainda com ênfase nas carreiras profissionais liberais, mas já vislumbrando a possibilidade de um “Doutorado Profissional em Educação” e sugere a possibilidade do mestrado ser de pesquisa ou profissional. Além disso, apresentou-se dezesseis “conclusões” que serviram como diretivas à pós-graduação no Brasil, sob a supervisão da CAPES, seguidas até o momento.

Em 1974, a CAPES passou a ser um órgão autônomo do Ministério da Educação e Cultura (BRASIL, 1974), tendo a partir de 1981 a responsabilidade de elaborar o Plano Nacional de Pós-Graduação *Stricto Sensu* (BRASIL, 1981) e, correlatamente, coordenar a avaliação da pós-graduação no Brasil, instituída em 1976. Em 1990, a CAPES foi extinta e recriada pela Lei nº 8.028/1990.

A próxima mudança significativa na institucionalidade da CAPES ocorreu em 2007, quando o governo sancionou modificações nas suas competências e estrutura organizacional. Atribuiu-se à CAPES a incumbência de subsidiar o Ministério da Educação (MEC) na formulação de políticas e no desenvolvimento de atividades de suporte à formação de profissionais do magistério da Educação Básica (BRASIL, 2007).

Através da Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica (DEB), a CAPES alinhou os seus principais programas à Meta 15 do Plano Nacional de Educação PNE (2014-2024), institucionalizado mediante a Lei 13.005/2014, a qual estabelece que seja assegurada formação específica de nível superior a todos os professores da Educação Básica na área de conhecimento em que atuam. Esse

alinhamento se estendeu, também, à Meta 16 do PNE que determina formar, em nível de pós-graduação, 50% dos docentes até o último ano de vigência do PNE, além de garantir a todos os profissionais da Educação Básica formação continuada, considerando as necessidades, demandas e contextos dos sistemas de ensino (BRASIL, 2014).

## 2.2 Avaliação da Pós-Graduação sob a Perspectiva da CAPES

A avaliação da pós-graduação no Brasil compreende os processos de acompanhamento do desempenho ou quantificação dos programas e cursos que integram o Sistema Nacional de Pós-Graduação (SNPG). Desde a sua implantação, a avaliação da pós-graduação ocorria todos os anos, classificando de forma apartada os cursos de mestrado e de doutorado, atribuindo-lhes cinco conceitos em escala decrescente: A, B, C, D e E (CAPES, 2012).

A partir de 1980, foram implementadas paulatinamente algumas mudanças significativas no sistema, descritas no quadro abaixo:

**Quadro 1 - Evolução do Sistema de Avaliação da Pós-Graduação**

<b>Ano</b>	<b>Evento</b>
1976	Implantação do Sistema de Avaliação da Pós-Graduação de periodicidade anual, cujo resultado era considerado como informação reservada, restrita ao âmbito das agências federais;
1980	Inclusão de visitas de consultores aos programas como parte do processo de avaliação;
1982	Decisão de remeter aos programas de pós-graduação os relatórios de avaliação de seus respectivos cursos, sendo a divulgação desses resultados restrita à esfera das agências governamentais e de cada instituição e programa em particular;
1983	A CAPES passa a solicitar aos programas a indicação de nomes de consultores para a composição das listas para a escolha de representantes de área – que são os membros da comunidade acadêmica responsáveis pela coordenação do processo de avaliação da pós-graduação em suas respectivas áreas;
1984	Adoção da periodicidade bienal, e não mais anual, para a avaliação;
1985	Início da divulgação ampla dos resultados da avaliação, que passaram a ser objeto de publicações periódicas, retratando a evolução do desempenho do conjunto de cursos avaliados;
1990	Realização de discussões sistemáticas sobre aspectos relacionados

– 1994	com a elevação do padrão de desempenho dos cursos, maior uniformidade dos critérios adotados pelas diferentes comissões de avaliação e redefinição dos critérios de qualidade correspondentes a cada área;
1996 – 1997	Realização de estudos e seminários – regionais e nacional – voltados para a reformulação do sistema de avaliação; formação de comissão internacional de especialistas para a análise da concepção e funcionamento do sistema; consolidação do conjunto de críticas e sugestões apresentadas;
1998	Definição e implantação do modelo de avaliação na forma como é adotado na atualidade;
1999 em diante	São incorporados novos elementos, tanto do ponto de vista instrumental quanto conceitual: Plataforma Sucupira, Sistema de Disseminação de Informações, aplicativo WebQualis, aplicativo Minter/Dinter, páginas das áreas (alojadas no menu da Avaliação, Portal da CAPES), Avaliação Trienal e Avaliação Quadrienal

Fonte: Adaptado de CAPES (2014b)

Atualmente, os programas podem receber notas da seguinte forma: 1 e 2, o que implica em cancelamento das autorizações de funcionamento e o reconhecimento dos cursos de mestrado e/ou doutorado por ele oferecidos; 3, significa desempenho regular, atendendo ao padrão mínimo de qualidade; 4 é considerado um bom desempenho; e 5 é a nota máxima para programas com apenas mestrado. Notas 6 e 7 indicam desempenho equivalente ao alto padrão internacional (CAPES, 2015).

A CAPES traça, de forma sistemática, os objetivos da Avaliação da Pós-Graduação e do SNPG nos termos a seguir especificados.

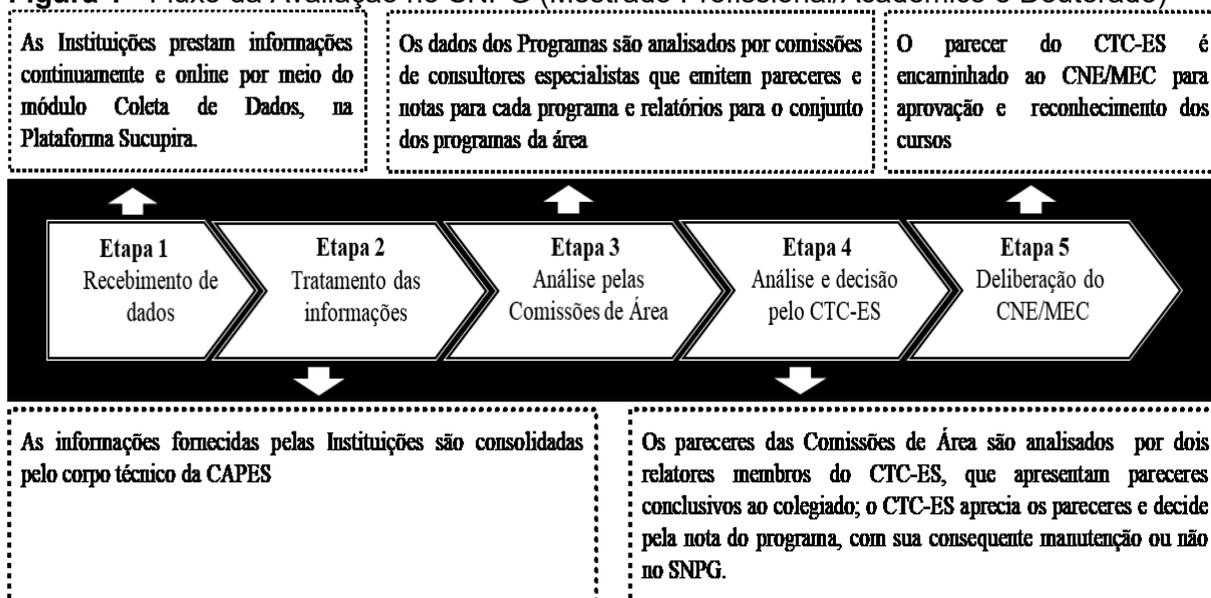
#### Quadro 2 - Objetivos da Avaliação da Pós-Graduação e do SNPG

	<b>Objetivos</b>
<b>Avaliação da Pós-Graduação</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Certificação da qualidade da pós-graduação Brasileira (referência para a distribuição de bolsas e recursos para o fomento à pesquisa);</li> <li>• Identificação de assimetrias regionais e de áreas estratégicas do conhecimento no SNPG para orientar ações de indução na criação e expansão de programas de pós-graduação no território nacional.</li> </ul>
<b>SNPG</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Formação pós-graduada de docentes para todos os níveis de ensino;</li> <li>• Formação de recursos humanos qualificados para o mercado não-acadêmico;</li> <li>• Fortalecimento das bases científica, tecnológica e de inovação.</li> </ul>

Fonte: Adaptado de CAPES (2017a)

Essa sistemática é subdividida em dois processos distintos que se referem à entrada e à permanência no SNPG dos cursos de Mestrado Profissional (MP), Mestrado Acadêmico (MA) e Doutorado (DO). Para permanecerem no Sistema, os programas de pós-graduação devem seguir a rotina abaixo descrita.

**Figura 1 - Fluxo da Avaliação no SNPG (Mestrado Profissional/Acadêmico e Doutorado)**



Fonte: Adaptado de CAPES (2017a)

O Conselho Técnico Científico da Educação Superior (CTC-ES), em 2017, procedeu a essa avaliação em 49 áreas, expondo seus pareceres através dos respectivos documentos de área. Tais áreas são agregadas por afinidade, conforme se identifica no quadro a seguir. Essa segregação objetiva sistematizar as informações e propiciar uma formulação racional dos Documentos de Área e dos Relatórios de Avaliações Periódicas.

**Quadro 3 - Colégios e Grandes Áreas de Avaliação da CAPES**

<b>1 – Colégio de Ciências da Vida</b>		
<p><b>1.1 – Ciências Agrárias</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ciência de Alimentos</li> <li>• Ciências Agrárias I</li> <li>• Medicina Veterinária</li> <li>• Zootecnia / Recursos Pesqueiros</li> </ul>	<p><b>1.2 – Ciências Biológicas</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Biodiversidade</li> <li>• Ciências Biológicas I</li> <li>• Ciências Biológicas II</li> <li>• Ciências Biológicas III</li> </ul>	<p><b>1.3 – Ciências da Saúde</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Educação Física</li> <li>• Enfermagem</li> <li>• Farmácia</li> <li>• Medicina I</li> <li>• Medicina II</li> <li>• Medicina III</li> <li>• Nutrição</li> <li>• Odontologia</li> </ul>

		• Saúde Coletiva
<b>2 – Colégio de Ciências Exatas, Tecnológicas e Multidisciplinar</b>		
<b>2.1 – Ciências Exatas e da Terra</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Astronomia / Física</li> <li>• Ciência da Computação</li> <li>• Geociências</li> <li>• Matemática/Probabilidade e Estatística</li> <li>• Química</li> </ul>	<b>2.3 – Engenharias</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Engenharias I</li> <li>• Engenharias II</li> <li>• Engenharias III</li> <li>• Engenharias IV</li> </ul>	<b>2.4 – Multidisciplinar</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Biotecnologia</li> <li>• Ciências Ambientais</li> <li>• Ensino</li> <li>• Interdisciplinar</li> <li>• Materiais</li> </ul>
<b>3 – Colégio de Humanidades</b>		
<b>3.1 – Ciências Humanas</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Antropologia / Arqueologia</li> <li>• Ciência Política e Relações Internacionais</li> <li>• Educação</li> <li>• Filosofia</li> <li>• Geografia</li> <li>• História</li> <li>• Psicologia</li> <li>• Sociologia</li> <li>• Teologia</li> </ul>	<b>3.2 – Ciências Sociais Aplicadas</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Administração Pública e de Empresas, Ciências Contábeis e Turismo</li> <li>• Arquitetura, Urbanismo e Design</li> <li>• Comunicação e Informação</li> <li>• Direito</li> <li>• Economia</li> <li>• Planejamento Urbano e Regional / Demografia</li> <li>• Serviço Social</li> </ul>	<b>3.3 – Linguística, Letras e Artes</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Artes</li> <li>• Linguística e Literatura</li> </ul>

Fonte: Adaptado de CAPES (2017b)

Como o objeto desse estudo limita-se ao Colégio de Humanidades, na Grande Área Ciências Humanas – Área de Avaliação – Educação e nesta, especificamente, o Programa de Pós-graduação em Formação de Professores (PPGFP), na modalidade Profissional, da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), passa-se a descrever como se estrutura o Documento de Área específico. O documento expressa, na época de sua publicação, em qual estágio encontra-se a área, identificando a quantidade de cursos de pós-graduação e sua organização em programas, bem como a evolução destes comparativamente com edições anteriores, inclusive, demonstrando esses números por dependência administrativa e regiões geográficas do Brasil.

O documento explica, ainda, como será quantificado cada quesito analisado. Para ilustrar essa quantificação, apresenta-se abaixo resumidamente a Ficha de Avaliação da CAPES para o Mestrado Profissional, Quadriênio 2013/2016, objeto da Avaliação Quadrienal 2017.

**Quadro 4** - Ficha de Avaliação da CAPES para o Mestrado Profissional, Quadriênio 2013/2016

<b>Parecer da Comissão de Área</b>	<b>Peso</b>	
	<b>do Item</b>	<b>do Grupo</b>
<b>1 – Proposta do Programa</b>		
1.1 – Proposta curricular com objetivos do Programa	40%	20%
1.2 – Interação efetiva com outras instituições	20%	
1.3 – Infraestrutura para ensino, pesquisa e administração	10%	
1.4 – Planejamento do Programa: demandas atuais ou futuras	30%	
<b>2 – Corpo Docente</b>		
2.1 – Perfil do corpo docente	50%	20%
2.2 – Composição e dedicação dos docentes permanentes	20%	
2.3 – Distribuição das atividades entre os docentes	20%	
2.4 – Contribuição do quadro docente na graduação	5%	
2.5 – Inserção Acadêmica do corpo docente	5%	
<b>3 – Corpo Discente e Trabalho de Conclusão</b>	<b>do Item</b>	<b>do Grupo</b>
3.1 – Quantidade de trabalhos de conclusão (MP) aprovados	30%	25%
3.2 – Qualidade dos trabalhos de conclusão produzidos	40%	
3.3 – Aplicabilidade dos trabalhos produzidos	10%	
3.4 – Eficiência do Programa na formação de mestres	10%	
3.5 – Participação de discentes em projetos de atuação	10%	
<b>4 – Produção Intelectual</b>	<b>do Item</b>	<b>do Grupo</b>
4.1- Publicações qualificadas do Programa	35%	35%
4.2- Produção artística, técnica, patentes, inovações e outras	20%	
4.3- Distribuição da produção em relação ao corpo docente permanente	20%	
4.4- Articulação da produção entre si e com a proposta do programa	20%	
4.5- Produção não centralizada no mesmo veículo	5%	
<b>5 – Inserção Social</b>	<b>do Item</b>	<b>do Grupo</b>
5.1- Impacto do Programa	30%	20%
5.2- Integração e cooperação com outros Cursos/Programas	30%	
5.3- Integração e cooperação com organizações	20%	
5.4- Divulgação e transparência das atividades e da atuação do Programa	20%	
<b>Qualidade dos Dados</b>		<b>Peso por Grupo</b>
1 – Proposta do Programa	20%	
2 – Corpo Docente		
3 – Corpo Discente e Trabalho de Conclusão	25%	
4 – Produção Intelectual	35%	
5 – Inserção Social	20%	

Fonte: Adaptado de CAPES (2017c)

Observa-se que, na análise da “Qualidade dos Dados”, há uma equiparação, em termos percentuais, da “Proposta do Programa” somada com o “Corpo Docente” em relação à “Inserção Social”. Donde é possível inferir que a forma planejada de um programa/curso, aliada aos recursos humanos disponíveis para pô-lo em prática, sob a perspectiva da avaliação aqui delineada, é tão importante quanto os efeitos de suas produções no meio social no qual este se insere.

Fica explícito, também, que a “Produção Intelectual” (publicações “qualificadas”) têm peso maior do que o “Corpo Docente” e todos os seus “Trabalhos de Conclusões” juntos. Logo, um programa/curso para permanecer com notas em padrões aceitáveis deve fazer um movimento no sentido da melhoria destes itens de maior peso.

Além dos aspectos mensuráveis descritos, o documento apresenta considerações sobre a internacionalização ou inserção internacional da área de educação e como esta vem sendo desenvolvida por meio de publicações, atividades em rede e atuações de docentes e pesquisadores brasileiros em programas estrangeiros, além de intercâmbios. Já o Relatório de Avaliação propriamente dito detalha como cada um dos itens é avaliado, pormenorizando todos os critérios levados a efeito nos termos da avaliação.

### 3 AVALIAÇÃO TAMBÉM POR PRODUÇÃO NO PPGFP

Nesta sessão, descreve-se e se analisa mais detidamente a proposta de inserção da Práxis Educativo-Coletiva no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores da UEPB, particularmente, no que diz respeito à metodologia da Avaliação Também por Produção. Neste sentido, enfatizam-se três dimensões essenciais a tal proposição. A primeira compreende uma síntese da pedagogia histórico-crítica, entendida como uma referência importante à Práxis Educativo-Coletiva. A segunda, por sua vez, reporta-se aos fundamentos da Avaliação Também por Produção. Por último, a terceira dimensão correlaciona resultados relevantes decorrentes das primeiras experiências envolvendo a Avaliação por Produção no PPGFP/UEPB.

#### 3.1 Acepções sobre a Pedagogia Histórico-Crítica

A Práxis Educativo-Coletiva, em princípio, não emerge do nada e não é incorreto pressupor aproximações com a pedagogia histórico-crítica que, em linhas gerais, tende compreender várias designações para um mesmo fenômeno. Quando estudada e analisada sob o ponto de vista de Libâneo (1986) e Luckesi (1994), é categorizada como tendência pedagógica. Conforme Gadotti (1995), trata-se de um pensamento pedagógico. Já sob o enfoque de Mizukami (1996), define-se como abordagem pedagógica.

Segundo Saviani (2011), diz respeito a uma determinada concepção pedagógica. Dessa forma, filia-se ao modelo crítico que se fundamenta em um currículo crítico ou teoria curricular crítica, o que envolve tendências pedagógicas progressistas, em contraponto ao currículo acrítico ou de tendências pedagógicas liberais (LUCKESI, 1994).

Estes modelos têm a intenção de formar dois tipos de indivíduos completamente diferentes. No modelo acrítico, os indivíduos entendem seu lugar de pertencimento através de uma visão mecanicista do mundo. O que, sob um olhar pragmático, os tornam importantes para a sociedade, pois são indivíduos capazes de assegurar a manutenção do *status quo*, visto que, mesmo não tendo uma visão crítica, têm a capacidade de serem bons cumpridores de papéis sociais.

Sendo assim, as formações dadas através das escolas liberais tradicionais, quer sejam tecnicistas ou tradicionais, escolas renovadas diretivas ou não diretivas, propõem formar cumpridores dos papéis sociais necessários. Apresentam limitações para discutir política, economia e até mesmo laçarem argumentos sobre a teia social na qual estão inseridos. Não tendo uma visão materialista, observam suas existências e o próprio mundo através de um prisma ideológico, não estando aptos a compreender totalmente a realidade e modifica-la.

Por outro lado, no modelo crítico, os indivíduos formados em escolas progressistas, de natureza libertadora, libertária ou crítico-social subvertem a sociedade, no sentido de transformarem-na e de transcenderem a sua classe social. Em suas formações há elementos que os permitem entenderem de política, de economia e de sociedade, possibilitando-os às escolhas de suas atitudes a partir de uma acepção baseada no materialismo histórico-dialético, o que lhes credenciam a interagir com as estruturas sociais e, conseqüentemente, com o modo de produção vigente.

A tendência pedagógica crítico-social dos conteúdos, contudo, não equivale exatamente à pedagogia histórico-crítica, embora haja muitas similaridades entre ambas. Enquanto a pedagogia histórico-crítica é entendida a partir de Saviani (2011), a pedagogia crítico-social dos conteúdos segue os entendimentos de Libâneo (1986) e Luckesi (1994). Apesar de as duas correntes filiarem seus estudos a Marx, Gramsci, Snyders, Manacorda, Vygotsky, entre outros, chegam a conclusões distintas. Considerando que existem similaridades entre ambas as correntes, mas sem detalha-las, a seguir exploram-se as divergências entre estas duas linhas de pensamento.

Se, por um lado, a pedagogia histórico-crítica é considerada por seus precursores no Brasil como um método de estudo, a pedagogia crítico-social dos conteúdos não é concebida como método, sendo a primeira pautada na dialética e a segunda na didática. Ambas têm como base psicológica a psicologia histórico-cultural de Vygotsky, Leontiev, Luria, entre outros, cujos estudos fundamentam o interacionismo e o sócio-interacionismo especificamente, porém a pedagogia crítico-social dos conteúdos se baseia na práxis social.

Na pedagogia histórico-crítica, a educação é entendida como um ato de mediação entre os indivíduos no seio da sociedade, já para a pedagogia crítico-

social dos conteúdos a educação é concebida como uma prática vinculada à realidade econômica e social dos indivíduos.

Para a pedagogia histórico-crítica os conteúdos que são trabalhados pelos professores são conteúdos históricos, culturais e científicos que foram apropriados pela classe dominante. Apesar disso, são conteúdos que também podem gerar empoderamento entre as classes populares, enquanto que na pedagogia crítico-social os conteúdos que são trabalhados não devem ser desvinculados do dia a dia ou da prática social dos indivíduos.

Dois pilares importantes sustentam a pedagogia histórico-crítica, apresentando-se como elementos fundamentais para o entendimento do método proposto pela pedagogia histórico-crítica: o primeiro é a psicologia histórico-cultural e o segundo é o materialismo histórico-dialético. Discutir a psicologia histórico-cultural pressupõe revisar as teorias da aprendizagem que se dividem em dois grandes grupos: o grupo empirista e o grupo racionalista.

No caso do grupo racionalista, destacam-se o inatismo e o interacionismo de Piaget e o interacionismo de Vygotsky, este último tomado como base para o estudo da psicologia histórico-cultural:

A teoria histórico-cultural é uma corrente derivada da psicologia soviética, desenvolvida por Lev Semyonovich Vigotski e seus colaboradores Alexander Romanovich Luria e Alexei Nikolaievich Leontiev. Trata-se de uma visão que se fundamenta nos pressupostos epistemológicos do materialismo histórico-dialético. Entretanto, é importante destacar que “histórico-cultural” é a teoria em sua totalidade e na qual está incluída a psicologia, a literatura, a psicolinguística, e sócio-histórico é o processo através do qual atravessa a humanidade no curso de seu desenvolvimento (SCALCON, 2002, p.80-85).

A teoria histórico-cultural tem por pressuposto o fato de que o ser humano nasce um homínídeo, uma criatura capaz de se tornar homem, crescer inserida em um contexto social, histórico e cultural de seres humanos. O que é corroborado por Leontiev (2004, p.105), ao afirmar que “[...] o processo de hominização é a evolução biológica que resulta na espécie humana”, ou seja, os seres humanos nascem com todas as ferramentas para se tornarem homens, mas é o convívio social, mediado pela linguagem, instrumentos e signos, que vai fazer com que desenvolvam as aptidões mentais superiores e consigam sair do mundo dos instintos e devolvam o pensamento organizado.

Daí depreende-se o destaque à linguagem, mediadora do processo de hominização:

[...] a linguagem não desempenha apenas o papel de meio de comunicação entre os homens, ela é também um meio, uma forma da consciência e do pensamento humanos, não destacado ainda da produção material. Torna-se a forma e o suporte da generalização consciente da realidade. Por isso, quando, posteriormente, a palavra e a linguagem separam da atividade prática imediata, as significações verbais são abstraídas do objeto real e só podem, portanto existir como fato de consciência, isto é, como pensamento (LEONTIEV, 2004, p.87).

A linguagem é um instrumento típico da cultura do homem e, inclusive, basta mudar a cultura humana para se ter vários tipos humanos, logo não é meramente uma herança genética, é fruto de uma herança histórica, social e cultural. Considerando a linguagem como meio, o desenvolvimento humano, que é a finalidade social, carece da educação como condutora desse processo. Neste sentido, Leontiev (2004) ainda sustenta que “[...] podemos dizer que cada indivíduo aprende a ser um homem. O que a natureza lhe dá quando nasce não basta para viver em sociedade. É-lhe ainda preciso adquirir o que foi alcançado no decurso do desenvolvimento da sociedade humana”.

A apropriação por parte da criança dos aspectos tanto históricos quanto culturais necessários e suficientes à vida em sociedade, desenvolvidos pelas gerações antepassadas, se dá através da educação. Como assegura Leontiev (2004), “[...] o movimento da história só é, portanto, possível com a transmissão, às novas gerações das aquisições da cultura humana, isto é, com educação”. Portanto, a psicologia histórico-cultural tem seu foco no estudo do processo educativo, buscando responder como os indivíduos se humanizam, assim como discorrer sobre a importância da educação e do professor como mediador desse processo.

Mediante a psicologia histórico-cultural é que se explica quais são as condições do ambiente físico e social que determinam o grau de hominização dos seres humanos; os fundamentos da teoria sobre as funções psicológicas superiores (VYGOTSKY, 1998); como a linguagem e o pensamento estão fortemente conectados (VYGOTSKY, 1996); concluindo que a hominização decorre do processo interdependente de apropriação do universo que está à sua volta e a objetivação que é o que permite a incorporação desses elementos.

O segundo pilar da pedagogia histórico-crítica é o materialismo histórico-dialético. O materialismo pode ser resumido como a doutrina que afirma que a realidade ocorre no mundo material e existe independentemente da vontade do homem ou das suas ideologias, uma antítese à tese de que a realidade é metafísica e ideológica, conforme Platão afirmava.

A síntese é que a realidade é física e material, não é ideológica e que as condições materiais são determinantes para o indivíduo e não determinadas por ele:

[...] devemos começar por constatar o primeiro pressuposto de toda a existência humana e também, portanto, de toda a história, a saber, o pressuposto de que os homens têm de estar em condições de viver para poder “fazer história”. Mas, para viver, precisa-se, antes de tudo, de comida, bebida, moradia, vestimenta e algumas coisas mais. O primeiro ato histórico é, pois, a produção dos meios para a satisfação dessas necessidades, a produção da própria vida material, e este é, sem dúvida, um ato histórico, uma condição fundamental de toda a história, que ainda hoje, assim como há milênios, tem de ser cumprida diariamente, a cada hora, simplesmente para manter os homens vivos. (MARX, ENGELS, 2007, p.32-33)

Donde se infere que tudo advém de um processo histórico de necessidade de autossustentação e que as mudanças históricas na sociedade e na vida material modificam a natureza humana. Não é a partir do indivíduo para a sociedade que ocorrem as mudanças, ou seja não é a ideologia, nem a forma de pensar, não são os ideais, não é o pensamento e nem muito menos o agir que molda a sociedade, mas é a sociedade materialmente moldada, através de seus meios de produção, que determina como os indivíduos agem, pensam, vivem e no que devem ou não acreditar. Segundo Marx (1999), “[...] a história de todas as sociedades que existiram até nossos dias tem sido a história das lutas de classes.

Histórico, por sua vez, pode ser entendido como sendo é a afirmação que a realidade natural é diferente da realidade histórica. A realidade natural existe independentemente da ação do homem, tem a ver com a natureza, mas a realidade histórica do homem depende essencialmente dos modos de produção dos bens e serviços que determinam os cursos da história e da própria existência da espécie humana. Por último, dialético refere-se a uma implicação da relação entre o ambiente físico e o sujeito que nele vive, ambas as partes gerando influências mútuas e sucessivas entre si. O ambiente influencia a existência do sujeito e o

sujeito influencia a existência do ambiente, logo sendo possível inferir que a realidade é dialética.

A realidade enfrentada sob a ótica do materialismo é concreta e realista. Marx e Engels propunham ver o mundo como este realmente é. A partir do momento que o indivíduo consegue compreender a sua realidade é capaz de mudar o contexto histórico-social ao seu redor. A proposta do materialismo histórico não é definir se o mundo real é melhor ou pior, mas como é de fato e, com esta compreensão, sendo possível seguir para a transformação.

De acordo com Freire (1979, p.30), essa transformação só poderá ocorrer a partir da educação:

Quando o homem compreende a sua realidade, pode levantar hipóteses sobre o desafio dessa realidade, e procurar soluções. Assim pode transformá-la e com seu trabalho pode criar um mundo próprio: seu eu e suas circunstâncias. [...]. A educação não é um processo de adaptação do indivíduo à sociedade. O homem deve transformar a realidade para ser mais, isto é, em sua busca constante pela humanização.

O modo de produzir bens e serviços é o que determina a história, a política, a religião, a economia, a filosofia, a forma de produzir bens materiais e serviços determina a história do homem. A principal das ideias do materialismo histórico-dialético é que basta mudar o modo de produção da sociedade que muda a história daquela sociedade. Constitui o materialismo histórico, então, uma determinada concepção sobre todas as fases produtivas criadas pelo homem ao longo do tempo, conforme o passar do próprio tempo e os acontecimentos históricos são determinados por fatores econômicos e materiais da sociedade.

As forças produtivas somadas às relações de produção equivalem à produção social de bens e é o que determina o tipo de sociedade. As forças produtivas são as condições materiais da produção, são as matérias-primas, máquinas, instrumentos, técnicas e homens. A relação de produção é a forma como os homens se organizam para poder trabalhar. Se houver a relação de produção, mas não houver força produtiva, há então duas possibilidades: relações comerciais com quem as tenham ou a guerra para consegui-las.

O que gera mudança de um modo de produção para outro são as lutas entre as classes sociais dominantes e o desenvolvimento das forças produtivas. O que implica que a mudança na relação de produção tem como consequência a mudança

do rumo da história, portanto, o movimento da história tem uma base social e econômica que é material e obedece a um movimento dialético.

Essas implicações influenciam no contexto científico, na observação da realidade a partir da análise das estruturas e superestruturas que circundam um determinado modo de produção. A estrutura é composta por fatores econômicos e materiais, ou seja, a forma de produção são as bases, os pilares que sustentam a sociedade; a superestrutura, por sua vez, expressa-se através das ideologias, dos costumes, da política, das instituições, da religião, enfim, da educação e vai se alicerçar sempre na produção social dos bens.

Se mudar a infraestrutura dessa estrutura de base, muda toda estrutura da sociedade e conhecer esses mecanismos permite ao indivíduo a capacidade necessária para transformar a sociedade. Isso implica permitir ao educando perceber os alicerces do edifício social, enxergar que os fatores políticos e sociais são determinados pela forma de produção dos bens e compreender como é possível mudar a estrutura e, conseqüente, a superestrutura social:

No Brasil a pedagogia crítico-social é uma das correntes da pedagogia crítica que propõe uma educação vinculada à realidade econômica e sócio-cultural dos educandos, ligando ensino e ação transformadora da realidade, ação e reflexão, prática e teoria. Sustenta a ideia de que o conhecimento está comprometido com a emancipação das pessoas, com a liberdade intelectual e política. Por isso, associa as tarefas do ensino a uma análise crítica sócio-histórico-cultural do contexto em que as pessoas vivem (LIBÂNEO, 2008, p.65).

Como explica Saviani (2011), é a própria concepção da pedagogia histórico-crítica que é um método de trabalho inovador, visando estimular a atividade e a iniciativa do professor, propondo-lhe um papel extremamente dinâmico em sala de aula. O método favorece, também, o diálogo dos educandos entre si e com o professor e do professor com os educandos, sem deixar de valorizar o diálogo com a cultura acumulada historicamente. Considera-se, antes de tudo o mais, os interesses dos educandos no trabalho que é desenvolvido em sala de aula, como também os ritmos de aprendizagem dos educandos e seus desenvolvimentos psicológicos.

Tudo isso ocorre, não obstante, sem a dissociação do encadeamento lógico, ordenado e graduado dos conhecimentos, para efeitos do processo de transmissão e assimilação dos conteúdos cognitivos. Pois, conforme afirma Saviani (2012, p.77): “[...] esse método deriva de uma concepção que articula educação e sociedade e

parte da constatação de que a sociedade em que vivemos é dividida em classes com interesses opostos”.

Se o indivíduo souber como a estrutura básica da sociedade funciona e quais são os interesses que fazem com que esta seja modificada ou alterada, detém portanto o potencial de mudar a própria sociedade.

Vale destacar que Saviani (2012) divide o método de trabalho em cinco momentos, cada momento tendo o seu tempo de duração que varia de acordo com o grau de desenvolvimento dos educandos e a sua maturidade, a saber: o momento da prática social inicial, momento da problematização, momento da instrumentalização, momento catarse e momento da prática social final.

Aparentemente parece uma sequência cíclica, mas não é, porque essa prática social final não é a mesma prática social do início. Isto porque, ao final da aula, a nova prática social deve representar uma mudança de ação ou uma mudança de atitude, uma transformação do educando após ter passado pelas fases anteriores.

O educando entra na sala de aula e sai outro ser, transformado, apto a mudar um aspecto da sociedade em que vive. Não poderá muda-la toda de uma vez, mas, mudando aspectos da sociedade na qual vive, será capaz de transformar a sociedade toda. Logo, não é um movimento cíclico, bidimensional, é um movimento necessariamente em espiral em três dimensões, um currículo em espiral.

Sendo assim, o método começa com a prática social inicial quando, segundo Saviani (2011), professores e alunos se encontram em níveis diferentes de compreensão (conhecimento e experiência) da prática social. Enquanto no início de um trabalho pedagógico se tem uma compreensão precária, chamada de síncrese, que corresponde a uma visão global indeterminada, confusa, fragmentada da realidade, ao final do processo a compreensão do educando torna-se de caráter sintético, devendo ser esse conhecimento maior, mais profundo, mais profícuo do que o conhecimento inicial.

No segundo momento do método tem-se a problematização que se configura como a identificação dos principais problemas postos pela prática social e, em consequência, qual conhecimento é necessário para dominar conforme os conteúdos da aula. Nesta fase, as questões da prática social podem ser desenvolvidas com auxílio do conteúdo, ou seja, lançar questões da prática social que podem ser desenvolvidas com auxílio do conteúdo trabalhado.

O tema pode ser direcionado em sala de aula, mas deve se pautar por uma visão conceitual e científica, o que exige o terceiro momento, a instrumentalização. Na prática, a instrumentalização se constitui no conjunto de ações didáticas e pedagógicas do professor e dos alunos, conforme os conteúdos a serem trabalhados e as dimensões propostas, com o intuito de ampliar o conhecimento dos educandos e permitir que percebam o que antes não lhes era claro. Seu foco tem a ver com:

[...] se apropriar dos instrumentos teóricos e práticos necessários ao equacionamento dos problemas detectados na prática social. Como tais instrumentos são produzidos socialmente e preservados historicamente, a sua apropriação pelos alunos está na dependência de sua transmissão direta ou indireta por parte do professor. [...] o professor tanto pode transmiti-los diretamente como pode indicar os meios pelos quais a transmissão venha a se efetivar (SAVIANI, 2012, p.92).

O quarto momento, o de interiorização de conhecimento novo é a catarse, é quando a sua estrutura, aquilo que o indivíduo sabia que era sincrético, torna-se sintético, uma superestrutura na consciência. Consiste na efetiva incorporação dos instrumentos culturais, consumados agora em elementos ativos de transformação social. Coloca-se o indivíduo em um novo nível teórico de conhecimento, podendo nesse momento o educando demonstrar o que efetivamente aprendeu.

Por último, chega-se ao momento da prática social final, no qual professor e educandos devem ter um conhecimento igualitário sobre o conteúdo trabalhado. Ambos devem estar na mesma condição de ter uma visão sintética da realidade e levar para fora da escola o conhecimento vivenciado. Logo cada aula é um processo novo e diferente em espiral ascendente de transformação do educando, proporcionando-lhes gradativamente as condições de mudar a sociedade a sua volta, através da capacidade desenvolvida pelo conhecimento científico.

### 3.2 Fundamentos da Avaliação Também Por Produção

A metodologia da Avaliação Também Por Produção, no seu alinhamento a a pedagogia histórico-crítica e em busca de respostas para questões inquietantes do

tipo “por que”, “para que”, “para quem”, “em que” e “como” (res)significar o processo de aprendizagem e ensino, encontra respaldo na proposta pedagógica da Práxis Educativo-Coletiva, a partir de sua referencial fundamentalidade, sintetizada em um complexo de categorias denominado de “Mina de Saberes”. Conforme explicam Costa, Santos e Bergamo:

Práxis educativo-coletiva precisa se apresentar com prerrogativas *sui generis* para ser convincente e, inclusive, animar autoconvencimento a respeito de determinado desalheamento à objetividade – à onticidade – no âmbito atual da relação recíproca entre ensino e aprendizagem. Para tanto, esta práxis cumpre acontecer, primordialmente, no processo de formação de professores e, em decorrência desta primordialidade, possibilitar que se intensifique qualidade que contemple mudança no âmago do vigente processo educacional, pois este processo se encontra implicado na complexidade que é própria daquele inserido na sociabilidade humana, cuja mudança, segundo Lukács (apud Tertulian, 2010, p. 396), depende das pessoas e adentra “caráter eminentemente casual”. (COSTA; SANTOS; BERGAMO, 2018, p.324)

Considerando a “qualidade” a partir das referências já contextualizadas no presente texto, a pretensão da Práxis Educativo-Coletiva é se consolidar com ético-cientificidade para a educação e cujo objetivo é primeiro a dignidade humana e, por consequência, a mudança na prática educativa tradicional, valorizando a mediação na relação ensino-aprendizagem e vice-versa.

Os autores justificam que a “Práxis Educativo-Coletiva” apresenta a possibilidade de analisar todas as situações que rodeiam o sujeito, especialmente as questões educacionais, sob uma ótica que se fundamenta no que está a ser chamado de “Mina de Saberes”. Esta, por sua vez, é composta por cinco interligadas realidades às quais correspondem cinco categorias: 1 – Interação entre sustentador(es) e prole humana naturalmente ainda autoinsustentável; 2 – Excedência de produção que não pertence à sua própria fonte geradora; 3 – Distinção entre produzir e apropriar; 4 – Limites (ético-cientificidade) e 5 – Sentido verdadeiro do que é coletivo, (COSTA; SANTOS; BERGAMO, 2018, p.325).

Pretensamente expõe-se de forma resumida a “Mina de Saberes”, perfazendo o percurso da proposta da Práxis Educativo-coletiva, e com isso, pavimenta-se a trilha do desenvolvimento cognitivo e intelectual do educando que passa a conter uma possível orientação e base, enxergando e distinguindo o que é mais referencial-fundamental em todo o processo educativo, ao prescindir de concepções teóricas

fragmentadas e muito distantes das necessidades dos sujeitos e condições objetivas desse processo.

A partir desse objeto mediador de conhecimento da educação, os professores (mediadores) dispõem de um conteúdo humano, por isso mesmo, eminentemente educativo para orientar e basear todo o processo educativo, sem abrir mão das afetividades com as quais os educandos já convivem em diferentes intensidades.

A concepção da “Mina de Saberes” permitida a partir de seu “complexo de realidades” permite inferir sobre a possível redução da demora de estudantes em alinhar sua maturidade cultural à natural, mediante o apoio de saberes que a ninguém seja permitido ignorá-los, a começar por educadores. O primeiro deles refere-se à “interação entre sustentador(res) e prole naturalmente ainda autoinsustentável”:

Um bebê humano representa a continuação da própria humanidade. Mas esta imprescindível origem contrasta com a sua absoluta dependência de outros seres já capazes de possibilitar que ele sobreviva. Tal contraste precisa ser enxergado e entendido, pois a condição de existência de toda criança, à conta de ser naturalmente ainda autoinsustentável, evoca gestos motivados por afeto, além de responsabilidade e inclusive prazer para que lhe sejam dirigidos indispensáveis cuidados. São gestos que se implicam em troca de sentido verdadeiramente coletivo, uma vez que crianças não surgem e não se mantêm por elas mesmas; mas, “têm de existir” enquanto óbvia condição para a raça humana se perpetuar, o que ocorre à base de interação entre criança e uma ou mais pessoas na realidade natural e cultural da reprodução humana. (COSTA; SANTOS; BERGAMO, 2018, p.326).

Interação esta, em essência, marcada por uma incondicional generosidade para com a prole ainda imatura e que, como tal, urge passar a ser um dos insubstituíveis “condicionantes da vigência dessa mesma práxis nos níveis acentuadamente mais complexos da relação entre mestre e aprendiz.” (COSTA; SANTOS; BERGAMO, 2018, p. 322). Convém ter em vista que a sustentação, presente na pertinente realidade, implica-se em afetividade, generosidade e criatividade, cujo pertinente objeto é o mais primordial e prioritário de todos eles, além de ser vocacionado para convencer docentes e discentes sobre ele incidir no embrião de uma economia inclusive do conhecimento.

Já o segundo saber aborda “a excedência de produção de pertença cultural-socialmente indefesa junto aos inequívocos destinatários”. De acordo com Costa, Santos e Bergamo (2018), parte-se da premissa de que:

A situação de total dependência para sobreviver, que é própria de uma criança, não termina de uma vez por todas à chegada da maturidade física ou natural da pessoa. É a maturidade cultural que determina o fim desta dependência, porque pressupõe educação a provir de adultos. Além destes adultos, professores de um estabelecimento de ensino contribuem para que o caráter cultural da maturidade se torne efetivo, o mais rápido e intensamente possível. Porém, trata-se de contribuição cuja suficiência não está de antemão assegurada, em decorrência de ela persistir “indefesa” (sem proteção; exposta a ser desviada, usurpada ou extorquida, à conta de mera ganância, de “fazer sucesso”, “vencer na vida” etc.). Assim, ao persistir insuficiência educacional, além de outros problemas provindos da condição notoriamente complexa da convivência em sociedade, chega-se à conclusão de que a maturidade cultural dos jovens tem incidido em inegável atraso em relação à maturidade natural ou física. (COSTA; SANTOS; BERGAMO, 2018, p.326).

Essa excedência prova que há produção e sua fonte, mas, ao ser indefesa, acusa caráter até misterioso da liberdade de progenitores e mais ainda de sujeitos condicionados por relações sociais.

Por seu turno, o terceiro saber amplifica a “distinção entre apropriar e produzir os inelimináveis resultados” que diz respeito, mais diretamente, aos fundamentos da metodologia da Avaliação Também por Produção:

Tem sido peculiarmente espontâneo na história das pessoas e, por isso, até rotineiro, retardar o quanto possível mudança de conduta no sentido de usar os seus ganhos para efetivar gastos que não sejam motivados à conta de interesses estritamente individualistas. Trata-se de motivação que tende a desandar em um inegável hábito. Já este hábito chega a se tornar perverso, a exemplo daquele de excluir, do pertinente gasto, até mesmo familiares e, em decorrência, estes restarem expostos a padecer, não apenas escassez de meios de vida, mas, inclusive, indignidade humana. [...] Em razão dessa responsabilidade de refletir, há como vir a ser mais provável que esses profissionais cheguem a enxergar a realidade da eterna ocorrência de um verdadeiro “só produzir”, pois a concernente fonte humana empreende, livremente, não só um “plus” (um “mais de” ou um excedente) compreendido por atividades enquanto tais, como também a atitude de assumir incomodidade para gerar tal excedente e de abrir mão dos concernentes resultados. No peculiar contexto humano de dispensar cuidados a crianças, aquele “plus” de atividades e essa atitude de assumir incomodidade e de abrir mão de resultados, ambos ensejam um verdadeiro ou de antemão justificado “só apropriar”, pois os concernentes destinatários sequer têm como

saber que ambos – “plus” e atitude – lhes são imprescindíveis ou natural-institucionais, e, inclusive, só para eles. (COSTA; SANTOS; BERGAMO, 2018, p.327).

A partir do que é possível concluir que produzir e apropriar se tornam radicalmente inconfundíveis somente se houver excedência de produção cuja fonte e destinatário não sejam a mesma pessoa, comprovando-se que há ultrapassagem da imaturidade cultural e inclusive, do caráter humano frente à instintividade meramente animalésca.

O quarto saber refere-se a “limites”, tendo-se em vista que estes perfazem imprescindível e óbvia condição para existir objetos de ciência, conforme Costa; Santos e Bergamo (2018):

A obtenção do acima mencionado “só produzir” detém procedência ético-científica. Esta procedência é ética, em razão de que o concenente produtor se impõe livremente limites, o que ocorre, tanto em decorrência de não se apropriar dos resultados que concernem a um “plus” provindo das suas atividades, quanto por assumir a atitude de suportar incomodidade, à base de trabalhar para obter esse “plus” e ao abdicar, de modo generoso, da pertinente posse. Essa livre e subjetiva imposição de limites, cujo entendimento tem permanecido obscuro, urge ser evidenciada, não apenas na estrita esfera do ensino, mas inclusive no âmbito da aprendizagem, pois coincide com generosidade a toda prova. Trata-se de urgência, no sentido de que se torne possível oferecer, de maneira sempre mais efetiva, educação de veraz qualidade, peculiarmente a universitária. Além disso, esse mesmo “só produzir” incorre em algo que faz jus a deter caráter científico, inclusive em humanidades, à medida que é característico em ciência deter objetos imprescindivelmente encerrados em limites. Diversamente, cumpre que se atribua, ao também já mencionado “só apropriar”, violência dentre as mais antigas e radicais, aquela de usurpar os resultados do “só produzir”. Na evolução do processo educacional, “só apropriar” reflete rendição ao comodismo que, na prática, incide na correlação de exercício de poder entre docência e discência, nos prevalentes gestos pelos quais professor só fala sobre conteúdos abstratos e estudante se conforma a nada mais do que ouvir. (COSTA; SANTOS; BERGAMO, 2018, p.329).

A razão humana reflete influência ético-científica cujo caráter formal reflete a alternatividade de não mais existirem abusos do que cumpre ser propriamente humano.

Por fim, o quinto saber diz respeito ao “sentido do que é coletivo”, algo de suma importância tanto para respaldar como legitimar a metodologia da Avaliação Também por Produção, constituindo-se praticamente em condição sem a qual não

há como se tratar de avaliação referenciada e fundamentada em produção inequívoca:

O “sentido verdadeiro do que é coletivo” corresponde a realidades ainda não percebidas pelos sentidos humanos, mas apenas “inferíveis” (indiretamente constatadas). Trata-se de “inferência” que educador(a) e educando(a) somente acessam, caso lhes assalte uma ainda peculiarmente inusitada necessidade, aquela cujo atendimento induz a perguntar: “porque, para que ou para quem” estudar, trabalhar, produzir e ser compromissado em pensamento e na ação? A respeito daquelas não percebidas realidades, também urge admitir que, historicamente, reproduzi-las tem ocorrido de maneira condicionada pela efetiva prevalência da “realidade” do poder. Por sua vez, o poder em foco sempre coincidiu com o objeto mais cobiçado por todo mundo, mas por muito poucos indivíduos realmente usufruído. No entanto, esse objeto incide no oposto à efetivação do “sentido verdadeiro do que é coletivo”. Por isso, esta efetivação precisa ser enxergada e entendida como algo que “tem de existir” e que permite definir esse mesmo “sentido” mediante o teor da seguinte frase: “Sentido verdadeiro do que é coletivo” corresponde ao entendimento sobre a condição objetiva de “tudo o que não surge e não se mantém por si mesmo, mas que tem de existir”. (COSTA; SANTOS; BERGAMO, 2018, p.329).

Em outras palavras, “o sentido verdadeiro do que é coletivo” refere-se a tudo o que não emerge e não se mantém por si mesmo, mas tem que existir, ou seja, a condição de existência da prole humana. A hipotética inexistência da humanidade acarreta caráter radical de crítica às impropriedades do pensar de educadores(as) e educandos(as), facultando intensificar a qualidade das práticas pedagógicas em favor de determinada “Práxis Educativo-coletiva”, além de servir para apurar a ideia sobre o que é público, enquanto precisa significar o que é comum.

Assim, sentido do que é coletivo perfaz aquele que advém da mediação de limites já implicitamente assumidos por sustentador(es) na condição de existência da prole, o que faz com que exista um todo, com o qual coincide o complexo da própria “Mina de Saberes”, que ao perfazer objeto próprio da educação, faculta também a esta se inteirar.

Isto é, a educação somente pode acontecer à base de inequívoco sentido coletivo, uma vez que não surge nem se mantém por si mesma, mas tem que existir. Do mesmo modo que a criança tem que existir para assegurar a reprodução da própria espécie, a educação (e a concernente formação de educadores, começo do processo de aprendizagem e ensino) tem que existir para garantir a plena



Fonte: Arquivo do Grupo Formação de Professores e Práxis Educativo-Coletiva

Para tanto, sobressai clareza de idealização sobre o que é solicitado enquanto objetividade, ou seja, tão somente conteúdo de aula(s) recém-assistida(s), o que pressupõe que seja repetido, refeito ou reiterado (ver dizeres entre colchetes e em negrito, ao centro do exemplar da “Ficha”, logo abaixo apresentado) pelo menos um aspecto do assunto da aula ou da leitura de um texto, aspecto que cumpre ser enxergado pelos(as) discentes enquanto o mais fundamental (importante, principal ou mesmo decisivo) para o coletivo de aprendizes, este compreendido também pelo(a) docente. Por sua vez, esta condição coletiva da fundamentalidade a ser registrada propende a coincidir com o que é paradigmático, para não dizer clássico, bem como orientativo por deter caráter de referência simultaneamente real e idealizada.

Enfim, tal aspecto do assunto da aula detém a prerrogativa que o faz coincidir com o conteúdo mais propriamente educativo. Além desta prerrogativa, o conteúdo em foco passa a ter como ampliar e aprofundar o alcance mais inequivocamente produtivo da avaliação, à conta de que o seu caráter elaborado detenha formalidade que é presumida no nível de uma graduação superior, ou seja, o conteúdo da aula logra ser sinteticamente apresentado. Para tanto, valendo-se da máxima utilização dos espaços gráficos disponíveis, inclusive, mediante o uso do verso da “Ficha”, assim como de caligrafia que seja legível também por outrem que não apenas o pertinente autor.

À primeira vista, não caberia admitir dificuldade em entender o que é solicitado. Em bases de iniciação, entretanto, cumpre enfrentar a predominância de dúvidas sobre qual aspecto do conteúdo da aula recém-assistida detém a prerrogativa de perfazer mais intensa fundamentalidade, o que é agravado à conta de dificuldades em expressar o teor de tal aspecto. Por isso, esta iniciação pressupõe aquisição de experiência que não cabe ser exigida no ensino de objetos-fim da aprendizagem, mas de objeto(s) também mediativo(s) da aprendizagem enquanto tal, tendo-se em conta o caráter extremamente complexo da objetividade, sobremaneira ao se tratar de competência para enxergar e registrar este caráter enquanto prerrogativa desta ou daquela realidade cuja efetiva e eficaz aprendizagem urge que aconteça.

Por seu turno, os dizeres também entre colchetes, os quais constam da parte referenciada por “Casual”, no espaço gráfico da parte inferior do exemplar acima apresentado da “Ficha”, servem antes de motivação do que de complemento da aprendizagem que cumpre ser efetiva e eficaz. Em princípio, atende uma inicial propensão junto a discentes a fazer considerações, tecer comentários e tirar conclusões a respeito de teores da aula. Dada tal propensão, faculta-se ao(à) docente ponderar caráter casualmente objetivo do conteúdo da aula para constar nesta parte da “Ficha”, tendo em vista que este caráter tende a influenciar esta ou aquela especialização do(a) discente.

### 3.3 Primeiros Resultados das Dissertações

O quadro a seguir apresenta de forma resumida as 119 dissertações defendidas e publicadas através do PPGFP/UEPB, depois de reunidas em formato *Portable Document Format* (PDF), foram analisadas individualmente, compilados seus resultados, não foi feita qualquer tipo separação por categorias, para uma possível codificação e indexação, procedimentos próprios da análise de conteúdos, pois não era este o intuito:

**Quadro 11:** Quantidade das dissertações apresentadas através PPGFP/UEPB 2012/2016

2012	2013	2014	2015	2016	Total
27	20	18	16	38	119

Fonte: dados da Pesquisa, 2018

Neste universo foi realizada uma amostragem não probabilística intencional dando ênfase sobre aquelas dissertações envolvendo direta ou indiretamente a Avaliação Também por Produção, resultando em uma amostra de tamanho 20 distribuída pelos cinco anos, que a seguir passa-se a detalhar.

O primeiro foi o caso do estudo “Letramento literário: caminhos de inserção de leitura e escrita pelo texto lírico na educação infantil numa perspectiva intercultural”, de autoria de Adília Uchôa de Lima, que trata das interfaces entre a Educação Infantil, letramento e formação docente. O principal resultado do trabalho é que o uso da sequência didática adotada “[...] favorece a inserção das crianças no mundo

letrado”. Caso, também, da pesquisa “Tessituras do jornal na prática docente da leitura e da escrita: uma leitura de professoras dos Anos Iniciais”, de Alexandra Souza Santos, que aborda as relações entre o jornal escolar, o letramento e o processo de ensino e aprendizagem. Como resultado, conclui-se que “[...] a mídia jornalística, no campo educacional, é um ambiente de aprendizagem da leitura e da escrita”.

A temática aparece, igualmente, no trabalho “Saberes e fazeres docentes: contribuições para a construção da escrita na educação de jovens e adultos”, de Dayse Auricéa da Silva Alves, que trata da Educação de Jovens e Adultos (EJA), diversidade e construção da escrita. O estudo culmina em uma “[...] sequência didática que possibilitou a aliança entre alfabetização e letramento em uma experiência no primeiro ciclo da EJA”. Já a pesquisa “Multiletramentos: os games como interface para o ensino de língua portuguesa”, de Emanuel Feliciano da Silva, foca na relação do ensino de Língua Portuguesa, multiletramentos e games, chegando à seguinte constatação:

a necessidade real da escola enquanto espaço de formação de implementar ações que estejam intrinsecamente ligadas à utilização de games criando novas possibilidades de leitura, escrita e multiletramento, relacionando assim, as práticas sociais desenvolvidas pelos alunos fora do âmbito escolar aos conteúdos direcionados na escola, favorecendo um novo modo de ensinar e aprender.

Como sugere o título, o estudo “Ser (ou não ser) protagonista: interacionismo sociodiscursivo e livro didático de Língua Portuguesa do Ensino Médio”, de Ezaú da Silva Martins, volta sua preocupação para as interfaces entre Língua Portuguesa, Ensino Médio e produção textual. O resultado do trabalho é que o livro didático “[...] pouco contribui para uma prática pedagógica interacionista e sociodiscursiva, contrariando o postulado da formação de um sujeito protagonista”.

Já a pesquisa “Diário de leitura: um instrumento de letramento crítico na formação inicial de professores de língua inglesa”, de Fernanda Maria Almeida Floriano, centra sua atenção sobre a formação inicial de Língua Inglesa, o letramento crítico e a motivação dos professores, destacando o seguinte resultado:

a experiência com o uso dos diários de leitura em uma turma de estágio supervisionado e no turno noturno mostrou-se proveitosa, uma vez que houve uma maior motivação nas discussões em sala de aula, e mesmo os futuros professores apresentando uma leitura mais

decodificadora, durante as discussões houve momentos de reflexão sobre a prática docente.

“A construção da autoria em carta argumentativa: produção de alunos do Ensino Médio”, de Francisco de Assis Soares da Silva, é outro trabalho que aborda a questão da produção discente, a partir da interface entre discurso, autoria e carta argumentativa. Como principal resultado, “[...] evidenciam-se nas produções do sujeito escritor (os alunos) aspectos linguístico-discursivos que configuram a posição de autoria no texto”.

Nesta perspectiva segue, também, o trabalho “Desalinho à norma: um estudo de caso sobre marcas de oralidade em produções textuais na Educação de Jovens e Adultos”, de Laurita Dias do Nascimento, cuja ênfase recai sobre EJA, oralidade e identidade: “Evidenciou-se uma lacuna teórica no campo da formação de professores, que não os tem instrumentalizado a reconhecer diferentes motivações para o erro na escrita do aluno e assim fazer uma intervenção apropriada.”

Tomando como base as temáticas aí envolvidas, “Práticas educativas de letramento na Educação do Campo: uma experiência em Alagamar”, na Paraíba, de Luis Carlos Paulino da Silva, também aborda a questão da produção. Seu principal resultado aponta “[...] o Letramento como uma prática possível para se vislumbrar possibilidades de mudança e inovação no corpo discente, buscando reconhecimento de valores e, bem como, a conscientização do sujeito do Campo”.

Por outro lado, “A carta argumentativa na Educação de Jovens e Adultos, saberes e dizeres que dialogam: um estudo de caso”, preocupa-se com as interfaces entre o ensino de Língua Portuguesa, a escrita e o gênero argumentar na EJA. Como conclusão, reconhece que “[...] há possibilidade do desenvolvimento de uma prática de escrita, focalizando o processo de reescritura, em sala de aula de aluno da EJA”.

Enquanto isso, “Alfabetização e letramento na prática educativa da Educação no Campo: estudo de caso em classes multisseriadas (Campina Grande-PB)”, de autoria de Marjorie Lopes Guimarães, que aborda a prática de leitura e de escrita e as classes multisseriadas não chega à conclusão tão otimista, pelo contrário: “[...] apresenta problemas referentes à alfabetização e ao letramento, muitas vezes, impossibilitando a formação de um leitor e escritor proficiente”.

Resultado, também, insatisfatório é o do estudo “Produção textual e tecnologias: um estudo etnográfico de uma sala de aula de Língua Portuguesa da Educação Básica”, de Sílvio César Lopes da Silva, que trata das relações entre tecnologia educacional e produção textual em sala de aula. A pesquisa “[...] permitiu observar as produções textuais online e ao mesmo tempo sinalizou-nos alguns resultados, tais como o não uso das tecnologias na sala de aula e a falta de acesso no referido ambiente”.

Já o estudo “Importância do *blog* na produção textual de alunos do Ensino Fundamental I da Rede Pública Municipal de Campina Grande-PB”, de Carmen Lúcia Figueirêdo Pereira, devotado à relação da tecnologia com a linguagem e a produção textual, obteve melhores resultados. A principal constatação é que o *blog* “[...] contribui para melhorar a capacidade escritora dos alunos, motivando-os a produzirem textos de forma mais elaborada e condizente com o que lhes era proposto e ainda conforme seu interesse e desejo de expressar-se”.

Positivo, igualmente, foi o resultado da pesquisa “Letramento digital na Educação de Jovens e Adultos em Esperança-PB”, de Marilda Coelho da Silva, que discute as interfaces entre aprendizagem, letramento e inclusão social. Conclui o trabalho, especialmente, que “[...] os educandos da EJA, apesar de estarem em processo inicial de alfabetização, conseguiram através do computador produzir textos e expressarem sentimentos de autoestima e motivação para permanecerem na escola.”

Considerando os principais resultados desta pesquisa no âmbito do PPGFP é possível afirmar, objetivamente, que a “Práxis Educativo-Coleta” e a concernente metodologia da Avaliação Também por Produção, que diretamente referenciou e fundamentou, pelo menos, três dissertações neste Programa com resultados concretos. Primeiro foi Sobral (2018), que aborda o processo de alfabetização na Rede Pública de Ensino no País, problematizando a insuficiência na consideração da humana condição de existência da criança nas práticas pedagógicas. Trata do ponto de vista pragmático do “quê”, o “para quê” e “para quem” se ensina e destaca a necessária e efetiva alfabetização da criança.

Em suas considerações finais, a autora enfatiza:

Em sintonia com as referências e fundamentos que orientam e embasam a proposta pedagógica de “Práxis Educativo-Coletiva”,

afetiva e circunstancialmente denominada de “Mina de Saberes” pelo entrelaçamento de cinco orgânicas categorias que perfazem um inusitado objeto mediador da educação, tomou-se como base uma requerida criticidade em relação às múltiplas resistências em ultrapassar o caráter irrefletido das práticas pedagógicas. Ao longo da pesquisa-ação empreendida, uma determinada coletividade educacional houve de ser considerada e, sem o contato mais genuíno com este coletivo, restaria improvável ter alcançado autoconvencimento acerca da urgência de uma admitida assunção da intransferível responsabilidade de educadora. Cujo efeito mais imediato incidiu no fortalecimento da convicção quanto ao absurdo que é toda e qualquer tentativa de responsabilizar exclusivamente a criança, nos casos em que a alfabetização não chega a ser efetivada dentro da faixa etária recomendada. No generoso sentido coletivo apontado pelos teores da “Mina de Saberes”, buscou-se percorrer o caminho do “desalheamento educacional à objetividade”, imprescindível para qualquer professora, peculiarmente, a alfabetizadora. Aliada às professoras da Educação Infantil, a professora alfabetizadora pode vir a constituir a fonte ou alicerce de uma possível Educação Básica humanizada em sua práxis e não menos humanizadora em seus resultados educativo-coletivos. Os itinerários da pesquisa-ação relatada seguiram as orientações e bases destacadas anteriormente, de caráter ético-científico, no encaixe de uma requerida, indispensável e humana qualidade na educação das crianças em processo de alfabetização. [...] Com a reorientação da própria prática pedagógica, a partir da referencial-fundamentalidade existente no complexo de categorias da “Mina de Saberes”, foi possível à professora alfabetizadora estabelecer novos patamares de qualificação do processo educativo, o que fez surgir uma promissora associação entre resultados individuais e coletivos oriundos da turma. (SOBRAL, 2018).

Como produto de sua pesquisa, Sobral (2018) apresenta uma Proposta de Instrumento Didático-Pedagógico de Registro de Aprendizagem, denominado a Caderneta “O que aprendi hoje?”, tendo por fundamento a proposta pedagógica “Práxis Educativo-Coletiva”, que apesar de inicialmente ser voltada ao ensino superior, se “configura enquanto aperfeiçoamento de uma prática pedagógica que valoriza o registro de aprendizagem pelos alunos ao final das aulas, na referida proposta, os estudantes escrevem sobre o mais referencial-fundamental dos conteúdos recém-aprendidos” (SOBRAL, 2018).

Já em Ferreira (2018), o tema tratado é a implantação do Ensino Médio em Tempo Integral na Paraíba, cuja problematização contempla abordagens históricas e institucionais sobre a realidade de tal ensino estar voltado para uma formação propedêutica ou tecnicista. Segundo o autor:

[...] as apreciações qualitativas sobre a experiência da Escola Estadual Professor Lordão se tornaram necessárias para que, além de uma política de educação em tempo integral, as escolas da rede estadual da Paraíba disponham de clareza acerca da relevância social que, neste estudo, se amplifica graças às referências e fundamentos da “Práxis educativo-coletiva”, cujos desdobramentos teóricos e efetivos também se constituam em alternativas de acesso, permanência e a aprendizagem significativa dos estudantes no Ensino Médio, como condição intrínseca para sua autossustentação e a produção inconteste de tudo aquilo que corresponda a “Sentido (do que é) Coletiva”. Diante dessa situada reação da comunidade escolar, percebe-se uma tomada de consciência acerca da necessidade de se valer de limites (ético-cientificidade) para que haja suficiência quanto às objetividades, mesmo que tal consciência somente seja despertada por força de eventualidades como os baixos índices educacionais e a expansão da rede federal de Ensino, dois motivos que passam a reforçar o acontecer da “excedência de produção de pertença cultural-socialmente indefesa junto aos destinatários” (FERREIRA, 2018).

O autor ainda apresenta uma proposta de componente curricular eletiva intitulada “Arqueologia: Um passado ameaçado”. Apontada esta, a partir da pesquisa, como uma “necessidade dos alunos do Ensino Médio integral da rede estadual de ensino refletirem criticamente sobre o patrimônio histórico, cultural e arqueológico do território paraibano”.

Na pesquisa de Soares (2018), busca-se trabalhar uma educação em direitos humanos, com a incorporação gradativa na prática docente da Proposta Pedagógica da “Práxis Educativo-Coletiva”, de acordo com o autor:

Passamos a compreender por quais circunstâncias as nossas práticas docentes, anteriores ao nosso conhecimento da “práxis”, proporcionavam o reconhecimento de uma melhor efetivação das nossas aulas, pois estamos conseguindo dialogar com os conteúdos estudados na perspectiva das objetividades dos alunos, viabilizando uma participação discente em abrangentes discussões e reflexões críticas de desvendamento das relações sociais, políticas, econômicas, ideológicas, entre outras que perpassam o nosso cotidiano. Esses momentos didáticos de efetiva interação docente e discente na abordagem dos conteúdos dos Direitos Humanos na Disciplina de Sociologia estavam em consonância com as perspectivas dessa Proposta Pedagógica, principalmente, quando mediávamos os conteúdos didáticos a partir de “saberes universais”, que se entrelaçam com as objetividades cotidianas, no sentido da categoria “limites”, desenvolvida pela “Mina de Saberes” que são as referências e fundamentos que orientam e embasa a “Práxis” (SOARES, 2018)

Notadamente a Práxis Educativo-coletiva, fez presente de forma definitiva nos estudos analisados, mais especificamente a Avaliação Também por Produção é se devidamente aplicada apresenta resultados satisfatórios.

#### 4 PRODUÇÃO DISCENTE NO PPGFP/UEPB

Historicamente, a Universidade Estadual da Paraíba (UEPB) sempre proveu formação inicial de professores da Educação Básica em nível de graduação, como também nas últimas duas décadas fomentou a formação continuada através da pós-graduação, qualificando mão-de-obra e sendo destaque na promoção do desenvolvimento do Estado da Paraíba e da região circunvizinha:

Dentre os 08 (oito) campi, a UEPB oferece à comunidade mais de 45 cursos de graduação que atendem, não só ao estado da Paraíba. Seguindo essa rota de ascensão, os Programas de Pós-Graduação Lato Sensu e Stricto Sensu são redimensionados, tendo os Cursos de Mestrado e Doutorado ocupado números crescentes. Além dos 14 programas de pós-graduação “stricto sensu” acadêmicos, registra-se, atualmente, a existência 6 (seis) Programas Profissionais, a saber: Programa de Pós-Graduação Profissional em Matemática (PROFMAT), Programa de Pós-Graduação em Letras (PROFLETRAS), Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática (PPGECM), Programa de Pós-Graduação em Ciência e Tecnologia em Saúde (PPCTS), Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores (PPGFP) e o Programa de Pós-Graduação em Ensino de Física (PPGPEF). Além disso, existem dois programas em associação, um com a UPE em enfermagem e outro com a UFRPE e URCA em Etnobiologia e Conservação da Natureza, todos dois com mestrado e doutorado (BRASIL, 2016, p.1).

Criado em 2012 e homologado através da Portaria do Ministério da Educação nº 1.364, de 29/09/2011, publicada no Diário Oficial da União de 30/09/2011, o Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores (PPGFP) da UEPB foi o primeiro mestrado profissional em formação de professores recomendado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Centrado na formação continuada de docentes da Rede Pública e Privada de Educação Básica da Paraíba e da Região Nordeste, o PPGFP objetiva aperfeiçoar a “[...] prática docente, o processo de aprendizagem e de construção do conhecimento e a intervenção nos cenários local, regional e nacional.” (BRASIL, 2016, 3)

Na Avaliação Trienal da CAPES de 2013, o PPGFP manteve a nota 3 e, na Avaliação Quadrienal de 2017, já obteve nota 4, um resultado considerado exitoso, em razão de se tratar de um programa ainda novo, mas que já atingia a pontuação mínima para um programa de pós-graduação postular seu curso de doutorado.

No quadro a seguir, reproduzem-se os conceitos e a apreciação final atribuídos ao PPGFP pela Comissão da Área de Educação responsável pela Avaliação Quadrienal.

**Quadro 6** – Parecer da Comissão de Área sobre o mérito do Programa

Quesitos de Avaliação	Peso	Avaliação
1 – Proposta do Programa	0.0	Muito Bom
2 – Corpo Docente	20.0	Muito Bom
3 – Corpo Discente e Trabalho de Conclusão	25.0	Bom
4 – Produção Intelectual	35.0	Bom
5 – Inserção Social	20.0	Muito Bom

**Nota:** 4

#### **Apreciação**

A avaliação foi realizada com base nas informações referentes à organização, à gestão, à produção e à inserção do Programa. A apreciação desses aspectos resultou nos conceitos acima registrados.

Observa-se o Regulamento da Avaliação Quadrienal da CAPES, que estabelece que a concessão da Nota 4 será para Programas que tenham alcançado, no mínimo, conceito BOM em pelo menos três quesitos, incluindo necessariamente, os quesitos 3 e 4; e a concessão da Nota 5 será para Programas que tenham obtido conceito MUITO BOM em pelo menos quatro dos cinco quesitos, entre os quais deverão figurar necessariamente os quesitos 3 e 4.

Considerando, ainda, os critérios e os resultados ponderados obtidos nos quesitos e em seus itens, recomendamos para este Programa a Nota 4 (QUATRO).

**FONTE:** Ficha de Avaliação Quadrienal (2017)

Em que pese o PPGFP ter obtido o conceito “Bom” nos quesitos “Corpo Discente e Trabalho de Conclusão” e “Produção Intelectual”, o resultado positivo da Avaliação Quadrienal decorre em parte de uma produção abrangente e com potencial de impacto que se projeta para além do ambiente escolar. No quadriênio 2013-2016, no caso do Trabalho de Conclusão,

[...] o Programa produziu 55 dissertações articuladas ao campo de intervenção da educação. Do total de saída de alunos, 89% se deu por titulação, o que é conceito MB [...] Os resumos das dissertações defendidas mostram adequação aos objetivos e definições das linhas de pesquisa e fortemente vinculadas ao trabalho docente, o que resulta num conceito MUITO BOM [...]

Observa-se que os trabalhos de conclusão de curso, considerando suas especificidades, estão adequados ao Mestrado Profissional e têm aplicabilidade na área da Educação. O conceito desse indicador foi MUITO BOM. (BRASIL, 2016, p.8).

A página do PPGFP na internet disponibiliza um quadro atualizado das dissertações já concluídas junto ao Mestrado, entre as turmas de 2012 e 2016 (já que as turmas posteriores ainda estão desenvolvendo pesquisa), evidenciando a atenção direta e indireta dispensada pelo Programa ao que interessa a este estudo: a produção discente. Na maioria dos casos, tratam-se de estudos que abordam a produção do alunado do Ensino Fundamental e Médio, sem necessariamente problematizar a qualidade dessa produção nem tampouco evidenciar se trata-se de produção propriamente dita, ou simplesmente, apropriação por excelência.

#### 4.1 Avaliação sob a Perspectiva da Práxis Educativo-Coletiva

Expostas determinadas origens e fundamentos da Práxis Educativo-Coletiva e, mais particularmente, da Avaliação Também por Produção, cumpre finalmente discorrer e avaliar sobre os resultados de experiências que adotaram, direta e indiretamente, a metodologia junto ao Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores da UEPB. Neste sentido, toma-se como objeto dois tipos de experiência. A primeira diz respeito à adoção da Avaliação Também por Produção junto à disciplina optativa Tópicos em Educação II: Práxis Educativo-Coletiva, ministrada no PPGFP durante o semestre letivo 2018.1. A segunda, por sua vez, reporta-se à produção discente de três mestrandos do PPGFP que desenvolveram pesquisas em escolas de Educação Básica aplicando a metodologia.

No caso da primeira experiência, os resultados ora apresentados são fruto de uma pesquisa-ação constituída por quatro etapas correlacionadas e sequenciadas: a) Acolhimento dos Mestrandos; b) Exposição e Registro da Referencial-Fundamentalidade da Economia Propedêutica e Interdisciplinar (ECO-PI) e da Mina de Saberes; c) Interlocação com Mestrandos sobre o Encontro com a Mina de Saberes; e d) Autoaplicação da Mina de Saberes com apoio da Metodologia da Sala de Aula Invertida (SAI).

Dada à complexidade da pesquisa-ação empreendida e à exaustividade dos dados coligidos, para efeito do presente trabalho, são destacadas a seguir apenas as etapas inicial e final (Acolhimento dos Mestrandos e Autoaplicação da Mina de Saberes com apoio da Metodologia da Sala de Aula Invertida), em função, sobretudo

de dois motivos: constituem inovação quando considerada a experiência da Práxis Educativo-Coletiva no âmbito de cursos de pós-graduação; e representam pontos cruciais para aquilatar o potencial da Práxis Educativo-Coletiva na formação continuada de professores em programas de pós-graduação em educação.

#### 4.1.1 Acolhimento dos Mestrandos

A primeira etapa da pesquisa-ação foi marcada pelo Acolhimento dos Mestrandos. A atividade tomou como base o Acolhimento dos Ingressantes, desenvolvido originariamente há quase uma década como primeira etapa da Realização da Proposta Pedagógica Fasbiana (PPF), junto à Faculdade São Francisco de Barreiras-BA.

Planejado para compor uma carga horária de 12 horas de Atividades Complementares nos cursos de graduação da FASB, o acolhimento objetiva oportunizar aos ingressantes compreenderem: “[...] a.1) até que ponto o aproveitamento dos estudos depende também DELES MESMOS; a.2) como este aproveitamento há de ser sempre maior e melhor, desde que, e para tanto, se apercebam de que é fundamental COOPERAR com a realização do COLETIVO educacional.” (FACULDADE, 2018, p. 1).

No caso do PPGFP/UEPB, a atividade foi deflagrada a partir da distribuição antecipada, via correio eletrônico, do texto-base “Acolhimento dos Mestrandos”. Logo no início deste documento, ressalta-se o protagonismo estudantil como o fator mais decisivo no processo de aprendizagem e ensino, especialmente, em nível de pós-graduação, significando antes e bem mais generosidade dos aprendizes para consigo mesmos.

O que implica tomar ciência e se valer de três requisitos pedagógicos indispensáveis, sobretudo, para alertar os discentes de que protagonismo estudantil não se trata do usufruto do direito de ser proativo, sem assumir o dever de ser cooperativo em sala de aula:

1º Requisito: mais intensa qualidade do aprendizado depende de que seja elaborado registro pessoal do que é mais fundamental do conteúdo do(s) módulo(s) recém-apresentado(s);

2º Requisito: dedicação aos estudos como contribuição a tudo o que não surge nem se mantém por si mesmo, mas tem que existir, tal como é a própria educação;

3º Requisito: necessária (ou já suficiente) ultrapassagem de irrealismo: trata-se de uma pessoal e bem determinada “arrumação” de ideias, no sentido de que “o quê ensinar” condiciona o “como ensinar” (UNIVERSIDADE, 2018, p. 1).

#### Quadro 7: Pesquisa Espelho-Imagem

**Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores – PPGFP-UEPB**  
**Pesquisa Espelho-Imagem**

Segundo a Constituição Federal de 1988 (Art. 205), a educação deve desenvolver plenamente a pessoa humana, além de visar qualificação profissional e preparação para o exercício da cidadania. Junto ao PPGFP-UEPB e para atender tais objetivos, é importante que você coopere respondendo aos itens deste formulário.

**01. Nome completo:** .....

**02. Explicações de ingressar no PPGFP-UEPB:**  
Na perspectiva de atender aqueles objetivos constitucionais, solicita-se cooperação para responder o questionário abaixo, preenchendo todos os espaços entre parênteses usando números de 1 a 5 de forma **realista** (sem misturar intenções com fatos) e seguindo o critério de que 5 seja a razão **mais** decisiva e 1 a **menos** decisiva em relação a ingressar no PPGFP:  
 cobrança/pressão de origem Institucional;  
 influência positiva (encorajamento da família ou de eventual substituto);  
 empenho pessoal, vale dizer, vontade própria de aprender;  
 influência ou até apoio extraordinário de um ou mais professores.  
 acrescentar outra(s) razão(ões): .....

**03. O empenho pessoal** (uma das causas acima apontadas) cabe ser diferenciado de acordo com os seguintes aspectos (preencha de forma que 3 seja o **mais** decisivo e 1 o **menos** decisivo):  
 é “de berço” (natural, espontâneo, à base de autodeterminação);  
 é devido a uma prévia percepção de que, de todo modo, aperfeiçoamento é imprescindível para a realização profissional e inclusive pessoal;  
 resulta da perspectiva de precisar competir por ganhos, conquistas ou vantagens.

**04. Assinale o método de que mais costuma se valer para estudar:**  
 lendo silenciosamente e/ou em voz alta;  lendo e escrevendo;  outro:  
 .....

**05. Ao decidir-me por frequentar o PPGFP, atribuí, ainda que sem disto me dar conta, maior e menor prioridade a duas das três seguintes e inevitáveis perguntas:**

**Pergunta (A): POR QUE, PARA QUE OU PARA QUEM IREI ESTUDAR?**  
**Pergunta (B): O QUE, REALMENTE, IREI ESTUDAR?**  
**Pergunta (C): COMO EXECUTAR AS EFETIVAS OU REAIS OPERAÇÕES DESSE ESTUDAR?**

1. Cabe-me responder, em **maior** grau de prioridade, à pergunta ( ) [preencher com A, B ou C].  
 2. Cabe-me responder, em **menor** grau de prioridade, à pergunta ( ) [idem, idem].  
 Certeza sobre estes graus de prioridade é (x): mínima ( ), mediana ( ) ou plena ( ).

No dia 06/03/2018, 1º encontro presencial da disciplina Tópicos em Educação II: Práxis Educativo-Coletiva (Formulário 2), deu-se então o Acolhimento dos Mestrandos, envolvendo sete alunos regulares e cinco especiais. Iniciou-se o acolhimento pela aplicação da Pesquisa Espelho-Imagem, respondida por onze pessoas (visto que um aluno regular somente marcou presença em momento posterior), com o objetivo de diagnosticar razões e expectativas em relação ao PPGFP.

Apesar de não ter efeito no processo de avaliação da disciplina, a Pesquisa Espelho-Imagem contribuiu para dimensionar quatro cenários importantes em relação ao perfil individual e, sobretudo, coletivo da turma: a) as explicações/razões endógenas e/ou exógenas para ingressar no PPGFP/UEPB; b) a natureza espontânea ou condicionada do empenho pessoal; c) o método de estudo; e d) o grau de prioridade atribuído às seguintes questões: o quê, como e por que estudar.

Chama atenção, dentre as respostas obtidas, o seguinte resultado: embora tenha prevalecido a “Pergunta (A): POR QUE, PARA QUE OU PARA QUEM IREI ESTUDAR?”, a “Pergunta (C): COMO EXECUTAR AS EFETIVAS OU REAIS OPERAÇÕES DESSE ESTUDAR” se destaca em segundo lugar (em três casos, inclusive, em maior grau de prioridade), enquanto a “Pergunta (B): O QUE, REALMENTE, IREI ESTUDAR” ocorre em quatro casos, todos em menor grau de prioridade.

A combinação simbolizada por (ACB), portanto, “corresponderia a sintoma de presumida insuficiência de arrumação de ideias” (FACULDADE, 2015, p. 15), refletindo uma tendência não apenas constatada junto a ingressantes em cursos de graduação (FASB), como também em cursos de pós-graduação, em nível de mestrado, com o agravante de ocorrer em área específica de formação de professores (PPGFP/UEPB):

Profissionais da educação, somente eles, são responsáveis pela possibilidade de induzir determinada e efetivável mudança inerentemente a processos sociais, além de que, se eles não assumirem tal indução, mudança alguma irá acontecer no âmbito de tais processos. Para tanto, conforme anteriormente abordado, cumprirá que se convençam da universalidade ou da generidade da conjunção de dois indissociáveis complexos de conteúdos; um deles é composto por realidades (matérias) e outro por representações (concepções) concernentes a estas mesmas realidades. Trata-se de conjunção que sempre se expôs a ser convertida em teor educacional, em razão de que as matérias são ônticas e as

concepções são propriamente formais ou ontológicas. São conteúdos cujo acesso sempre foi imprescindível junto a todo educador, pois, se este continuar alheado a esta imprescindibilidade, expõe-se a crescente risco de ser por eles inclusive atropelado. A principal característica desses conteúdos reside em que eles têm como corresponder a “em que” educar e, por isso, adentram peculiar estranheza na perspectiva de virem a incidir em teores propriamente educativos. Por sua vez, tal estranheza tem decorrido de que o “como” educar – a didática – tem sido sempre mais intensamente dominante na relação entre ensino e aprendizagem das meras abstrações nas quais se constituem os conteúdos ora até imperativos. Trata-se de dominância que urge ser questionada à medida que se intensifica a suspeita de que as abstrações em foco tendem a retardar que venha a prevalecer o caráter propriamente formal daquelas concepções, ou seja, a condição abstrata dos teores de ensino se torna sempre mais dissociada, distanciada ou descaracterizada, em relação ao que ela mesma cumpre representar de forma procedente, precisa ou identificadora (COSTA; SANTOS; BERGAMO, 2018, p. 344-345).

Além da aplicação da Pesquisa Espelho-Imagem, o Acolhimento dos Mestrandos teve continuidade com a apresentação geral da disciplina Tópicos em Educação II: Práxis Educativo-Coletiva e do Grupo Formação de Professores e Práxis Educativo-Coletiva, responsável pela proposição e apoio à ministração do componente, em caráter eletivo.

A ocasião foi oportuna para esclarecer as justificativas de se recorrer a tal suporte: a) prevenir incorrer no primeiro dos artifícios da presumida reprodução da relação de poder docente-discente que, muitas vezes, reveste-se da atribuição de um único e exclusivo professor como titular do componente curricular; b) distribuir essa titularidade entre professores colaboradores, corresponsáveis pela qualidade do ensino à base de ciência e ética; c) potencializar ao máximo o desafio da contribuição do grupo de pesquisa-ação com o sentido verdadeiro do que é coletivo, representado pela formação continuada de professores de Educação Básica.

Na sequência, procedeu-se ao desenvolvimento do “1º Módulo do Acolhimento: razões e objetivos para fazer pós-graduação” que, por seu caráter provocador, ocupou o tempo restante da primeira aula. Numa primeira instância, debateu-se a criteriosidade da qualidade educacional que, em hipótese alguma, pode deixar de pressupor Avaliação Também por Produção, à base de empenho discente tanto quanto docente:

[...] Para evitar alcance fictício ou irrealista da qualidade educacional, cumpre partir da seguinte reflexão: “EU SOU NOTA 10! O QUE MESMO EU SOU”? Em certo sentido, conquistar nota 10 tornou-se hoje até necessário, mas é insuficiente. Suficiência há de ser alcançada, se houver oportunidade de o(a) estudante ser aprovado(a) em “avaliações também por produção”, de forma que nota, referente a esta produção e enquanto acréscimos às regulares, seja quantitativamente mínima e qualitativamente máxima. O sentido de “também por produção” cumpre fazer efetiva diferença por atender a natural e legal obrigatoriedade de produzir distintamente de apropriar os pertinentes resultados, assegurando-se ao(à) estudante aperceber-se do “SENTIDO DE FAZER PÓS-GRADUAÇÃO” – chegar à imprescindível certeza de que foi aprovado(a) à base de CIÊNCIA E ÉTICA. [...] Esta base de ciência e ética decorre de que existam registros de aprendizagem ao final de aula ou ao término de tema ou de unidade de conteúdo de ensino, registros que se caracterizem como elaboração de texto em que transpareça produção estudantil e esta se preste a “autoavaliação também por produção” discente e docente (UNIVERSIDADE, 2018, p. 3).

Numa segunda instância, o 1º Módulo do Acolhimento teve como ponto de culminância a aplicação de três exercícios no final da aula (Formulário 3), respondidos por doze discentes (incluindo, desta feita, o educando ausente à Pesquisa Espelho-Imagem).

#### Quadro 8: Exercícios do 1º Módulo do Acolhimento

<p>ACOL. 2018: PRODUÇÕES ESTUDANTIS À BASE DE TRÊS EXERCÍCIOS</p> <p>NOME (letra de forma) .....</p> <p>1º Exercício: Assumir papel de professor(a), atribuindo nota (entre 0 e 10) de “avaliação também por produção” aos conteúdos das fichas acima apresentadas: nº 788: .....; e, 871: .....</p> <p>2º Exercício: Dentre três assuntos desta (recém-assistida) aula, o(a) pós-graduando(a) há de considerar <i>UM</i> deles <b>o mais fundamental</b> e também <b>o imediatamente mais prático</b> [marcar (x)]:</p> <p>a) <b>registrar</b>, de forma resumida e/ou sintética, <b>o assunto da aula</b> ( );</p> <p>b) valer-se das aulas da melhor forma possível ( ); e,</p> <p>c) conhecimento significa saber a serviço da produção ( ).</p> <p>3º Exercício: preencha o seguinte formulário:</p> <p style="text-align: center;">Ao decidir-me a frequentar o Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores (Mestrado Profissional), atribuí, mesmo sem disto me dar conta, maior e menor prioridade a duas das três seguintes e inevitáveis perguntas:</p> <p><b>Pergunta (A): POR QUE, PARA QUE OU PARA QUEM IREI ENSINAR?</b>  <b>Pergunta (B): O QUE, ESPECIFICAMENTE, IREI ENSINAR?</b>  <b>Pergunta (C): COMO IREI EXECUTAR AS REAIS OPERAÇÕES DESSE ENSINAR?</b></p> <p>1. No meu entender, é <b>mais</b> importante responder à pergunta ( ) [preencher com A, B ou C].</p> <p>2. No meu entender, é <b>menos</b> importante responder à pergunta ( ) [idem, idem].</p> <p>Sobre o que respondi, meu grau de certeza é: ( ) mínimo; ( ) mediano; ( ) pleno.</p>
--

Fonte: Universidade (2018, p. 5)



No caso do “2º Módulo: maturidade cultural a exigir clareza e ‘arrumação’ de ideias”, educandos foram instigados a se colocarem na condição autocrítica de produtores e apropriadores de excedentes, a partir da seguinte pergunta de ordem referencial-fundamental:

[...] o que significaria uma pessoa naturalmente já adulta conduzir-se de modo a tão somente desfrutar a vida? [Na adultez, tal conduta significa não se sustentar e não contribuir para realidades que têm que existir, mas não surgem e não se mantêm por si mesmas];  
 [...] a resposta a esta indagação – [o adulto em foco não passaria de inconsciente usurpador de remuneração devida a outrem e às suficiências coletivas] – reside em que há sintoma de irrealismo (“o como” viver se imporia sobre “com o que” subsistir, ou seja, há uma muito provável insuficiência de clareza e de “arrumação” de ideias, em acordo com alguma já presumida maturidade cultural).  
 (UNIVERSIDADE, 2018, p. 6)

No caso do “3º Módulo: dinamização da aprendizagem e do ensino, por força de ser considerada também a pessoa do educando”, os discentes foram desta feita como que provocados a afirmar (ou mesmo, renunciar) sua condição ôntica e originária de potência de generosidade:

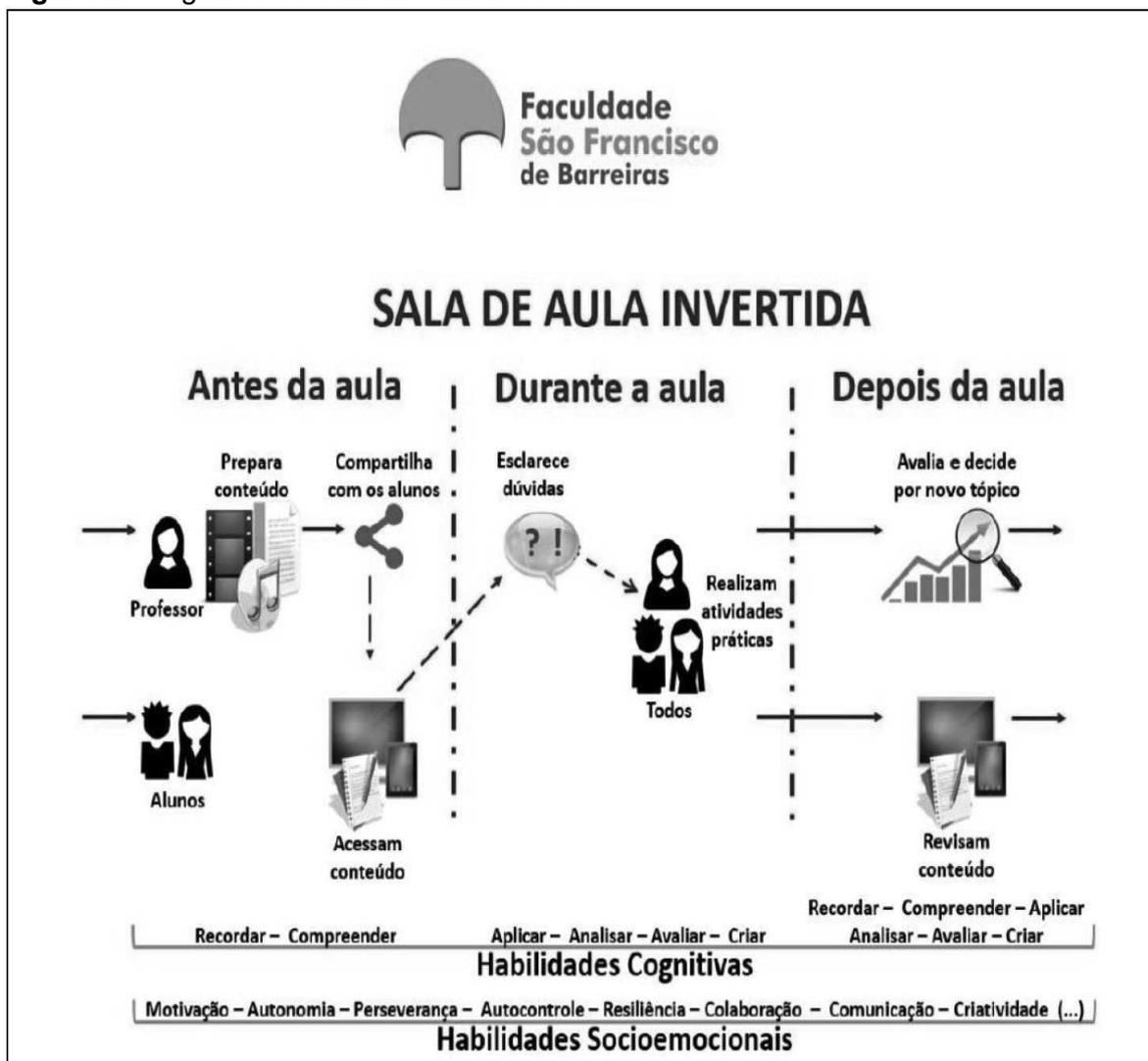
[...] nós humanos já nascemos proprietários do potencial de obter excesso de resultados das nossas atividades, mas a efetivação desse potencial somente será máxima e melhor se vier a acontecer de modo fundamentalmente generoso. Entrementes:  
 a) é imprescindível que cheguemos a deter ciência a respeito deste nosso inato potencial de generosidade para, enfim, não mais sermos vítimas da generalizada falta de reconhecimento dessa condição, ou seja, da onipresença do caráter alheio da propriedade; por isso:  
 a.1) determinada educação, somente esta, há de promover tal reconhecimento, por alertar que generosidade é a única e possível fonte de espaço vital fora da propriedade;  
 a.2) urge que esse reconhecimento se inicie o mais cedo possível, evitando-se que os jovens persistam inconscientes sobre o contrassenso de estarem obrigados a ser generosos e de, futuramente, se contentarem com nada mais do que criar obrigações para outrem;  
 a.3) oportuna descoberta do nosso potencial de produzir o que temos de apropriar, em acordo com limites no atendimento de nossas necessidades, inclusive as culturalmente criadas, há de favorecer que tal produção seja assumida e diminua a radicalidade da resistência cultural a admitir que esses limites sejam possíveis  
 (UNIVERSIDADE, 2018, p. 8-9).

#### 4.1.2 Autoaplicação da Mina de Saberes com apoio da Metodologia da Sala de Aula Invertida

A quarta e última etapa da pesquisa-ação foi marcada, por seu turno, pela Autoaplicação da Mina de Saberes com apoio da Metodologia da Sala de Aula Invertida (SAI). A atividade tomou como base, por um lado, a concepção das metodologias ativas, como a pesquisa-ação e a própria SAI, cuja definição estaria baseada em uma espécie de inversão geoespacial do processo educacional, destinando o ambiente escolar para atividades práticas e inovadoras: “[...] Basicamente, o conceito de sala de aula invertida é o seguinte: o que tradicionalmente é feito em sala de aula, agora é executado em casa, e o que tradicionalmente é feito como trabalho de casa, agora é realizado em sala de aula.” (BERGMANN; SAMS, 2018, p.20).

Por outro lado, a atividade tomou como base experiências em andamento, em cursos de graduação da Faculdade São Francisco de Barreiras-BA. O infográfico da Sala de Aula Invertida (Gráfico 1), elaborado na FASB e adotado como subsídio no PPGFP/UEPB, sugere como deve ocorrer a dinâmica da metodologia, desde o organograma dos sujeitos envolvidos ao fluxograma dos estudos dirigidos. Destaca-se a relação docente-discente ganhando configuração diferente da tradicional, não exatamente por conta de alteração no papel desempenhado pelo professor, mas em razão de presumida ênfase no protagonismo estudantil, sobretudo, no que concerne às habilidades cognitivas e socioemocionais do aprendiz (motivação, autonomia, colaboração etc.).

**Figura 2:** Infográfico da Sala de Aula Invertida



Fonte: Arquivo do Grupo Formação de Professores e Práxis Educativo-Coletiva

A principal e genérica caracterização da metodologia da Sala de Aula Invertida corresponde ao acesso prévio ao(s) conteúdo(s). Para tanto, há de se valer de diferentes suportes ou recursos, a exemplo de artigos científicos, livros e videoaulas, as quais devem contemplar conteúdos explicativos sobre a abordagem em elaboração. Assim, começam a ser delineadas as condições para um processo de aprendizado dinâmico e de grande incentivo ao trabalho em equipe:

[...] Segundo essa abordagem, o conteúdo e as instruções sobre um determinado assunto curricular não são transmitidos pelo professor em sala de aula. O aluno estuda o material antes de ele frequentar a sala de aula, que passa a ser o lugar de aprender ativamente, realizando atividades de resolução de problemas ou projetos, discussões, laboratórios etc., com o apoio do professor e colaborativamente dos colegas (VALENTE, 2014, p. 79).

No caso do PPGFP/UEPB, a atividade foi discutida e planejada com a turma, com bastante antecedência, perfazendo uma carga horária total de 20 horas, sendo 15 horas presenciais distribuídas em três dias de aula e cinco horas de encontros em grupo extraclasse, com intermediação dos professores colaboradores tanto presencialmente como a distância. Nas duas primeiras aulas, os pós-graduandos trabalharam na perspectiva de adensar saberes e vivências para ampliar o debate entre os pares, graças à leitura prévia dos materiais disponibilizados ou através das mediações possíveis nos encontros coletivos.

Neste sentido, considerou-se a prevalência de especialistas em educação, à semelhança de um “grupo focal”, em plenas condições de debater, problematizar e promover mais aprendizado produtivo, tendo por escopo garantidor desta eficiência os próprios ensinamentos da Práxis Educativo-Coletiva.

Resultado mais importante para evidenciar a contribuição da Sala de Aula Invertida à potencialização da Práxis Educativo-Coletiva na formação continuada de professores na UEPB é o Diário de Classe da disciplina Tópicos em Educação II: Práxis Educativo-Coletiva (Quadro 10), com as notas consolidadas durante o semestre 2018.1, que corrobora a evolução qualitativa da aprendizagem.

**Quadro 10:** Diário de Classe



UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA  
PRÓ-REITORIA DE PÓS GRADUAÇÃO E PESQUISA  
Mestrado Profissional em Formação de Professores

**DIÁRIO DE CLASSE**

CÓDIGO	TURMA	DISCIPLINA	CARGA HORÁRIA	HORÁRIO	SALA
68	1	Tópicos em Educação II: Práxis Educativo-Coletiva	45	TER 14:00 às 17:00	224
PERÍODO	PROFESSOR(ES)				
2018.1	ANTONIO ROBERTO FAUSTINO DA COSTA				
Nº	MATRÍCULA	NOME	NOTA1	MÉDIA	CONCEITO
1	2018.1522.08	Allan Kardec Alves da Mota	9,5	<b>9,5</b>	-
2	2018.1522.07	Érica Cibelle de Sousa Araújo	9,5	<b>9,5</b>	-
3	2018.1521.07	Everton William de Lima Silva	8,1	<b>8,1</b>	-
4	2018.1522.10	Francisco Alves Cordeiro Neto	8,3	<b>8,3</b>	-
5	2018.1521.18	Isabel Correia de Araújo	8,5	<b>8,5</b>	-
6	2018.1522.06	José Wellington Farias da Silva	9,3	<b>9,3</b>	-
7	2018.1522.03	Maria Leonilde da Silva	9,0	<b>9,0</b>	-
8	2017.1522.02	Sandro Garcia	8,8	<b>8,8</b>	-
ALUNOS ESPECIAS					
9	-----	Edinalva Clementino de Carvalho	9,0	<b>9,0</b>	-
10	-----	Elisângela Justino	7,8	<b>7,8</b>	-
11	-----	Givaldo Cavalcanti da Silva	8,0	<b>8,0</b>	-
12	-----	Luciene Tavares da Silva Lima	9,0	<b>9,0</b>	-
13	-----	Maria Elaine Almeida do Nascimento	9,3	<b>9,3</b>	-
14	-----	Maria Valdinete de Pontes Matias	9,3	<b>9,3</b>	-
15	-----	Ricardo Rodrigues Nascimento	8,5	<b>8,5</b>	-
16	-----	Sharllyne Mabbelly Laurindo da Silva Xavier	8,0	<b>8,0</b>	-
17	-----	Silvia Maria Lima Teodulino	8,5	<b>8,5</b>	-
18	-----	Susana Gomes e Silva Costa	8,8	<b>8,8</b>	-
19	-----	Wagnês Barbosa de Araújo	9,8	<b>9,8</b>	-

Fonte: Arquivo do Grupo Formação de Professores e Práxis Educativo-Coletiva

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo teve como principal objetivo analisar a Avaliação Também por Produção no Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores da UEPB, com vistas a aquilatar a qualidade da formação continuada dos docentes de Educação Básica. Como objetivos específicos, objetivou avaliar o potencial da Práxis Educativo-Coletiva na formação continuada de professores na UEPB e examinar as relações existentes entre a metodologia da Avaliação Também por Produção e o modelo de avaliação da produção instituído pela CAPES.

Desenvolvido à base de pesquisa-ação, qualitativa, o trabalho adotou essencialmente dois procedimentos metodológicos: pesquisa bibliográfica e pesquisa documental. A primeira foi efetuada a partir do levantamento e revisão da literatura a respeito das temáticas em questão, com destaque para a formação continuada de professores, a avaliação na pós-graduação brasileira e a Práxis Educativo-Coletiva. A segunda compreendeu pesquisa documental junto à produção discente do PPGFP/UEPB, tomando como base por um lado uma amostra das dissertações defendidas e, por outro, indicadores de aprendizagem de uma disciplina optativa ministrada no semestre letivo 2018.1.

Como principais resultados, podem-se destacar os seguintes: a) a Práxis Educativo-Coletiva demonstra potencial para perfazer referência e fundamento da formação continuada de professores; b) urge constituir a distinção entre produzir e apropriar como competência inequívoca à qualificação do processo educacional; c) aquilatar e prevenir insuficiência de aprendizagem e, eventualmente, de ensino, à base de Avaliação Também por Produção é necessário e possível; c) consolidar a ênfase na pessoa do educando e no sentido do que é coletivo pode se tornar, objetiva e qualitativamente, condição fundamental à inserção e impacto social da pós-graduação na formação de professores de Educação Básica.

Considerando detalhadamente a aplicação da Práxis Educativo-Coletiva em sala de aula é possível depreender que cabe ao docente solicitar ao final de cada aula a elaboração de um resumo, neste o discente deve demonstrar o que considera ser mais fundamental na visão do docente no momento da aula, com base no questionamento: o que foi mais fundamental do conteúdo nesta aula? E neste momento atribui uma “auto avaliação”. Na aula seguinte estas anotações devem ser

devolvidas ao discente, com as devidas considerações feitas pelo docente e contendo a “heteroavaliação”. Depois de lidos os apontamentos docentes e dirimidas as prováveis divergências, o estudante deve considerando as “auto” e “hetero” avaliações deve se auto avaliar mais uma vez, caso o professor detecte que o aluno não enxergou essa fundamentalidade, é o momento de se manifestar. Para isso um envolvimento pedagógico deve ser o motor de incentivo à produção intelectual dos estudantes. O encorajamento à produção e, principalmente, a interiorização do conhecimento fundamental para sua própria existência.

Dessa forma estará o professor contribuindo para a organização das estruturas cognitivas dos estudantes em busca da suficiência do pensar e da confiança que é capaz de produzir diversamente do apropriar, pois o único aspecto que todo ser humano em plena capacidade deve fazer é produzir, caso contrário, terá que se apropriar. Igualmente o Professor também deve se “auto” avaliar para ressignificar sua prática sobre o conteúdo que desenvolve, na disciplina que ministra, com o objetivo de alicerçar suas intenções educativas frente ao objeto de ensino e de modo a definir suas referências fundamentais. É um processo de produção que se apoia na perspectiva crítico-dialética. Por isso, constitui-se de uma construção histórica de um fenômeno a se inserir no movimento das formações sociais. Esse processo de busca parte do empírico (senso comum), passa pelo abstrato (síntese) e retorna à realidade, mas agora de forma modificada. Portanto, “o conhecer algo” é um processo de construção, cujos elementos são inacabados e influenciam-se reciprocamente, constroem-se ao longo da trajetória. Nesse caminho, sofrem as determinações históricas, sociais e políticas, de modo que, simultaneamente, o sujeito e o objeto passam por mudanças.

## REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, N. **Dicionário de Filosofia**. Tradução de Benedetti, Ivone Castilho. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

AFONSO, Almerindo Janela. A educação superior na economia do conhecimento, a subalternização das ciências sociais e humanas e a formação de professores. **Avaliação (Campinas)**, Sorocaba, SP, v. 20, n. 2, p. 269-291, jul. 2015. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/aval/v20n2/1414-4077-aval-20-02-00269.pdf>>. Acesso em: 2 jan. 2017.

BARRETO, Raquel Goulart. As tecnologias na política nacional de formação de professores a distância: entre a expansão e a redução. **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, v. 29, n. 104, Especial, p. 919-937, out. 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v29n104/a1329104.pdf>>. Acesso em: 7 mar. 2017.

BERGMANN, Jonathan; SAMS, Aaron. **Sala de aula invertida: uma metodologia ativa de aprendizagem**. Rio de Janeiro: LTC, 2018.

BRASIL. Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico. Plataforma Lattes. Diretório dos Grupos de Pesquisa no Brasil. Grupo de Pesquisa Formação de Professores e Práxis Educativo-Coletiva. **Linhas de Pesquisa**. Brasília, 2018. Disponível em: <<http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/6797320539538029#linhaPesquisa>>. Acesso em: 15 jun. 2018.

\_\_\_\_\_. CAPES. **Sobre a Avaliação**. 2017a. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/avaliacao/sobre-a-avaliacao>>. Acesso em: 17 nov. 2017.

\_\_\_\_\_. CAPES. **Sobre as áreas de avaliação**. 2017b. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/avaliacao/sobre-as-areas-de-avaliacao>>. Acesso em: 22 nov. 2017.

\_\_\_\_\_. CAPES. **Relatório de Avaliação 2013-2016: Quadrienal 2017**. 2017c. Disponível em: <<http://capes.gov.br/component/content/article/44-avaliacao/4665-educacao>>. Acesso em: 01 dez. 2017.

\_\_\_\_\_. CAPES. **Sobre Avaliação de Cursos**. 2015. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/acessoainformacao/perguntas-frequentes/avaliacao-da-pos-graduacao/7421-sobre-avaliacao-de-cursos>>. Acesso em: 12 nov. 2017.

\_\_\_\_\_. CAPES. **Permanência no SNPG: Avaliação**. 2014a. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/avaliacao/permanencia-no-snpg-avaliacao>>. Acesso em: 12 nov. 2017.

\_\_\_\_\_. CAPES. **Evolução do Sistema de Avaliação**. 2014b. Disponível em: <[http://www.capes.gov.br/images/stories/download/avaliacao/avaliacao-n/evolucao\\_avaliacao\\_20mar.pdf](http://www.capes.gov.br/images/stories/download/avaliacao/avaliacao-n/evolucao_avaliacao_20mar.pdf)>. Acesso em: 12 nov. 2017.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Lei. Brasília, DF, Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm)>. Acesso em: 04 ago. 2017.

\_\_\_\_\_. **Planejando a próxima década:** conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação: Brasília, 2014. Disponível em: <[http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne\\_conhecendo\\_20\\_metas.pdf](http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf)>. Acesso em: 20 out. 2017.

\_\_\_\_\_. **Lei 11.502, de 11 de julho de 2007.** Modifica as competências e a estrutura organizacional da fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, de que trata a Lei no 8.405, de 9 de janeiro de 1992; e altera as Leis nos 8.405, de 9 de janeiro de 1992, e 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, que autoriza a concessão de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes de programas de formação inicial e continuada de professores para a educação básica. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2007/Lei/L11502.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Lei/L11502.htm)>. Acesso em: 20 out. 2015.

\_\_\_\_\_. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** Ensino Médio. 2000. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>>. Acesso em: 04 ago. 2017.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm)>. Acesso em: 20 out. 2015.

\_\_\_\_\_. **Plano Decenal de Educação para Todos 1993-2003.** Brasília 1993. Disponível em: <<http://www.dominipublico.gov.br/download/texto/me001523.pdf>>. Acesso em: 20 out. 2015.

\_\_\_\_\_. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília: 1997. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>>. Acesso em: 04 ago. 2017.

\_\_\_\_\_. **Constituição Federal.** Brasília: 1988. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm)>. Acesso em: 05 ago. 2015.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 86.791, de 28 de dezembro de 1981.** Extingue o Conselho Nacional de Pós-Graduação e dá outras providências. Decreto. Brasília, DF, Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1980-1987/decreto-86791-28-dezembro-1981-436402-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 04 ago. 2017.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 74.299, de 18 de julho de 1974.** Dispõe sobre a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e dá outras providências. Decreto. Brasília, DF, Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1970-1979/decreto-74299-18-julho-1974-422808-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 04 ago. 2017.

\_\_\_\_\_. CAPES. **Parecer nº 977, de 03 de dezembro de 1965. DEFINIÇÃO DOS CURSOS DE PÓS-GRADUAÇÃO.** Parecer Nº 977/65. Brasília, DF, Disponível em: <<https://capes.gov.br/images/stories/download/avaliacao/avaliacao-n/Parecer-977-1965.pdf>>. Acesso em: 04 ago. 2017.

\_\_\_\_\_. CAPES. **Boletim Informativo CAPES.** Rio de Janeiro, n. 138/139, p. 1-103, maio/jun. 1964.

\_\_\_\_\_. CAPES. **Boletim Informativo CAPES.** Rio de Janeiro, n. 126/127, p. 1-126, maio/jun. 1963.

\_\_\_\_\_. CAPES. **A formação de pessoal de nível superior e o desenvolvimento econômico:** análise dos problemas da formação e da adequada expansão dos quadros de nível superior em face das exigências do desenvolvimento econômico. Rio de Janeiro: Universidade da Califórnia, 1960. 231 p. Disponível em: <<https://books.google.com.br/books?id=5RFBAAAIAAJ&hl=pt-BR>>. Acesso em: 04 ago. 2017.

\_\_\_\_\_. CAPES. **Boletim Informativo CAPES.** Rio de Janeiro, n. 38, p. 4, jan. 1956.

\_\_\_\_\_. CAPES. **Boletim Informativo CAPES.** Rio de Janeiro, n. 23, p. 3, out. 1954.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 29.741, de 11 de julho de 1951.** Institui uma Comissão para promover a Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Decreto. Rio de Janeiro, RJ, Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1950-1959/decreto-29741-11-julho-1951-336144-publicacaoor>>. Acesso em: 04 ago. 2017.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 19.402, de 14 de novembro de 1930.** Cria uma Secretária de Estado com a denominação de Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública. Decreto. Rio de Janeiro, RJ, Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19402-14-novembro-1930-515729-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 04 ago. 2017.

COSTA, A. R. F.; BERGAMO, P.; LUCENA, R. M. **A utopia em questão:** desalheamento educacional à objetividade. In: SOUSA, Cidoval Moraes de (Org.). Um convite à utopia. Campina Grande, PB: EDUEPB, 2016. 398 p. p. 235-290. (Coleção Um Convite à Utopia, v. 1).

COSTA, A. R. F. da; SANTOS, J. C. dos; BERGAMO, P. Formação de professores e práxis educativo-coletiva. In: ARANHA, Simone Dália de Gusmão; SOUZA, Fábio Marques de (Orgs.). **Práticas de ensino e tecnologias digitais.** Campina Grande, PB: EDUEPB, 2018. p. 319-361 (Coleção Ensino & Aprendizagem, v. 3).

COSTA, A. R. F.; SANTOS, J. C.; BERGAMO, P. Formação de professores e práxis educativo-coletiva. In: ARANHA, Simone Dália de Gusmão; SOUZA, Fábio Marques de (Orgs.). **Práticas de ensino e tecnologias digitais.** Campina Grande, PB: EDUEPB, 2018. (Coleção Ensino & Aprendizagem, v. 3).

ENCICLOPÉDIA MIRADOR INTERNACIONAL. São Paulo-SP, 1977. p. 11529.

FACULDADE SÃO FRANCISCO DE BARREIRAS. Diretoria Acadêmica. Grupo de Pesquisa-Ação Conser. **Acolhimento dos ingressantes de 2018**: introdução ao processo educacional na FASB. Barreiras, BA, 2018. (mimeog.)

\_\_\_\_\_. Diretoria Acadêmica. Grupo de Pesquisa-Ação Conser. **Realização da Proposta Pedagógica Fasbiana (PPF)**: primeira etapa: acolhimento dos ingressantes. Barreiras, BA, 2015.

FREIRE, P. **Educação e mudança**. 15 ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1979.

FREITAS, H. C. L. A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada. **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, v. 28, n. 100 - Especial, p. 1203-1230, out. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a2628100.pdf>>. Acesso em: 10 abr. 2017.

FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS. Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil. **A Era Vargas - 1º tempo**: dos anos 20 a 1945. Rio de Janeiro: FGV, 1997. Adaptado de CD-Rom lançado pelo CPDOC-FGV. Disponível em: <<http://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/AEraVargas1/apresentacao>>. Acesso em: 04 ago. 2017.

GADOTTI, M. **Concepção dialética da Educação**: um estudo introdutório. 9. ed. São Paulo: Cortez Editora, 1995.

GAMBOA, S. S. **Pesquisa em educação**: métodos e epistemologias. 2. ed. Chapecó: Argos, 2012.

GOUVÊA, F. C. F. **A institucionalização da pós-graduação no Brasil**: o primeiro decênio da Capes (1951-1961). 2012. Disponível em: <<http://ojs.rbpg.capes.gov.br/index.php/rbpg/article/viewFile/312/294>>. Acesso em: 04 ago. 2017.

JIMENEZ, M. S. V. **Consciência de classe ou cidadania planetária?** Notas críticas sobre os paradigmas dominantes no campo da formação do educador. *Educação*, Maceió, v. 13, n. 22, p. 57-72, jun. 2005.

JIMENEZ, M.S.V.; GONÇALVES, L. P.; BARBOSA, L. A. S. O lugar do marxismo na formação do educador. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 12, n. 23, p. 189-203, jul./dez. 2006. Disponível em: <<http://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/1657/1282>>. Acesso em: 4 abr. 2017.

LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo**. São Paulo: Centauro, 2004.

LIBÂNEO, J. C. **Democratização da Escola Pública**: A pedagogia crítico-social dos conteúdos. 4ª edição – Edições Loyola. São Paulo, 1986.

\_\_\_\_\_. **Didática**. 13 ed. São Paulo: Cortez, 2008.

\_\_\_\_\_. **Fundamentos teórico-metodológicos da pedagogia crítico-social** (perspectiva histórico-cultural). 2008. Disponível em:  
<[http://professor.pucgoias.edu.br/Site Docente/admin/ arquivos Upload/5146 /material/Pedagogia%20criticosocial.doc](http://professor.pucgoias.edu.br/Site%20Docente/admin/arquivos%20Upload/5146/material/Pedagogia%20criticosocial.doc)>. Acesso em 20 jan 2018.

LUCENA, R. M. **Educação superior, trabalho e humanização**: mediações políticas e pressupostos institucionais para a análise da produção social e dos impactos do projeto de formação FASB – Barreiras-BA. Campinas, SP, 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas.

LUCKESI, C. C. **Filosofia da Educação**. São Paulo : Cortez, 1994. – (Coleção magistério 2º grau. Série formação do professor).

\_\_\_\_\_. **Avaliação da aprendizagem escolar**. São Paulo: Cortez, 2006.

MARTINS, L. M. O legado do século XX para a formação de professores. In: MARTINS, Lígia Márcia; DUARTE, Newton (Orgs.). **Formação de professores**: limites contemporâneos e alternativas necessárias [online]. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. p. 13-31. Disponível em:  
<<http://books.scielo.org/id/ysnm8/pdf/martins-9788579831034-02.pdf>>. Acesso em: 22 fev. 2017.

Marx, K. Engels, F. **O Manifesto Comunista (1848)** / Karl Marx, Friedrich Engels; supervisão editorial, Néelson Jahr Garcia. São Paulo: Rocket, 1999.

\_\_\_\_\_. **A ideologia alemã**: crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas (1845-1846) / Karl Marx, Friedrich Engels; supervisão editorial, Leandro Konder; tradução, Rubens Enderle, Nélio Schneider, Luciano Cavini Martorano. - São Paulo: Boitempo, 2007.

MINAYO, M. C.de S. et al. **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. 16. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

MIZUKAMI, M. G. N. **Ensino**: as abordagens do processo. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 1986.

OSÓRIO, M. R. V.; GARCIA, M. M. A. Universidade Aberta do Brasil (UAB): (re) modelando o território da formação de professores. **Cadernos de Educação**, Pelotas, RS, n. 38, p. 119-149, jan./abr. 2011. Disponível em:  
<<http://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/viewFile/1545/1452>>. Acesso em: 29 jan. 2017.

POKER Jr, J.H; NUNES, R. C; NUNES, S. P.P. Uma avaliação de efetividade e eficiência do gasto em educação em municípios brasileiros. **Caderno de Finanças Públicas**, Brasília: 2013. n. 13, p. 263-287. Disponível em:

<<http://www.esaf.fazenda.gov.br/assuntos/biblioteca/arquivos-gerais/arquivo.2014-12-11.7807996922/view>>. Acesso em 29 nov. 2016.

SAMPAIO, H. **Evolução do Ensino Superior Brasileiro: 1808-1990**. 1991. Disponível em: <<http://nupps.usp.br/downloads/docs/dt9108.pdf>>. Acesso em: 04 ago. 2017.

SAVIANI, Dermeval. Da inspiração à formulação da Pedagogia Histórico-Crítica (PHC): os três momentos da PHC que toda teoria verdadeiramente crítica deve conter. **Interface (Botucatu)**, v. 21, n. 62, p. 711-724, set. 2017. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/icse/v21n62/1807-5762-icse-21-62-0711.pdf>>. Acesso em: 14 mar. 2018.

\_\_\_\_\_. **Escola e democracia**. 42 ed. Campinas: Autores Associados, 2012.

\_\_\_\_\_. **D. Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11 ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

\_\_\_\_\_. **Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro**. Revista Brasileira de Educação, v. 14, n. 40, p. 143-155, jan-abr. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a12.pdf>>. Acesso em: 14 set. 2017.

SCALCON, S. À procura da unidade psicopedagógica: articulando a psicologia histórico cultural com a pedagogia histórico-crítica. **Campinas**, Autores Associados, 2002.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 1985.

TRIPP, D. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005.

UNESCO. **Educação de qualidade para todos: um assunto de direitos humanos**. 2. ed. – Brasília: OREALC, 2008. 108 p. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001505/150585por.pdf>>. Acesso em 20 out. 2016.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA. Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores. Grupo de Pesquisa-Ação Formação de Professores e Práxis Educativo-Coletiva. **Acolhimento dos mestrandos**. Campina Grande, PB, 2018. (mimeog.).

VALENTE, J. A.. *Blended learning* e as mudanças no ensino superior: a proposta da sala de aula invertida. **Educar em Revista**, Curitiba, Edição Especial, p. 79-97, 2014.

VIELLE, J. P. El Impacto de la Investigación en el Cambio Educativo. **Perspectivas**, Revista Trimestral de Educación, Paris, p. 337-352, v. 11, n. 3, 1981. Disponível em < <http://unesdoc.unesco.org/images/0004/000460/046085so.pdf#nameddest=46092>>. Acesso em Acesso em: 07 dez. 2017.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1996.

\_\_\_\_\_. **Pensamento e Linguagem**. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1998.



**UEPB**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA**

**CAMPUS I – CAMPINA GRANDE**

**PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA**

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES E PRÁXIS EDUCATIVO-COLETIVA NO  
PPGFP/UEPB: UMA PROPOSTA DE AVALIAÇÃO POR PRODUÇÃO**

**APÊNDICE A**

**Dissertações do PPGFP/UEPB (Turmas 2012-2016)**

Quadro 12: Dissertações publicadas pelo PPGFP no ano 2012

2012			
1	Adília Uchôa de Lima	Palavras-chave	Resultados
	<u>Letramento literário: caminhos de inserção de leitura e escrita pelo texto lírico na educação infantil numa perspectiva intercultural</u>	Poesia; Educação Infantil; Inserção do Letramento; Formação Docente	o uso desta sequência didática também favorece a inserção das crianças no mundo letrado
2	Alexsandra Souza Santos	Palavras-chave	Resultados
	<u>Tessituras Do Jornal Na Prática Docente Da Leitura E Da Escrita: Uma Leitura De Professoras Dos Anos Iniciais.</u>	Jornal Escolar. Leitura e escrita. Letramento. Processo de ensino e aprendizagem.	a mídia jornalística, no campo educacional, é um ambiente de aprendizagem da leitura e da escrita.
3	Antônio Gregório da Silva	Palavras-chave	Resultados
	<u>Ensino De Geografia Na Era Digital: Uma Experiência Em Sala De Aula</u>	Ensino de Geografia; Letramento digital; Alfabetização cartográfica; <i>Google Earth</i> .	desenvolver a linguagem cartográfica como elemento educativo formador de novas práticas e habilidades em salas de aula.
4	Dayse Auricéa da Silva Alves	Palavras-chave	Resultados
	<u>Saberes e fazeres docentes: contribuições para a construção da escrita na educação de jovens e adultos</u>	Educação de Jovens e Adultos. Diversidade. Construção da Escrita. Alfabetização. Letramento.	sequência didática que possibilitou a aliança entre alfabetização e letramento em uma experiência no primeiro ciclo da EJA.
5	Elis Teresinha Basílio Gurjão	Palavras-chave	Resultados
	<u>Formação de professores em tecnologias digitais: contribuições para a prática pedagógica</u>	Tecnologias Digitais. Formação de Professores. Práticas Pedagógicas.	foi observado é que para a efetivação do uso de tecnologias em sala de aula é igualmente necessário que seja reconhecida a autonomia nos processos de escolarização autorizando o sujeito do conhecimento como partícipe de suas aprendizagens
6	Emanuel Feliciano da Silva	Palavras-chave	Resultados
	<u>Multiletramentos: os games como interface para o ensino de língua portuguesa</u>	Games. Ensino de Língua Portuguesa. Multiletramentos	a necessidade real da escola enquanto espaço de formação de implementar ações que estejam intrinsecamente ligadas a utilização de games criando novas possibilidades de leitura, escrita e multiletramento, relacionando assim, as práticas sociais desenvolvidas pelos alunos fora do âmbito escolar aos conteúdos direcionados na escola,

			favorecendo um novo modo de ensinar e aprender.
7	<b>Ezaú da Silva Martins</b>	<b>Palavras-chave</b>	<b>Resultados</b>
	<u>Ser (Ou Não Ser) Protagonista: Interacionismo Sociodiscursivo E Livro Didático De Língua Portuguesa Do Ensino Médio</u>	Língua Portuguesa. Ensino Médio. Interacionismo Sociodiscursivo. Produção textual. Livro didático.	o LDLPEM pouco contribui para uma prática pedagógica interacionista e sociodiscursiva, contrariando o postulado da formação de um sujeito protagonista.
8	<b>Fernanda Cristina Agra Borborema</b>	<b>Palavras-chave</b>	<b>Resultados</b>
	<u>Concepções De Leitura: Implicações Na Ação Docente Para A Formação Do Sujeito Leitor (Professor/Aluno)</u>	Concepções de leitura; Prática docente; Leitura em sala de aula	Os dados, assim evidenciam a importância de oportunizar aos professores, formações continuadas (em caráter permanente) que atendam às reais necessidades e dificuldades dos professores, ou seja, se faz necessário conhecer a história dos professores e a sua prática docente.
9	<b>Fernanda Maria Almeida Floriano</b>	<b>Palavras-chave</b>	<b>Resultados</b>
	<u>Diário de leitura: um instrumento de letramento crítico na formação inicial de professores de língua inglesa</u>	Formação Inicial de Professores de LI. Diário de Leitura. Letramento Crítico. Motivação..	a experiência com o uso dos diários de leitura em uma turma de estágio supervisionado e no turno noturno mostrou-se proveitosa, uma vez que houve uma maior motivação nas discussões em sala de aula, e mesmo os futuros professores apresentando uma leitura mais decodificadora, durante as discussões houve momentos de reflexão sobre a prática docente.
10	<b>Flávia Raquel dos Santos Serafim</b>	<b>Palavras-chave</b>	<b>Resultados</b>

	<u>O uso do <i>facebook</i> no processo de ensino-aprendizagem de língua portuguesa</u>	<i>Facebook</i> . Suporte Virtual. Gêneros Textuais/digitais. Multimodalidade. Mediação Pedagógica. Multiletramentos.	utilizar elementos subjugados pela escola, por não corresponderem aos objetivos do ensino tradicional, é possível e, aliás, necessário, mediante a pluralidade cultural, tecnológica e de linguagens, que vivenciamos no século XXI.
11	<b>Francisco De Assis Soares Da Silva</b>	<b>Palavras-chave</b>	<b>Resultados</b>
	<u>A construção da autoria em carta argumentativa – produção de alunos do ensino médio</u>	Discurso; Autoria; Carta Argumentativa.	evidenciam-se nas produções do sujeito escritor (os alunos) aspectos linguístico-discursivos que configuram a posição de autoria no texto, quanto aos movimentos discursivos do sujeito no seu processo de identificação, desidentificação e contraidentificação.
12	<b>Jamille Sousa Duarte de Medeiros</b>	<b>Palavras-chave</b>	<b>Resultados</b>
	<u>Ensino De Ciências Numa Perspectiva Bilíngue Para Surdos: Uma Proposta Usando Mídias</u>	Educação de surdos; ensino de ciências; videoaula.	a proposta do material didático-tecnológico é importante e escasso na área, de modo que vem a facilitar o processo de ensino-aprendizagem em sala de aula, contribuindo no acervo das escolas da Paraíba que têm surdos e divulgando um vocabulário rico no tema abordado em Libras.
13	<b>Laurita Dias do Nascimento</b>	<b>Palavras-chave</b>	<b>Resultados</b>

	<u>Desalinho À Norma: Um Estudo De Caso Sobre Marcas De Oralidade Em Produções Textuais Na Educação De Jovens E Adultos</u>	oralidade na escrita – EJA – letramento – alfabetização – oralidade e letramento – identidade	Evidenciou-se uma lacuna teórica no campo da formação de professores, que não os tem instrumentalizado a reconhecer diferentes motivações para o erro na escrita do aluno e assim fazer uma intervenção apropriada. Revelou-se ainda que uma contribuição para a formação docente em EJA, pode vir dos estudos do letramento na perspectiva da Educação Inclusiva, à medida que entende a aprendizagem como um processo socialmente motivado.
14	<b>Ligia Michele Alves Rodrigues</b>	<b>Palavras-chave</b>	<b>Resultados</b>
	<u>Proinfo e formação continuada de professores na rede pública municipal de campina grande-pb</u>	Formação continuada de professores. PROINFO. Rede Pública Municipal de Ensino. Campina Grande-PB.	o PROINFO tem exercido basicamente o papel de adequar a formação dos professores às exigências do mundo do trabalho capitalista.
15	<b>Luis Carlos Paulino da Silva</b>	<b>Palavras-chave</b>	<b>Resultados</b>
	<u>Práticas educativas de letramento na educação do campo: uma experiência em alagamar</u>	Práticas Educativas; Letramento; Educação do Campo.	o Letramento como uma prática possível para se vislumbrar possibilidades de mudança e inovação no corpo discente, buscando reconhecimento de valores e, bem como, a conscientização do sujeito do Campo, tudo isso a partir de perspectivas práticas de uma Educação Popular.
16	<b>Maria de Jesus Cunha Farias Leite</b>	<b>Palavras-chave</b>	<b>Resultados</b>
	<u>As atividades de leitura dos alunos do 9º do ensino fundamental: reflexões sobre as estratégias metacognitivas de compreensão leitora</u>	Estratégias de leitura, Metacognição, Ensino.	a maioria dos alunos usam algumas estratégias metacognitivas, a saber, o uso do conhecimento prévio, o vocabulário conhecido, a atenção a detalhes, a releitura e a inferência lexical.
17	<b>Maria Jovelina Rocha Xavier</b>	<b>Palavras-chave</b>	<b>Resultados</b>

	<u>A carta argumentativa na educação de jovens e adultos, saberes e dizeres que dialogam: um estudo de caso</u>	Ensino de Língua Portuguesa, Escrita como processo, Gênero do argumentar na EJA.	há possibilidade do desenvolvimento de uma prática de escrita, focalizando o processo de reescrita, em sala de aula de aluno da EJA.
18	<b>Maria Morganna da Silva Castro</b>	<b>Palavras-chave</b>	<b>Resultados</b>
	<u>Blog: uma estratégia para a prática de multiletramentos na escola</u>	Blog. Multiletramentos. Multimodalidade. Propaganda Virtual.	o <i>blog</i> contribui para o desenvolvimento de habilidades multiletradas, na medida em que os alunos leem e interpretam a interface do <i>blog</i> , os gêneros discursivos postados e produzidos neste e interação com textos multimodais, além disso, também aprendem a relacionar sentidos, pesquisam e selecionam informações para troca de conhecimentos entre outras habilidades.
19	<b>Maricélia do Carmo Roberto</b>	<b>Palavras-chave</b>	<b>Resultados</b>
	<u>O uso das estratégias de leitura na prática docente: uma aliada a formação de leitores proficientes</u>	Leitura. Estratégias de leitura. Formação do professor/leitor	contribuído para a formação das docentes, possibilitando uma reflexão sobre sua prática bem como a aquisição de novos conhecimentos acerca do ensino da leitura e, assim provocar possíveis mudanças no modo como elas ensinam seus alunos a ler.
20	<b>Marjorie Lopes Guimarães</b>	<b>Palavras-chave</b>	<b>Resultados</b>
	<u>Alfabetização e letramento na prática educativa da educação no campo: estudo de caso em classes multisseriadas (campina grande-pb)</u>	Letramento. Alfabetização. Prática de leitura e de escrita. Classes multisseriadas no campo.	a educação no campo com classes multisseriadas nas turmas observadas, apresenta problemas referentes à alfabetização e ao letramento, muitas vezes, impossibilitando a formação de um leitor e escritor proficiente.
21	<b>Rosely de Oliveira Macário</b>	<b>Palavras-chave</b>	<b>Resultados</b>
	<u>Práticas de letramento na educação de jovens e adultos: a revista como possibilidade de formação do leitor crítico</u>	Práticas de letramento. Leitura. Revista. EJA. Etnografia. Formação do professor.	a sala de aula investigada apontou para a satisfação dos alunos no atendimento às suas necessidades leitoras, tanto na vida escolar quanto na vida cotidiana, em que os gêneros

			textuais figuram como práticas sociais.
22	<b>Shelzea Maria Bezerra Oliveira</b>	<b>Palavras-chave</b>	<b>Resultados</b>
	<u>O programa mais educação como política pública de educação integral</u>	Programa Mais Educação. Educação Integral. Tecnologia	são propostas ações alternativas para reduzir os problemas relacionados à formação integral dos educandos, como o uso inovador e democratizador da tecnologia como ferramenta de acesso ao saber, a interação e a integração em rede na comunidade, como caminho para a escola encontrar sua efetivação social de fato, tornando o conhecimento partilhável, de maneira que, a escola e a família possam vivenciar esse novo processo de fazer educação
23	<b>Sílvio César Lopes da Silva</b>	<b>Palavras-chave</b>	<b>Resultados</b>
	<u>Produção textual e tecnologias: um estudo etnográfico de uma sala de aula de língua portuguesa da educação básica</u>	Tecnologia Educacional. Produção textual. Sala de aula.	permitiu observar as produções textuais online e ao mesmo tempo sinalizou-nos alguns resultados, tais como o não uso das tecnologias na sala de aula e a falta de acesso no referido ambiente.
24	<b>Valdise de Assis Dantas Candeia</b>	<b>Palavras-chave</b>	<b>Resultados</b>
	<u>A formação continuada de professoras: repercussões na prática docente em patos-pb</u>	Formação de professores. Alfabetização. Letramento. Leitura. Anos iniciais	embora o programa apresente dificuldades que foram observadas ao longo dessa pesquisa e confirmadas através das narrativas das cursistas, compreende um avanço na formação continuada das docentes.
25	<b>Viviane Sulpino da Silva</b>	<b>Palavras-chave</b>	<b>Resultados</b>

	<u>A literatura infantil e a formação humanística no cotidiano da sala de aula</u>	Literatura infantil; Estética da Recepção; formação humanística.	Os resultados da análise dos dados evidenciaram que a interação e a mediação entre a obra literária e o leitor podem conduzir as crianças à prospecção, ou seja, à reformulação das expectativas pela apresentação de novas perspectivas motivadas pela ruptura e pela ampliação do horizonte de expectativas, resultado do trabalho dialógico com a literatura infantil.
26	<b>Wallace Moura da Costa</b>	<b>Palavras-chave</b>	<b>Resultados</b>
	<u>As tecnologias digitais da informação e comunicação no ensino da língua inglesa</u>	Língua inglesa. Tecnologias. Escola pública.	uma propositiva mudança da prática pedagógica para uma proposta metodológica comunicativa, inovadora e contextualizada através de inúmeros recursos digitais para o ensino da língua inglesa na escola pública. O uso adequado e planejado das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação pode oferecer muitas possibilidades e inovações em todas as modalidades de ensino da língua inglesa na escola pública
27	<b>Wellington de Brito Silva</b>	<b>Palavras-chave</b>	<b>Resultados</b>
	<u>Letramento digital e prática docente: um estudo de caso do tipo etnográfico numa escola pública</u>	Educação. Formação docente. Letramento Digital.	o impacto que as mídias digitais causaram no processo de ensino-aprendizagem e na prática docente e que necessitam de maior compreensão, representando assim uma provocação aos educadores, especialmente no que diz respeito a busca por melhoria da qualidade do ensino.

Fonte: Dados da pesquisa, 2018

Quadro 13: Dissertações publicadas pelo PPGFP no ano 2013

2013			
1	Afonso Silva da Cruz	Palavras-chave	Resultados
	<u>Formação Continuada De Professores Do Ensino Secundário Em Liquiçá, Timor-Leste</u>	Formação continuada de professores. Ensino Secundário. Timor-Leste.	Conclui recomendando que a política de formação continuada de professores no Timor-Leste deve proporcionar aos docentes o exercício consciente, crítico e autônomo da sua função.
2	Alane Silva Farias	Palavras-chave	Resultados
	<u>O texto literário e as atividades experimentais: uma proposta para o ensino de ciências (química)</u>	Ensino de Química. Interdisciplinaridade. Crônica. Experimentação	é possível ensinar conteúdos, leis, teorias e fórmulas a partir de aplicações e relações com o dia a dia do aluno. Não encontramos em nenhum parâmetro curricular que o ensino deve ser feito através da repetição, através da transmissão-recepção, ao contrário, os registros oficiais fornecem guias e possibilidades de um ensino voltado para a instrução de cada aluno que o capacite a ser em sua completude um cidadão.
3	Alberto Lima de Oliveira	Palavras-chave	Resultados
	<u>Aprendizagem colaborativa em ambiente virtual de aprendizagem: a pesquisa do professor da educação básica</u>	Tecnologias da Informação e da Comunicação, Metodologias ativas, Mediação pedagógica, Pesquisa-ação	informam de que modo o professor desenvolve sua prática docente aprofundando suas potencialidades técnicas e pedagógicas de maneira colaborativa favorecendo os processos de ensino e aprendizagem em sala de aula com seus alunos. Indicam, ainda, que a flexibilidade dos ambientes virtuais para um trabalho pedagógico promove diversas condições de ensino e aprendizagem na formação para a prática docente.
4	Alessandro Giordano	Palavras-chave	Resultados

	<u>Letramento literário a partir das novas formas de parentalidade</u>	Leitura literária; Novas configurações de família; Formação de professores; Leitor crítico; Diversidade sexual.	confirmou a dificuldade dos docentes nas práticas de letramento literário e conseguiu, através de discussões, fomentar o interesse dos mesmos para que essas práticas de leitura sejam utilizadas para discutir a diversidade sexual e novas formas de parentalidade em sala de aula.
5	<b>Carmen Lúcia Figueirêdo Pereira</b>	<b>Palavras-chave</b>	<b>Resultados</b>
	<u>Importância do <i>blog</i> na produção textual de alunos do ensino fundamental I da rede pública municipal de campina grande-pb</u>	Tecnologia Educacional. Linguagem. Produção Textual. <i>Blog</i> Educacional.	o <i>Blog</i> enquanto gênero digital, contribui para melhorar a capacidade escritora dos alunos, motivando-os a produzirem textos de forma mais elaborada e condizente com o que lhes era proposto e ainda conforme seu interesse e desejo de expressar-se, em um espaço de ampliação de conhecimentos e interação, promovendo assim, mudança social no ambiente de ensino analisado.
6	<b>Edênia de Farias Souza</b>	<b>Palavras-chave</b>	<b>Resultados</b>
	<u>Ensino-Aprendizagem Da Escrita Nas Séries Finais Do Ensino Fundamental</u>	Ensino-aprendizagem. Língua Portuguesa. Escrita. Ensino Fundamental.	O plano de ação apresentou-se como um instrumento colaborador e auxiliador da prática docente no que tange ao processo ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa, bem como fomentou nos alunos a necessidade e responsabilidade de agir no mundo por meio da escrita.
7	<b>Fabiana Teles Patrício de Oliveira</b>	<b>Palavras-chave</b>	<b>Resultados</b>
	<u>Aulas de leitura em língua inglesa no contexto da educação de jovens e adultos</u>	Leitura. Língua inglesa. Contexto EJA.	embora o professor pesquisado enfatizasse o ensino da leitura através da tradução para a Língua Portuguesa, os gestos e o sorriso por ele usados possibilitavam um maior engajamento entre ele e os alunos nas aulas.

8	<b>Gêlda Karla da Silva Marques</b>	<b>Palavras-chave</b>	<b>Resultados</b>
	<u>Memória Coletiva E Suas Representações: Estudo Da Literatura Em Suas Relações Com A Sociedade No Ensino Médio</u>	Ensino de literatura. Memória coletiva. Leitura literária.	provocar mudanças no ensino de literatura à medida que se agrega o texto literário às concepções de mundo e de vida de uma comunidade, integrando-se um projeto pedagógico às novas tecnologias circundantes no cotidiano estudantil.
9	<b>Iara Costa Nascimento</b>	<b>Palavras-chave</b>	<b>Resultados</b>
	<u>O software <i>publisher</i> como ferramenta pedagógica: uma proposta para viabilização do letramento digital</u>	Letramento Digital. Software Publisher. Ferramenta Pedagógica.	o uso do software aplicativo <i>Publisher</i> , como ferramenta pedagógica, na confecção de um folheto informativo digital viabiliza o processo de letramento digital aos alunos do 5º ano do Ensino Fundamental I.
10	<b>Jessica Kelly Sousa Ferreira</b>	<b>Palavras-chave</b>	<b>Resultados</b>
	<u>Autonomia nos processos de ensino e aprendizagem: o uso do facebook através de dispositivos móveis – um estudo do tipo etnográfico</u>	Autonomia. Tecnologias. Redes sociais. Etnografia virtual.	as Tecnologias da Informação e Comunicação encontram-se cada vez mais disseminadas, tendo assim modificado também as escolas, as salas de aula e os processos de ensino e aprendizagem, mediadas pelas redes. Deste modo, percebemos que os processos de ensino e aprendizagem vêm sendo redesenhados, reconfigurando o papel do docente e possibilitando a colaboração entre os sujeitos e autonomia na busca pelos saberes.
11	<b>José Tiago Marinho Pereira</b>	<b>Palavras-chave</b>	<b>Resultados</b>
	<u>A formação de leitores na eja: o letramento literário a partir do cordel</u>	letramento literário. educação de jovens e adultos. literatura de cordel.	o potencial da literatura de cordel na promoção de interações e a ativa participação dos alunos da eja no decorrer do processo de ensino e aprendizagem, propiciando a construção e ressignificação dos saberes desses alunos.
12	<b>Laurentina Belo</b>	<b>Palavras-chave</b>	<b>Resultados</b>

	<u>Políticas linguísticas e formação de professores de língua portuguesa no timor-leste: uma proposta com gêneros textuais na sala de aula</u>	Formação de Professores. Ensino de Língua Portuguesa. Gêneros textuais. Anúncio Publicitário.	adotar uma proposta pedagógica, a partir do gênero textual anúncio publicitário em sala de aula, funciona como uma estratégia metodológica bastante eficaz, tendo em vista que os alunos poderão observar a língua em pleno funcionamento, considerando aspectos do texto verbal e do não verbal, além do efeito persuasivo que se destaca no gênero em foco.
13	<b>Luzia Débora Feitosa de Lima Barbosa</b>	<b>Palavras-chave</b>	<b>Resultados</b>
	Autismo infantil e tecnologia assistiva na inclusão escolar: contribuições de um e-book para o ensino regular	PDF indisponível no site do PPGFP	PDF indisponível no site do PPGFP
14	<b>Luzivone Lopes Gomes</b>	<b>Palavras-chave</b>	<b>Resultados</b>
	<u>O software P3D como recurso para repensar a prática de ensinar e aprender ciências</u>	Software Educacional P3D. Formação de professor. Ensino e aprendizagem de Ciências.	ficou constatado que os alunos demonstraram mais motivação, concentração, participação, interação e atenção durante a aula e o professor foi impulsionado a propor novas estratégias e formas de abordar os conteúdos. Para os alunos, a exploração do ambiente em três dimensões (3D) possibilitou uma melhor compreensão da função, do funcionamento e das estruturas dos órgãos do sistema digestório.
15	<b>Maria Aparecida Calado de Oliveira Dantas</b>	<b>Palavras-chave</b>	<b>Resultados</b>
	<u>Gêneros Oraís Nas Aulas De Língua Portuguesa: Modos De Fazer</u>	Oralidade. Ensino de língua. Gêneros orais formais.	aponta para a perspectiva de que é possível desenvolver uma metodologia que contemple a sistematização dos gêneros orais formais nas aulas de língua materna.
16	<b>Maria Aparecida Fernandes Medeiros</b>	<b>Palavras-chave</b>	<b>Resultados</b>

	<u>O cordel no letramento literário da educação de jovens e adultos</u>	Formação do Professor. Cordel. Letramento. Educação de Jovens e Adultos.	desenvolveu-se um —Projeto Pedagógicoll que propiciou tanto para o aluno quanto para o professor o gosto pela leitura, em que se vivenciou — O Novo Cordel do poeta Manoel Monteiro
17	<b>Marilda Coelho da Silva</b>	<b>Palavras-chave</b>	<b>Resultados</b>
	<u>Letramento digital na educação de jovens e adultos em esperança-pb</u>	Educação de Jovens e Adultos. Aprendizagem. Letramento digital. Inclusão social.	os educandos da EJA, apesar de estarem em processo inicial de alfabetização, conseguiram através do computador produzir textos e expressarem sentimentos de autoestima e motivação para permanecerem na escola.
18	<b>Núbia do Nascimento Martins</b>	<b>Palavras-chave</b>	<b>Resultados</b>
	O ensino de geometria: novas linguagens para a educação básica	PDF indisponível no site do PPGFP	PDF indisponível no site do PPGFP
19	<b>Raul Vicente</b>	<b>Palavras-chave</b>	<b>Resultados</b>
	<u>Formação inicial e continuada dos professores de matemática em timor-leste: limites e desafios</u>	Formação inicial e continuada de professores. Educação Matemática. Educação básica em Timor-Leste.	os limites resultantes da situação escolar, as mudanças surgidas nas escolas, as dificuldades e obstáculos enfrentados pelos professores no processo de ensino e aprendizagem, o uso de métodos e a limitação dos materiais didáticos. os professores entrevistados: alguns lecionam disciplina para a qual não têm formação. Constatamos ainda que quatro eram formados em Matemática, sendo dois em língua indonésia e dois em Língua Portuguesa. No entanto, de acordo com a nova Legislação do Ministério da Educação, todos deveriam ensinar Matemática em português.
20	<b>Silvana Neves do Nascimento</b>	<b>Palavras-chave</b>	<b>Resultados</b>
	A diversidade da composição familiar: uma análise da prática escolar através da literatura infanto-juvenil	PDF indisponível no site do PPGFP	PDF indisponível no site do PPGFP

Fonte: Dados da pesquisa, 2018

Quadro 14: Dissertações publicadas pelo PPGFP no ano 2014

2014			
1	Aline Tavares Costa	Palavras-chave	Resultados
	<u>Interação professor-aluno em ambiente virtual de aprendizagem uma análise da linguagem em cursos <i>b-learning</i></u>	Interação. Recursos digitais. Linguagem. Cursos <i>b-learning</i> .	conclui-se que os públicos observados – professores em formação continuada e alunos do 3º ano – não utilizam a mesma língua para se comunicar, pois o primeiro explora a cordialidade e a formalidade, o segundo busca aproximação afetiva e integração de saberes, apesar de este grupo deixar clara sua necessidade por orientações básicas para o processo integrador.
2	Ana Paula de Souza do Ó	Palavras-chave	Resultados
	<u><i>M-learning</i>: desafios aos docentes no contexto escolar</u>	<i>M-learning</i> . Formação docente. Tecnologia móvel.	Apesar de parecer consenso entre os adeptos das tecnologias da informação e comunicação que o <i>M-learning</i> é o caminho mais promissor para o ensino ultimamente, ainda são poucos os trabalhos que o exploram de maneira efetiva. Uma revisão da literatura sobre o tema mostra que são os trabalhos empíricos que confirmam sua efetividade na melhoria da aprendizagem e como facilitadora no processo de ensino.
3	Ana Paula Olegário da Silva	Palavras-chave	Resultados

	<u>Facebook e letramento digital: novas produções textuais e pedagógicas na educação básica</u>	Letramento digital. Gêneros digitais. Formação do educador.	a viabilidade de utilizar os espaços virtuais como ambiente de aprendizagem, a exemplo do grupo do <i>Facebook</i> , utilizado como ferramenta metodológica para os conteúdos de produção textual e incluir o letramento digital no espaço escolar. Apresentamos, ainda, o produto final do Mestrado - MPFP: um manual com a sequência didática desenvolvida na pesquisa como um suporte metodológico para o educador realizar práticas de leitura e produção textual.
4	<b>Andeilma Fernandes de Lima</b>	<b>Palavras-chave</b>	<b>Resultados</b>
	<u>Jogos digitais: uma vivência na sala de aula de biologia</u>	Ensino de Biologia. Genética. Jogos digitais. DNA GAME. Ensino-aprendizagem.	o uso de jogos digitais como interface no ensino de Biologia pode favorecer de forma positiva o processo de construção do conhecimento do aluno, ou seja, melhorar o processo de ensino-aprendizagem dos discentes. Consideramos ainda que o jogo “DNA GAME” desenvolvido para realização desta pesquisa, nos mostrou que é possível desenvolver interfaces digitais como nova prática educativa a ser usada por uma geração tipicamente digital.
5	<b>Cleômenes Sales de Lima</b>	<b>Palavras-chave</b>	<b>Resultados</b>

	<u>Letramento literário através dos cordéis: um caminho possível na educação de jovens e adultos</u>	Educação de Jovens e Adultos. Ensino de Língua Portuguesa. Letramento Literário. Cordel.	o letramento literário não tem sido devidamente explorado em sala de aula e que o uso da sequência didática no ensino de língua materna contribuiu significativamente para a formação dos alunos envolvidos nesta pesquisa, o que revela a necessidade de todo professor estar sempre se qualificando para o bom exercício da sua profissão.
6	<b>Edilene Araújo dos Santos</b>	<b>Palavras-chave</b>	<b>Resultados</b>
	<u>Práticas de letramento digital nas escolas municipais de ensino fundamental de patos-pb</u>	Ensino Fundamental. Letramento Digital. Rede Municipal de Ensino.	Constata-se que boa parte das escolas dispõe de laboratórios de informática e professores com formação inicial e continuada, em nível de pós-graduação lato sensu, favorecendo o desenvolvimento de práticas de leitura e escrita envolvendo tecnologias digitais.
7	<b>Hertha Cristina Carneiro Pessoa</b>	<b>Palavras-chave</b>	<b>Resultados</b>
	<u>Escrita nas práticas pedagógicas dos professores tapeba no contexto da educação escolar indígena no ceará</u>	Educação Escolar indígena, Formação de professor, Práticas Sociais de Escrita, Interculturalidade.	projeto na área da educação com ênfase no processo de valorização da cultura, costumes, crenças e tradições respeitando suas especificidades e processos próprios de aprendizagem como fatores importantes a sustentabilidade cultural e econômica de nossas aldeias.
8	<b>Josias Silvano de Barros</b>	<b>Palavras-chave</b>	<b>Resultados</b>

	<u>O cordel num contexto de multidão perspectivas pedagógicas para a multiplicidade</u>	Multidão. Cidade. Escola. Cordel. Proposta Pedagógica.	o cordel, na sala de aula, compreendido no contexto da multiplicidade, amplia as discussões sobre manifestações e expressões produtivas da multidão, ao passo que possibilita aos alunos se reconhecerem enquanto construtores biopolíticos. É por isso que o cordel é uma das formas potenciais das minorias brasileiras que se urbanizam, não sendo possível pensá-los em separado, cordel/cidade, cordel/multidão.
9	<b>Juliana Maria Soares dos Santos</b>	<b>Palavras-chave</b>	<b>Resultados</b>
	<u>Letramento e ludicidade: superando dificuldades da leitura na alfabetização</u>	Leitura. Ensino. Alfabetização. Letramento. Ludicidade.	o ensino de leitura tende a acontecer com base no modelo ascendente e no modelo ascendente/descendente de leitura, pois as atividades de leitura desenvolvidas pelo professor têm como foco a aquisição da língua por meio do reconhecimento e identificação de letras, sílabas e palavras, e a formação de frases; e no trabalho com os textos em sala de aula, o foco das atividades está na interação dos alunos com o texto. Em relação às dificuldades apresentadas pelos alunos nos momentos das atividades de leitura, estes demonstraram dificuldade de aquisição da língua, sobretudo no momento de identificação de palavras. Nas aulas de leitura, viu-se que não foram utilizados diferentes recursos didático-pedagógicos para dinamizar o ensino, como jogos e brincadeiras.
10	<b>Lívia Maria Serafim Duarte Oliveira</b>	<b>Palavras-chave</b>	<b>Resultados</b>

	<u>As questões ético-raciais nas histórias em quadrinhos reflexões educativas na formação docente</u>	Questões étnico-raciais. Histórias em quadrinhos. Formação docente. Ensino Superior.	A utilização das histórias em quadrinhos no ensino superior, no contexto de formação inicial, propicia discussões de temática racial aos professores e uma prática educativa articulada com a teoria, por sua característica interdisciplinar.
11	<b>Maria do Socorro de Lucena Silva</b>	<b>Palavras-chave</b>	<b>Resultados</b>
	<u>Letramento digital na formação inicial do docente de letras no interior da Paraíba</u>	Ensino de Letras. Formação inicial de professores. Estágio Supervisionado. Letramento digital.	os resultados da pesquisa, contextualizando o perfil acadêmico e as características institucionais das faculdades estudadas, bem como a organização do projeto pedagógico e do Estágio Supervisionado de cada curso. Discute, comparativamente, as concepções, objetivos e contribuições do Estágio Supervisionado de ambas as instituições para a formação e prática pedagógica no campo das tecnologias e, de modo especial, do letramento digital.
12	<b>Maria Eliane Gomes Morais</b>	<b>Palavras-chave</b>	<b>Resultados</b>
	<u>análise linguística e construções de sentido: uma proposta de intervenção para o ensino médio eja</u>	Análise linguística. Construções de sentido. Ensino Médio. EJA.	explorar o texto, em suas perspectivas conteudística, contextual e discursiva, contribui para o desenvolvimento da capacidade interpretativa do discente e com sua habilidade de estabelecer relação entre o linguístico e o social. Também apontou para possíveis contribuições da análise linguística, com foco na reflexão da língua atrelada às práticas de leitura, escrita e oralidade.
13	<b>Maria Emanuela de Oliveira Cruz</b>	<b>Palavras-chave</b>	<b>Resultados</b>

	<u>Tessituras da literatura afro-brasileira na sala de aula: o saber fazer das professoras da educação infantil</u>	Formação Docente. Educação Infantil. Literatura Afro-brasileira. Diversidade étnico-racial.	a importância do uso da literatura afro-brasileira na educação infantil, pois, através dela, o professor pode propiciar aos alunos o acesso ao conhecimento referente à diversidade étnico-racial e, dessa maneira, contribuir com a formação identitária e crítica das crianças.
14	<b>Marta Oliveira Barros</b>	<b>Palavras-chave</b>	<b>Resultados</b>
	<u>Memórias de idosos quilombolas como recurso didático: escola básica do quilombo de matão-pb</u>	Práticas pedagógicas. Memórias. Quilombo.	implicaram ações concretas, visto que a formação docente proporcionada na oficina foi fundamental para que sejam valorizadas a história e a cultura quilombola no cotidiano escolar. Pois, à medida que os professores compreendem ser importante desenvolver práticas pedagógicas que oportunizem a releitura das memórias quilombolas, estarão contribuindo com a ressignificação da identidade dos seus estudantes.
15	<b>Norma Lee Pereira de Farias</b>	<b>Palavras-chave</b>	<b>Resultados</b>
	<u>Vozes sobre chapeuzinho vermelho: leitura intertextual e letramento literário na educação infantil</u>	Literatura Infantil. Letramento Literário. Educação Infantil.	o trabalho adequado com as obras literárias contribui para o desenvolvimento das competências leitora e linguística das crianças, permitindo que alunos com poucas vivências significativas com práticas de leitura passem, a partir da nossa mediação, a interagir com os livros de literatura infantil, a escutar as histórias e narrar com clareza fatos vivenciados pelos personagens, atendendo as suas necessidades de fantasia e ficção.
16	<b>Rafael de Farias Ferreira</b>	<b>Palavras-chave</b>	<b>Resultados</b>

	<u>Tessitura de memórias e narrativas de rendeiras do cariri paraibano na educação básica</u>	Rendeiras. Renda Renascença. Cariri Paraibano. Memória. Práticas educativas.	um conjunto de aprendizagens que só se tornou possível a partir do diálogo estabelecido entre a cultura das humanidades e a cultura científica, que instituiu um ensino voltado para o reconhecimento dos valores, das crenças e das tradições dos sujeitos locais. Através da sistematização pedagógica, os alunos exercitaram o pensamento crítico e repensaram as suas identidades, a partir do reconhecimento de outras identidades (a das mulheres rendeiras).
17	<b>Renálide de Carvalho Morais Fabrício</b>	<b>Palavras-chave</b>	<b>Resultados</b>
	<u>Cultura popular e literatura infantojuvenil em terra: lampião e a baronesa: da crítica literária à experiência em sala de aula</u>	Literatura infantojuvenil; Heloísa Prieto; Cultura popular; Narrador; Letramento literário.	presença da cultura popular na narrativa Terra: Lampião e a Baronesa, de Heloísa Prieto, e apresenta contribuições analíticas e metodológicas para a abordagem desta obra no Ensino Fundamental II, oferecendo, nesse percurso, uma reflexão e proposta sistematizada para a inserção da literatura infantojuvenil no contexto escolar. No campo da crítica literária desenvolvida em nosso estudo, ressaltamos a figura de Lampião, enquanto personagem (re)contado pelo povo e ficcionalizado na obra selecionada em nosso corpus, aproximando-o da categoria do bandido socia
18	<b>Tatiana Dias Ferreira</b>	<b>Palavras-chave</b>	<b>Resultados</b>

	<p><u>Professora escrevendo em sala de aula: um outro modo de fazer uma “formação continuada”.</u></p>	<p>Discurso. Sujeito. Produção de texto. Formação docente.</p>	<p>as concepções do professor sobre o ato de escrever e a sua prática de escrita no cotidiano vão sendo redimensionadas a partir da instauração de condições em que o sujeito se constitui, como referência, para a produção de sentidos. Evidenciam-se, então, como elementos determinantes, para o ensino e desenvolvimento da produção do texto em sala de aula.</p>
--	--	--	---

Fonte: Dados da pesquisa, 2018

Quadro 15: Dissertações publicadas pelo PPGFP no ano 2015

2015			
1	Adeilma Machado dos Santos	Palavras-chave	Resultados
	<p><u>A literatura negro-brasileira como propiciadora de uma educação para as relações étnico-raciais: uma fenda no cânone</u></p>	<p>Ensino. Leitura Literária. Literatura negro-brasileira. Letramento Literário.</p>	<p>o ensino da literatura negro-brasileira como afirmativa de identidades étnico-raciais, uma vez que não corrobora as imagens cristalizadas dos sujeitos negros da literatura tradicional brasileira, antes problematiza-os, desestabilizando determinados lugares ocupados por tais</p>
2	Danniele Silva do Nascimento	Palavras-chave	Resultados
	<p><u>A escrita argumentativa no ensino médio: um estudo de caso</u></p>	<p>Produção Textual; Ensino Médio; Argumentação.</p>	<p>elaboramos um produto final que possa melhorar e ampliar as competências dos alunos no que concerne à escrita argumentativa no ensino médio. É importante salientar que essa pesquisa mostrou-nos vários aspectos acerca das práticas de escrita e leitura de alunos do ensino médio e nos trouxe várias reflexões acerca do exercício docente e a abordagem que é dada à escrita, ou seja, o espaço que a escrita ocupa em sala de aula.</p>
3	Daniel Torquato Fonseca de Lima	Palavras-chave	Resultados

	<p><u>O ensino de história e linguagens digitais: análise de recursos educacionais como ferramentas pedagógicas</u></p>	<p>Ensino de História e Inclusão digital; Softwares e ensino de história; Ferramentas digitais e pedagógicas.</p>	<p>Após uma categorização e descrição, priorizando a metodologia, estilo e a abordagem trabalhada, procuramos compreender a aplicabilidade dos mesmos para a construção de um conhecimento histórico. Utilizamos como referências teóricas, obras da História Cultural e da Pedagogia, adequadas tanto para a contextualização da escola/ensino e aprendizagem frente às novas tecnologias, quanto para o entrosamento dessas ferramentas com o ensino de História e seus resultados</p>
4	<b>Fernanda Cavalcanti Vitor</b>	<b>Palavras-chave</b>	<b>Resultados</b>
	<p><u>As feiras de ciências como ambiente para a alfabetização científica</u></p>	<p>Feira de Ciências. Alfabetização Científica. Educação Científica. História da Ciência.</p>	<p>apresentamos uma proposta de Alfabetização Científica a ser realizada através das Feiras de Ciências. A construção da proposta foi baseada na pesquisa realizada acerca dos pressupostos da Alfabetização Científica, da abordagem CTS e da História da Ciência e a partir dos parâmetros que foram identificados na literatura para a promoção da Alfabetização Científica.</p>
5	<b>Iolanda Paula de Lima Brito Mata</b>	<b>Palavras-chave</b>	<b>Resultados</b>
	<p><u>Multiletramentos no ciberespaço: uma proposta pedagógica com o gênero jornalístico “artigo de opinião” no ensino médio</u></p>	<p>Multiletramentos, Gêneros Jornalísticos, Artigo de Opinião, Ensino Médio.</p>	<p>as atividades desenvolvidas com o uso pedagógico do gênero artigo de opinião em espaços virtuais promovem as práticas multiletradas dos alunos, uma vez que ações didáticas desta natureza evidenciam uma situação de aprendizagem capaz de instigar a colaboração, participação, criticidade, coautoria e argumentatividade dos</p>

			sujeitos.
6	<b>Jefferson Flora Santos de Araújo</b>	<b>Palavras-chave</b>	<b>Resultados</b>
	<u>O currículo e as práticas pedagógicas (des)contextualizadas da escola no campo do semiárido paraibano</u>	Educação do Campo. Semiárido. Currículo Contextualizado. Práticas Pedagógicas.	os professores não desenvolvem práticas pedagógicas que consideram o contexto do Semiárido camponês, pois a instituição não possui uma proposta curricular que considera a realidade dos alunos, desta forma, o critério de seleção dos conteúdos é a partir do sumário do livro didático, tornando assim uma aprendizagem descontextualizada com a realidade dos sujeitos e da escola camponesa.
7	<b>Jéssica Ferreira Souza da Silva</b>	<b>Palavras-chave</b>	<b>Resultados</b>
	<u>Robótica aplicada à educação: uma análise do pensar e fazer dos professores egressos do curso oferecido pelo município de João Pessoa-pb</u>	Robótica educacional. Formação continuada. Práticas pedagógicas.	elaboramos como produto final, um guia de orientações para direcionar os docentes em utilizar a robótica vinculada ao ensino dos conteúdos curriculares, através de etapas para elaboração das aulas e sugestão de atividades, objetivando contribuir com a aplicação desse recurso na sala de aula.
8	<b>Josiene Almeida Virgínio</b>	<b>Palavras-chave</b>	<b>Resultados</b>
	<u>Dificuldades de leitura e compreensão leitora dos alunos no ensino médio nas aulas de sociologia</u>	dificuldade; leitura; compreensão; ensino de Sociologia.	apesar de grande parte da turma ter respondido que a leitura não é uma prática familiar, tampouco, existem materiais de leitura em sua casa, a maioria deles considera a leitura uma atividade relevante para viver na sociedade

			contemporânea.
9	<b>Kamila Karine dos Santos Wanderley</b>	<b>Palavras-chave</b>	<b>Resultados</b>
	<u>Fazer e ensinar em história: memória e construção da educação do campo na escola municipal zumbi dos palmares – mari/pb</u>	Educação do Campo. História local. Memória. Identidade.	podemos analisar que a versão da História que se propõe a Pedagogia do Movimento Sem Terra aprendida no cotidiano desse movimento vem contribuindo no desenvolvimento da memória e da relação desta com a formação da identidade social.
10	<b>Laércia Jamilly Duarte Diniz Nóbrega</b>	<b>Palavras-chave</b>	<b>Resultados</b>
	<u>Popularização da ciência no contexto da educação ambiental: uma experiência no município de curral velho</u>	Ciência, Educação, Meio Ambiente, Popularização da Ciência.	Como produto final, foi produzida uma cartilha orientada à comunidade local e que poderá servir de parâmetro em outras situações semelhantes. No caso dos professores, a Dissertação e o seu produto, servirão como textos complementares para o trabalho em sala de aula com a temática da água no ensino de ciências.
11	<b>Maria Aparecida Tavares Marques</b>	<b>Palavras-chave</b>	<b>Resultados</b>
	<u>Acordando leitores adormecidos: uma experiência no fundamental I</u>	Letramento Literário. Ensino de Literatura. Formação de Leitores nas Séries Iniciais.	apresenta uma metodologia que, nascida e testada em sala de aula, pode retornar à sala de aula de outros/as docentes preocupados com a ressignificação do próprio fazer pedagógico.
12	<b>Manoel Felix de Santana Neto</b>	<b>Palavras-chave</b>	<b>Resultados</b>

	<u>Proposta de intervenção experimental investigativa sob uma ótica da ciência, tecnologia e sociedade no ensino de química</u>	Laboratório Investigativo. Ciência, Tecnologia e Sociedade. Ensino de Química	O Ensino por Investigação combate a visão de um conhecimento científico infalível, por isso os alunos não terão receio do “erro” todavia esse entendimento será desconstruído e apresentado como peculiaridade da construção do conhecimento. Sem o medo de errar, espera-se que o envolvimento dos discentes seja mais espontâneo e efetivo.
13	<b>Morgana Virgínia Silva de Moraes</b>	<b>Palavras-chave</b>	<b>Resultados</b>
	<u>Prática de leitura a partir do gênero fábula: um outro modo de ser leitor nos anos iniciais</u>	Discurso. Prática de leitura. Fábula.	a constatação de que é possível desenvolver o gosto de ler em sala de aula e que a prática de leitura na perspectiva da análise discursiva, assim, instaurada, traz contribuições significativas para a formação do aluno e para o ensino da leitura na escola, no que diz respeito à concepção de leitura como lugar de leitor e como produção de sentidos, situados sócio-historicamente.
14	<b>Saulo José Veloso de Andrade</b>	<b>Palavras-chave</b>	<b>Resultados</b>

	<u>Projeto CDI escola na formação continuada de professores em juripiranga-pb</u>	Formação continuada de professores. Estado e Terceiro Setor. Tecnologias de informação e comunicação.	Aponta que, mesmo não sendo contemplada no Plano Municipal de Educação e no Projeto Político Pedagógico da escola, a formação continuada em TIC provocou mudanças não apenas na percepção dos docentes em relação ao uso das tecnologias em sala de aula, como também na prática pedagógica e no processo de aprendizagem dos discentes. Conclui que o Projeto CDI Escola contribuiu para a formação continuada de professores no campo das TIC em Juripiranga-PB e, com base nos resultados positivos, propõe um Guia de Atividades de Pesquisa Baseada em WebQuest, como projeto piloto capaz de fortalecer o processo de inclusão digital e a prática pedagógica nas escolas municipais.
15	<b>Rodrigo Nunes da Silva</b>	<b>Palavras-chave</b>	<b>Resultados</b>
	<u>Folhetos de cordel no letramento escolar: a aula de leitura revisitada</u>	Ensino de Língua Materna. Letramento escolar. Folhetos de Cordel. Imaginário nordestino.	o estabelecimento de conexões com textos orais e/ou escritos que fazem parte do cotidiano das famílias dos alunos envolvidos num processo de letramento desenvolvido com folhetos de cordel, evidenciando-se, assim, que esse material sociocultural e sociolinguístico é prática discursiva que propicia o letramento escolar na região campo da pesquisa.
16	<b>Tânia Regina Miranda Leite</b>	<b>Palavras-chave</b>	<b>Resultados</b>

	<p><u>O ensino de história da África e da cultura afro-brasileira: saberes e práticas de docentes do ensino fundamental – riacho de santo antônio-pb</u></p>	<p>Educação, afro-brasileiro, racismo, práticas, aulas.</p>	<p>Por fim, propomos ações para realizações de atividades diárias com temas sobre a África e a Cultura Afro-Brasileira com a implementação de um projeto Afro, que oportunizou o estudo sobre a África e a Cultura Afro-Brasileira para o professor atuante no ensino fundamental I no 4ª e 5º ano. O projeto visou também a produção de um álbum atividade sobre temas relacionado à diversidade étnico cultural brasileira como atividade permanente nas ações diárias das práticas dos docentes aqui relacionados.</p>
--	--	---	---

Fonte: Dados da pesquisa, 2018

Quadro 16: Dissertações publicadas pelo PPGFP no ano 2016

2016			
1	Adriano César Cabral de Almeida	Palavras-chave	Resultados
	<p><u>Luz, câmera, história e educação: o cinema como mediador no ensino e aprendizagem de história na perspectiva dos multiletramentos</u></p>	<p>Cinema, Educação, História, Multiletramentos, Mídia-Educação.</p>	<p>o uso do cinema em sala de aula trabalhado na perspectiva dos multiletramentos, da mídia-educação e da educação histórica pode não apenas viabilizar a construção do conhecimento referente aos conteúdos curriculares pertinentes à matéria escolar de História, mas também possibilitar a apropriação crítica e criativa da mídia audiovisual, que é a fonte histórica cinematográfica. Isso implica a capacidade para ler narrativas audiovisuais, produzi-las e refletir acerca da realidade na qual estas estão inseridas</p>
2	Ana Caroline Pereira da Silva	Palavras-chave	Resultados

	<u>Multimodalidade na aprendizagem colaborativa de português e espanhol como línguas adicionais</u>	Aprendizagem colaborativa. Línguas adicionais. Mediação. Teletandem. Textos multimodais.	possibilitou a criação do “Guia de Aprendizagem colaborativa para professores e estudantes de línguas adicionais: Espanhol e Português”, contendo orientações de como organizar experiências de ensino-aprendizagem por meio do teletandem. Este material está disponível on-line para que outros docentes possam implantar a prática do teletandem como atividade complementar das aulas de línguas adicionais.
3	<b>Ana Claudia Santos de Medeiros</b>	<b>Palavras-chave</b>	<b>Resultados</b>
	<u>Scratch: da lógica de programação à química dos hidrocarbonetos</u>	Scratch; Ensino de química; Jogos digitais; Hidrocarbonetos	o Scratch se apresenta como um meio potencializador e capaz de gerar motivação para a busca do conhecimento químico, uma vez que possibilitou a construção, pelos alunos, de suas próprias concepções acerca dos hidrocarbonetos. Além disso, o uso do Scratch nas aulas de química oportunizou uma situação de aprendizagem que foi além de um ensino meramente conteudista, mas que explorou as competências e habilidades exigidas para os jovens do século XXI.
4	<b>Ana Claudia Dias Ivazaki</b>	<b>Palavras-chave</b>	<b>Resultados</b>
	<u>Capoeira da educação infantil: relações étnico-raciais na formação de professores</u>	Formação de Professores. Educação Infantil. Capoeira. Educação Étnico-Racial. Cultura afro-brasileira. Prática docente.	Ao analisarmos as práticas das professoras regentes e o seu diálogo com a educação para as relações étnico-raciais na infância no campo da pesquisa, verificamos que a capoeira era uma realidade na instituição, mas de maneira inconstante, sendo vivenciadas apenas pelas docentes, constituindo-se, assim, o que epistemologicamente chamamos de Capoeira na Educação Infantil.
5	<b>Arlane Florentino Félix de Azevêdo</b>	<b>Palavras-chave</b>	<b>Resultados</b>

	<u>Construindo gêneros não binários na educação infantil: uma análise discursiva sobre o machismo</u>	Educação de Gênero. Discurso. Machismo.	A pesquisa foi realizada visando a construção de um Guia de Orientação para as professoras na desconstrução do machismo em sala de aula. Nossa hipótese inicial foi que a professora legitima o discurso machista nas suas práticas pedagógicas. Iniciamos defendendo essa hipótese por já ter sido educadora nesse mesmo CREI, e nesse período, ano de 2014, a maioria das educadoras destinavam às meninas brincadeiras relacionadas às atividades do lar, espaço privado, muitas vezes invisível; e aos meninos eram destinadas brincadeiras relacionadas ao espaço público.
6	<b>Carlos Antônio Camilo dos Santos</b>	<b>Palavras-chave</b>	<b>Resultados</b>
	<u>Os engenhos de alagoa nova-pb: uma visão histórica para ensinar a química da cachaça</u>	Cultura Local. SEI. Ensino de Química. Contexto Histórico.	ofertamos como produto educacional a SEI, elaborada em 04 momentos didáticos, que possam propiciar ao professor de Ciências do 9º ano do Ensino Fundamental, mais precisamente da Cidade de Alagoa Nova–PB, um recurso didático contemplando conceitos científicos químicos e históricos, empregando o tema Química da cachaça, desde seu processo histórico, em consonância com os aparatos destilatórios utilizados na fabricação da mesma, levando em consideração o contexto histórico local, na busca por um ensino mais significativo de modo contextualizado, vinculando com os processos de separação de misturas, desde a extração do caldo até o processo de obtenção final (cachaça), advindos da produção por meio do engenho.
7	<b>Cleidiane de Oliveira Silva</b>	<b>Palavras-chave</b>	<b>Resultados</b>
	<u>O professor e os processos de inclusão de alunos com necessidades educacionais específicas: desafios e possibilidades na perspectiva etnográfica</u>	Necessidades educacionais específicas. Formação inicial. Professores.	os processos de formação inicial de professores destoam de uma prática pedagógica inclusiva confirmando o despreparo

		Inclusão.	docente para essa atuação.
8	<b>Cristian Fabrício dos Santos Silva</b>	<b>Palavras-chave</b>	<b>Resultados</b>
	<u>A contribuição do ensino de filosofia no ensino médio profissionalizante do IFPB</u>	Currículo; Ensino de Filosofia; Ensino Médio; Ensino Profissionalizante.	um melhor aprendizados conceitos filosóficos por parte dos estudantes nas aulas de Filosofia dos cursos pesquisados e o aperfeiçoamento da nossa prática docente no ensino desta disciplina.
9	<b>Débora do nascimento Fernandes de Alencar</b>	<b>Palavras-chave</b>	<b>Resultados</b>
	<u>A cartografia tátil como processo de inclusão no ensino regular: um estudo de caso etnográfico</u>	Educação Inclusiva; Deficiência Visual; Geografia; Cartografia Tátil.	revelaram a importância de um trabalho mais efetivo na formação de professores, quanto à Educação Inclusiva, e de forma mais específica aos professores de Geografia no que concerne ao manuseio, produção, interpretação e adaptação de recursos pedagógicos na área de cartografia, afim de favorecer a aprendizagem de alunos DV em relação aos conteúdos dessa disciplina.
10	<b>Edilene Araújo dos Santos</b>	<b>Palavras-chave</b>	<b>Resultados</b>
	<u>Práticas de letramento digital nas escolas municipais de ensino fundamental de PATOS-PB</u>	Ensino Fundamental. Letramento Digital. Rede Municipal de Ensino.	Constata-se que boa parte das escolas dispõe de laboratórios de informática e professores com formação inicial e continuada, em nível de pós-graduação lato sensu, favorecendo o desenvolvimento de práticas de leitura e escrita envolvendo tecnologias digitais.
11	<b>Evyllaine Matias Veloso Ferreira Santos</b>	<b>Palavras-chave</b>	<b>Resultados</b>

	<u>O ensino de geografia mediado por folhetos de cordel: identidade e memória cultural</u>	Geografia Cultural/Humanista. Literatura de Cordel. Cultura Popular. Interdisciplinaridade. Memória e Identidade.	A pesquisa-ação promoveu a aprendizagem dos conceitos de Lugar e Paisagem, levando em consideração elementos abstratos/imateriais da paisagem nordestina e do lugar dos alunos, revelando a proposta baseada em aspectos imateriais. Desse modo, a Geografia Cultural/Humanista tornou-se base teórica e os folhetos de Cordel possibilitaram a mediação entre objetos de aprendizagem e conceitos transversais, pelos quais culminaram em um subproduto, o “Memorial do Aluno”, que condensa os conceitos elencados, discutidos e desenvolvidos neste estudo.
12	<b>Francilene Francisca de Andrade</b>	<b>Palavras-chave</b>	<b>Resultados</b>
	<u>Agrotóxico e agricultura: uma abordagem socioambiental reflexiva no ensino de química</u>	Sequência Didática. Perspectiva CTS. Agrotóxicos. Ensino de Química. Formação Cidadã.	a sequência didática contribuiu para apropriação dos conceitos químicos e que as discussões relacionadas á temática e as interações CTS propiciaram mudanças de percepção dos alunos quanto aos efeitos do desenvolvimento científico tecnológico na sociedade atual. A análise dos dados também nos permitiu identificar diferentes possibilidades de dinamização do ensino aprendizagem como maior participação e interesse por parte dos alunos, de forma a ser útil para o Ensino de química.
13	<b>Francisco Reynaldo Martins Gabriel</b>	<b>Palavras-chave</b>	<b>Resultados</b>
	<u>Letramento audiovisual em línguas adicionais: uma experiência de mediação com clipes musicais</u>	Teletandem. Ensino-aprendizagem de línguas adicionais. Aprendizagem virtual e colaborativa. Clipes musicais. Letramento audiovisual.	interagentes brasileiros e argentinos manifestaram aprofundamento no processo de aprendizagem da língua-alvo, mediante a imersão cultural que se deu por meio dos clipes musicais. Além disso, houve também o desenvolvimento das habilidades de interpretação de elementos visuais, imagéticos e sonoros.

14	<b>Hayana Crislayne Benevides da Silva</b>	<b>Palavras-chave</b>	<b>Resultados</b>
	<u>Formação docente no ensino fundamental: tessituras do ensino de história e cultura afrobrasileira</u>	História e Cultura Afrobrasileira. Ensino de história. Formação docente. Currículo.	a formação docente é uma condição sine qua non para colocar em prática um trabalho crítico-reflexivo, com vista ao combate as discriminações e preconceitos ainda existentes no espaço escolar, portanto, conceber a escola através da perspectiva da diversidade requer mudanças de posturas, currículos e práticas pedagógicas, além da abertura por parte das instituições escolares e Secretarias de Educação para que os professores tenham condições materiais de formação docente.
15	<b>João Clímaco Ximenes Neto</b>	<b>Palavras-chave</b>	<b>Resultados</b>
	<u>O ensino de geografia na educação patrimonial: ações educativas no ensino médio integrado do IFPB DE CATOLÉ DO ROCHA-PB</u>	Ensino de Geografia. Educação Patrimonial. Memória. Patrimônio. Lugar.	Assim, a pesquisa, no campo do ensino de Geografia em interface com a prática da Educação Patrimonial, trabalhada no contexto da educação, possibilitou repensar as práticas docentes e o currículo escolar e como é possível trazer as aproximações dos (as) alunos (as) com sua localidade sem perder o sentido do global, fazendo com que desenvolvam novos olhares e possibilidades sobre seu local como espaço de pertencimento.
16	<b>Johne Paulino Barreto</b>	<b>Palavras-chave</b>	<b>Resultados</b>

	<u>Literatura e homoerotismo: leitura e recepção no ensino fundamental II</u>	Ensino de literatura. Homoerotismo. Educação para a diversidade.	pudemos perceber que, se antes o homoerotismo era visto a partir de uma visão que reiterava os clichês do senso comum, depois do contato com os textos literários levados para a sala de aula e da leitura e da reflexão sobre essa forma de experiência humana transfigurada artisticamente, os nossos colaboradores puderam refletir sobre o homoerotismo/diversidade sexual e, de certo modo, vieram a tornar respeitosos para com essa temática e com os sujeitos tidos como “diferentes” porque possuem uma sexualidade divergente da heteronormatividade.
17	<b>Leonardo Araújo Diniz</b>	<b>Palavras-chave</b>	<b>Resultados</b>
	<u>O argumentar através da retextualização: discutindo os novos conceitos de família por meio do gênero meme</u>	Argumentação. Retextualização. Meme. Leitura. Produção textual	os professores podem contribuir com um ensino mais eficaz de Língua Portuguesa de forma mais dinâmica e atrativa (algo que deveria fazer parte do cotidiano das aulas) e isso resulta em produções mais críticas e embasadas, por serem dadas aos alunos as condições de produção.
18	<b>Lúcia de Fátima Farias da Silva</b>	<b>Palavras-chave</b>	<b>Resultados</b>

	<u>De escola regular a escola de referência: trajetória de mudança da escola severino farias em SURUBIM-PE</u>	Política educacional, Educação integral, Escola de Referência em Ensino Médio, Pernambuco.	Para além da discussão conceitual sobre educação integral, esse trabalho desvela alguns paradoxos apontados pelos professores, tais como: o monitoramento exigente é, ao mesmo tempo, rejeitado e exigido como garantia de qualidade na implementação do Programa; vive-se certa incompatibilidade entre os princípios da educação interdimensional, “alma do Programa Integral” e os rankings e cobranças por metas. Assumida pelo Estado com vistas à melhoria dos índices educacionais, a política de educação integral deve apropriar-se das idiossincrasias das culturas escolares particulares, acatando e valorizando as singularidades de cada escola, e reconhecendo que a fonte de qualquer mudança, são sempre as pessoas.
19	<b>Luciana Kátia Reis</b>	<b>Palavras-chave</b>	<b>Resultados</b>
	<u>Como e quando intervir com estratégias mediadoras em sala de aula? uma proposta de orientação para professores polivalentes</u>	Mediação. Estratégias de Mediação. Intervenção. Prática Docente. Avaliação.	foi possível verificar como os professores polivalentes compreendem o conceito de mediação e em que momento de suas aulas o alocam; e, além disso, como as estratégias de intervenção intencionais atuaram, positivamente, favorecendo o aprendizado dos alunos. A partir deste resultado, foi produzida uma proposta de orientação para a prática reflexiva do professor polivalente, referente ao como e quando se deve utilizar estratégias de intervenção intencionais.
20	<b>Maria Aparecida de Oliveira</b>	<b>Palavras-chave</b>	<b>Resultados</b>

	<u>Produções de narrativas: fazendo movimentar os discursos sobre <i>bullying</i> em uma turma do 7º ano</u>	Discurso. Ideologias. <i>Bullying</i> . Texto. Posição - sujeito autor.	uma evolução significativa quanto à posição discursiva e ao domínio dos conhecimentos na produção escrita dos alunos, contribuindo para a reflexão e discussão do desenvolvimento do ensino da produção textual, no contexto escolar, de forma a contemplar a construção do lugar de autoria do aluno na sua produção escrita.
21	<b>Maria da Conceição Macedo de Freitas</b>	<b>Palavras-chave</b>	<b>Resultados</b>
	<u>Letramento literário em projetos do prêmio mestres da educação: reflexões e proposta</u>	Prêmio Mestres da Educação. Letramento literário. Formação de leitores.	a experiência com a literatura na escola pode ser exitosa, quando, nas escolhas literárias, mesclam-se textos canônicos e contemporâneos; e quando o professor investe numa mediação de leitura que aposta na sensibilidade e no senso crítico do aluno, construindo condições para que ele observe, compare e reflita sobre a literatura e o mundo.
22	<b>Maria Gorette Andrade Silva</b>	<b>Palavras-chave</b>	<b>Resultados</b>
	<u>Multimodalidade na aula de língua materna: contribuições da semiótica nas abordagens da leitura e produção textual</u>	Ensino de língua(gem). Ensino Médio. Leitura e produção textual. Multimodalidade. Anúncio publicitário.	a apropriação da linguagem multimodal pelos alunos do Ensino Médio envolvidos na pesquisa, no sentido de que se utilizaram estrategicamente de diferentes linguagens para a construção de anúncios publicitários atrativos e convincentes. Os discentes puderam perceber e entender como as escolhas de língua(gem) são pensadas para atingir propósitos comunicativos específicos, o que fez com que passassem a atentar para aspectos antes despercebidos no momento da leitura, tais como imagem, cor, textura, tipografia, gestos, expressões, realces etc., sendo mais seletivos, inclusive, no processo de produção textual.
23	<b>Maria Iolanda Pedrosa</b>	<b>Palavras-chave</b>	<b>Resultados</b>

	<u>A formação do leitor através do trabalho com o gênero charge no ensino fundamental II</u>	Multiletramentos. Ensino. Leitura. Charge.	constatamos que o trabalho com charges em sala de aula possibilitou que os alunos adquirissem uma familiaridade com a multimodalidade textual e passassem a compreender melhor os textos lidos no cotidiano, criando uma relação satisfatória com o mundo da leitura.
24	<b>Maria Jozelma Cabral da Silva Maroja</b>	<b>Palavras-chave</b>	<b>Resultados</b>
	<u>A notícia como proposta mediadora para o ensino da leitura e da escrita na era digital</u>	Gênero notícia. Linguagem formal. Linguagem virtual. Multiletramentos.	constatou-se que a proposta pedagógica desenvolvida em campo contribuiu significativamente para ampliação dos letramentos dos alunos, fazendo-os refletir sobre os usos adequados das linguagens, considerando os respectivos contextos de produção dos gêneros discursivos, além de instigar o gosto pela leitura do gênero notícia, considerado imprescindível para participação e interação nas relações sociais contemporâneas. Para partilhar a experiência e os resultados obtidos, nesta pesquisa, com outros profissionais da educação básica e estudiosos da área, foi elaborado um módulo de ensino com orientações para que possam desenvolver a referida proposta pedagógica, tal qual ela se apresenta no módulo ou, de forma semelhante, adaptando-a a sua realidade de ensino.
25	<b>Maria Sandra Pereira</b>	<b>Palavras-chave</b>	<b>Resultados</b>
	<u>Multimodalidade e implicaturas em gêneros quadrinizados: contribuições para o letramento visual</u>	Gêneros em quadrinhos. Multimodalidade. Implicaturas. Leitura e produção Textual	a utilização dos gêneros multimodais quadrinizados, numa perspectiva pautada na exploração dos recursos disponíveis nas implicaturas, favorece o trabalho de leitura e produção textual na Educação Básica. Também apontou que temas do cotidiano dos alunos e a ativação dos seus conhecimentos prévios, favorecem, significativamente, o processo de ensino-

			aprendizagem.
26	<b>Michelle Santino Fialho</b>	<b>Palavras-chave</b>	<b>Resultados</b>
	<u>Além do que se vê, além do que se come: alimentação e cinema como novas linguagens pedagógicas no ensino de história na educação de jovens e adultos</u>	Documentário. Alimentação. Ensino de História. Educação de Jovens e Adultos.	Acreditamos que o recurso cinematográfico ao ser inserido no ensino de História, apresenta-se enquanto uma linguagem pedagógica que potencializa a prática docente. Isso significa uma evidente renovação metodológica, na medida em que tanto o cinema como o alimento, pensados enquanto práticas socioculturais e pedagógicas, encontram-se permeados de significantes que contribuem na representação da memória e identidade de um grupo.
27	<b>Quesia dos Santos Souza Leite</b>	<b>Palavras-chave</b>	<b>Resultados</b>
	<u>podcasts no processo de ensino e aprendizagem da língua portuguesa: o trabalho com a variação linguística na era digital</u>	Ensino de Português. Variação Linguística. TDIC. Gêneros Multimodais. Podcast.	os <i>podcasts</i> produzidos foram classificados e categorizados no intuito de sugerir estratégias de uso mediado pelo professor na sala de aula. Os resultados alcançados indicam o potencial educativo dos <i>podcasts</i> , que serviram como recursos didáticos digitais para o ensino de português na escola. Foi possível observar o impacto que os textos multimodais e as TDIC podem causar aos envolvidos (professores e alunos).
28	<b>Renata Claudia Silva Santos de Araújo</b>	<b>Palavras-chave</b>	<b>Resultados</b>
	<u>Desenvolvimento cognitivo, uma ferramenta tecnológica para professores da educação básica</u>	Conhecimento. Novas tecnologias. Desenvolvimento cognitivo.	a criação da ferramenta Agenda pedagógica, auxilia o professor nesse processo e promove uma atenção mais assertiva e acurada ao ensino-aprendizagem de cada aluno.
29	<b>Risolene Joana Alves</b>	<b>Palavras-chave</b>	<b>Resultados</b>

	<u>As mulheres negras de um nordeste em trânsito em “as mulheres de tijucopapo”:</u> <u>uma proposta pedagógica</u>	As Mulheres de Tijucopapo. Desterritorialização. Sala de aula.	um bom trabalho com a literatura contribui para a formação de um leitor crítico/proficiente, capaz de conferir sentido à leitura literária e ao mundo. A partir disso, esperamos que a nossa pesquisa sirva de subsídio motivador para nortear as práticas pedagógicas e metodológicas dos docentes que desejam desenvolver um trabalho consistente a partir da leitura e do estudo do texto literário, visando o protagonismo negro em sala de aula.
30	<b>Ronny Diogenes de Menezes</b>	<b>Palavras-chave</b>	<b>Resultados</b>
	<u>As escritas surdas como artefatos culturais mediadores de reflexões a respeito das crenças sobre a surdez</u>	Surdez, literatura brasileira, ensino regular, crenças, identidade, literatura surda.	é necessário que haja um processo de formação para que os professores de língua portuguesa possam utilizar as Escritas Surdas, além disso, concluímos que o contato com elas deve se iniciar, na escola, o mais cedo possível.
31	<b>Thaís de Oliveira e Silva</b>	<b>Palavras-chave</b>	<b>Resultados</b>
	<u>Religiões que fazem oferendas para prejudicar pessoas?: a intolerância e as religiões afro-brasileiras no ensino de história</u>	Intolerância religiosa. Religiões afro-brasileiras. Educação para as relações étnico-raciais.	a realização de palestras e oficinas de produção de texto e desenho para que possamos debater a temática desta pesquisa no contexto da sala de aula promovendo, assim, o conhecimento sobre a história afro-brasileira.
32	<b>Tércio Ramon Almeida Silva</b>	<b>Palavras-chave</b>	<b>Resultados</b>
	<u>O ensino de filosofia no contexto da licenciatura em educação do campo da UFCG: ações educativas do pibd diversidade</u>	Ensino de Filosofia. Formação de Professores. Educação do Campo. PIBID DIVERSIDADE.	a proposta do ensino de Filosofia desenvolvida no Curso de Licenciatura em Educação do Campo possibilita um processo formativo crítico, questionador e transformador capaz de promover uma formação emancipatória dos sujeitos que atuarão na educação dos povos do campo. Portanto, o saber filosófico contribui no desenvolvimento de ações e práticas educativas com vistas à efetivação da Educação do Campo como direito fundamental de todos(as) os seus sujeitos.
33	<b>Valda Ozeane Camara Cassiano de Oliveira</b>	<b>Palavras-chave</b>	<b>Resultados</b>

	<u>Entre o ensino superior e o mercado de trabalho: um estudo de caso sobre os caminhos de jovens do ensino médio de uma escola pública paraibana</u>	Escolha Profissional. Juventude. Ensino Médio.	foi elaborado um blog instrucional contendo vídeos e informações sobre a escolha profissional e mercado de trabalho, contribuindo para suas escolhas profissionais. Essa ferramenta tecnológica, oportuna e versátil, foi produzida com base na pesquisa realizada, para uma melhor interação entre professores e alunos, com a finalidade de instruir jovens para a carreira profissional. Os acessos ao blog e mensagens dos visitantes indicou a funcionalidade do mesmo para informar aos jovens sobre as diferentes profissões, auxiliando no processo de escolha profissional.
34	<b>Vilma Mussilene de Araújo Candido</b>	<b>Palavras-chave</b>	<b>Resultados</b>
	<u>O “LIA”: uma tecnologia assistiva no processo de construção de narrativas para alunos com autismo</u>	Tecnologia assistiva. Narrativas. Autismo.	A pesquisa revelou que apesar da variedade de recursos disponíveis nas mais diferentes plataformas móveis, são escassos aqueles que se propõem a auxiliar a construção de textos. Quanto à elaboração do game, sendo intitulado como Letramento Interativo para Autistas – LIA, o mesmo possibilitou a obtenção de diferentes perspectivas a respeito do uso dos games na educação, além de contribuir no processo de desenvolvimento da habilidade de construção e interpretação de narrativas, assim como também na comunicação, na medida em que os participantes verbalizavam as narrativas criadas, impactando diretamente na educação e socialização dos participantes. Entretanto, foi observada a necessidade de alguns ajustes no software, como por exemplo, fonte e imagens maiores, que poderão ser realizados em futuras pesquisas.

35	<b>Waldilson Duarte Cavalcante de Barros</b>	<b>Palavras-chave</b>	<b>Resultados</b>
	<p style="text-align: center;"><u>A prática da produção do texto argumentativo numa sala multisseriada dos anos iniciais do ensino fundamental</u></p>	<p>Produção Textual. Gênero Discursivo. Argumentação. Salas Multisseriadas. Ensino Fundamental.</p>	<p>oportunizou as condições para a habilidade de argumentar, vislumbrando como um dos caminhos para incentivar a criticidade nos alunos, partindo-se do uso da linguagem em qualquer instância de sua vida, o que compreende a habilidade de leitura, interpretação, produção e adequação aos diferentes gêneros discursivos, com os quais se defrontam, nas mais variadas situações sociais pelo exercício da cidadania.</p>

Fonte: Dados da pesquisa, 2018



**UEPB**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA  
CAMPUS I – CAMPINA GRANDE  
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES E PRÁXIS EDUCATIVO-COLETIVA NO  
PPGFP/UEPB: UMA PROPOSTA DE AVALIAÇÃO POR PRODUÇÃO**

**ANEXO A**

**Ficha da Avaliação Quadrienal 2017 do PPGFP/UEPB**



## Ficha de Avaliação

### EDUCAÇÃO

**Tipo de Avaliação:** AVALIAÇÃO DE PROGRAMAS  
**Instituição de Ensino:** UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAIBA (UEPB)  
**Programa:** FORMAÇÃO DE PROFESSORES (24004014013P1)  
**Modalidade:** PROFISSIONAL  
**Área de Avaliação:** EDUCAÇÃO  
**Período de Avaliação:** Avaliação Quadrienal  
**Data da Publicação:** 20/09/2017

#### Parecer da comissão de área

##### 1 – Proposta do Programa

Itens de Avaliação	Peso	Avaliação
1.1 Coerência, consistência, abrangência e atualização da(s) área(s) de concentração, linha(s) de atuação, projetos em andamento, proposta curricular com os objetivos do Programa	40.0	Muito Bom
1.2. Coerência, consistência e abrangência dos mecanismos de interação efetiva com outras instituições, atendendo a demandas sociais, organizacionais ou profissionais.	20.0	Muito Bom
1.3. Infraestrutura para ensino, pesquisa e administração.	10.0	Muito Bom
1.4. Planejamento do Programa visando ao atendimento de demandas atuais ou futuras de desenvolvimento nacional, regional ou local, por meio da formação de profissionais capacitados para a solução de problemas e práticas culturais e inovadoras nos processos educativos	30.0	Muito Bom

**Conceito da Comissão:** Muito Bom

**Apreciação:** O Programa se organiza pela área de concentração "Formação de professores da educação básica" e as linhas de pesquisa: Ciências, tecnologias e formação docente; Linguagens, culturas e formação docente; Linguagens e letramento digital; Práticas de leitura e produção textual. O curso apresenta uma estrutura disciplinar coerentes com seus propósitos, área e linhas de pesquisa, além disso se vale das tecnologias digitais como ferramenta de ensino, interação de aprendizagem e como campo de estudo que gera produtos para o ensino na Educação Básica. As linhas de pesquisa e os projetos em andamento são consistentes e bem articulados, além disso cabe destacar que a relação dos projetos descritos com as linhas de pesquisa em que se inserem é consistente. A Proposta do Programa se apresenta de forma adequada aos propósitos de um programa profissional.

A descrição da estrutura curricular foi detalhada, permitindo observar organicidade entre as linhas, os projetos de pesquisa, a estrutura curricular e as temáticas dos trabalhos de conclusão. O conjunto das disciplinas e suas bibliografias é atual e está em consonância com o campo profissional de atuação. Considerando-se tais análises desse indicador o conceito foi MUITO BOM.

A proposta do Programa apresenta muitas evidências de interação entre instituições, atendendo às demandas de formação profissional da Área de Educação, bem como estratégias de apoio às pesquisas e à formação e



## Ficha de Avaliação

intercâmbio de seus docentes. Neste indicador o conceito foi MUITO BOM.

Tendo em vista as informações fornecidas, os laboratórios, recursos de informática e biblioteca são compatíveis e atendem as atuais as necessidades do Programa. Nesse indicador o conceito foi MUITO BOM.

A proposta do Programa apresenta planejamento para atender demandas atuais ou futuras de desenvolvimento nacional, regional ou local, por meio da formação de profissionais capacitados para a solução de problemas e práticas culturais e inovadoras nos processos educativos na educação básica, pelos convênios firmados com rede de ensino, universidades locais, nacionais e internacionais, intercâmbio de docentes em nível nacional e internacional e recebimento de alunos do Timor Leste, dentre outras ações realizadas a médio prazo. A proposta indicou a existência de uma política de avaliação permanente do programa de acompanhamento da dinâmica do curso, dos discentes, dos docentes e dos egressos. Neste indicador o conceito foi MUITO BOM.

Este quesito 1 obteve o conceito MUITO BOM.

## 2 – Corpo Docente

Itens de Avaliação	Peso	Avaliação
2.1. Perfil do corpo docente, considerando experiência como pesquisador e/ou profissional, titulação e sua adequação à Proposta do Programa.	50.0	Muito Bom
2.2. Adequação da dimensão, composição e dedicação dos docentes permanentes para o desenvolvimento das atividades de pesquisa e formação do Programa.	20.0	Muito Bom
2.3. Distribuição das atividades de pesquisa, projetos de desenvolvimento e inovação e de formação entre os docentes do Programa.	20.0	Bom
2.4. Contribuição do quadro docente nas atividades de ensino e/ou de pesquisa na graduação, visando a formação de futuros ingressantes no curso	5.0	Fraco
2.5. Inserção Acadêmica do corpo docente	5.0	Muito Bom

**Conceito da Comissão:** Muito Bom

**Apreciação:** No final do quadriênio, o Programa contava com 18 docentes, 14 dos quais integrantes do corpo permanente, 4 colaboradores. Destaque-se que esse número se deve ao fato de outro colaborador ter assumido a função de docente permanente do programa. Apesar do número de colaboradores estar dentro de uma margem aceitável, na distribuição das orientações no relatório de 2016, observa-se algo próximo a 27% das orientações sob responsabilidade dos colaboradores. A Proposta menciona a existência de uma política de credenciamento e credenciamento de docentes e informou sobre a realização dessa atividade no quadriênio. Há evidências de que o perfil do quadro docente está adequado as áreas de concentração, considerando a diversificação de formação na graduação E na pós-graduação, bem como experiência em pesquisa e desenvolvimento de processos educativos. Obtendo um conceito MUITO BOM para este indicador.

Dos docentes permanentes, durante o quadriênio, 91% orientaram na pós-graduação, o que significa conceito MUITO BOM. A dimensão do corpo discente em relação aos docentes permanentes é considerada como possuindo um conceito MUITO BOM. Das disciplinas oferecidas 70,9 % delas estão sob responsabilidade de docentes

## Ficha de Avaliação

permanentes, nesse indicador o conceito foi BOM. Do total de docentes do Programa, 91% têm entre um e dez orientandos de pós-graduação, resultando num conceito BOM.

O conceito global desse indicador foi MUITO BOM.

Os docentes permanentes apresentam participação em projetos de pesquisa foi de 76%, resultando no conceito BOM. Houve 76% de docentes permanentes responsáveis por projetos de pesquisa, o que é considerado um conceito MUITO BOM. Dos projetos de pesquisa declarados, 34% há registro no relatório de financiamento específico, o que resulta em conceito BOM. A maioria dos projetos possuem características de pesquisa vinculada ao campo de intervenção, conceito MUITO BOM. O total desse subitem foi BOM.

O Programa informou, de maneira descritiva, que há atuação dos docentes na graduação. Entretanto, ao conferir os dados objetivos levantados na Plataforma, não foram encontrados registros dessa atuação. Assim, o conceito para esse indicador é FRACO.

Com relação à inserção acadêmica do corpo docente, foi considerada com conceito MUITO BOM, na medida em que parte expressiva dos docentes permanentes participam/atuem em intercâmbios nacionais e internacionais, instituições científicas, em comissões e assessorias educacionais e outras formas de participação no campo da educação.

O conceito desse quesito foi MUITO BOM.

### 3 – Corpo Discente e Trabalho de Conclusão

Itens de Avaliação	Peso	Avaliação
3.1. Quantidade de trabalhos de conclusão (MP) aprovados no período e sua distribuição em relação ao corpo discente titulado e ao corpo docente do programa.	30.0	Muito Bom
3.2. Qualidade dos trabalhos de conclusão produzidos por discentes e egressos.	40.0	Bom
3.3. Aplicabilidade dos trabalhos produzidos.	10.0	Muito Bom
3.4. Eficiência do Programa na formação de mestres.	10.0	Muito Bom
3.5. Participação de discentes em projetos de atuação.	10.0	Insuficiente

**Conceito da Comissão:** Bom

**Apreciação:** O Programa iniciou suas atividades em 2013. No quadriênio, o Programa produziu 55 dissertações articuladas ao campo de intervenção da educação. Do total de saída de alunos, 89% se deu por titulação, o que é conceito MB. Do total de concluintes no período, 3,6 dos alunos foram orientados por docentes permanentes, índice considerado com o conceito BOM. A fração entre o número de titulados por docente permanente resultou em 92% titulados/docente, o que significa um conceito MUITO BOM. O conceito global desse indicador foi MUITO BOM.

Os resumos das dissertações defendidas mostram adequação aos objetivos e definições das linhas de pesquisa e fortemente vinculadas ao trabalho docente, o que resulta num conceito MUITO BOM. As bancas foram compostas

## Ficha de Avaliação

por doutores e possuíam membros externos. O percentual de discentes-autores em relação ao total de discentes foi de 20,6%, conceito REGULAR, enquanto o indicador de produção bibliográfica e técnica dos discentes por discente matriculado foi 0,75 de média, que resultou no conceito BOM. O conceito nesse indicador foi BOM.

Observa-se que os trabalhos de conclusão de curso, considerando suas especificidades, estão adequados ao Mestrado Profissional e têm aplicabilidade na área da Educação. O conceito desse indicador foi MUITO BOM.

A mediana do tempo de titulação do mestrado, no quadriênio, foi de 25,0 meses, resultando num conceito BOM. A porcentagem de alunos bolsistas de mestrado que defenderam em até 24 meses foi de 89,8%, conceito MUITO BOM. O conceito desse indicador foi MUITO BOM.

Dos projetos de pesquisa, 6,3% tiveram participação de alunos, O que resultou no conceito INSUFICIENTE.

No quesito 3 o conceito foi BOM.

### 4 – Produção Intelectual

Itens de Avaliação	Peso	Avaliação
4.1. Publicações qualificadas do Programa por docente permanente.	35.0	Fraco
4.2. Produção artística, técnica, patentes, inovações e outras produções consideradas relevantes.	20.0	Bom
4.3. Distribuição da produção científica e técnica ou artística em relação ao corpo docente permanente do programa.	20.0	Bom
4.4. Articulação da produção artística, técnica e científica entre si e com a proposta do programa.	20.0	Muito Bom
4.5. Produção não centralizada no mesmo veículo	5.0	Muito Bom

**Conceito da Comissão:** Bom

**Apreciação:** No quadriênio, o total da produção qualificado do corpo docente permanente resultou na pontuação média alcançada pelo Programa: 57,2 pontos. Este valor, em comparação com os parâmetros da Área, confere conceito FRACO ao Programa.

A produção artística, técnica, patentes, inovações e outras produções consideradas relevantes, do corpo docente permanente atingiu a média anual de 5,08 produtos/docente, valor que resulta no conceito BOM.

Quanto à concentração da produção nos estratos mais altos, o coeficiente é 0,76, o que comparado com os parâmetros da área, confere o conceito BOM.

A articulação da produção artística, técnica e científica entre si e com a proposta do programa resultou no conceito MUITO BOM.

E quanto à produção não centralizada no mesmo veículo, o conceito do programa é MUITO BOM.

O quesito 4 possui, portanto, um conceito BOM.

## Ficha de Avaliação

### 5 – Inserção Social

Itens de Avaliação	Peso	Avaliação
5.1. Impacto do Programa.	30.0	Muito Bom
5.2. Integração e cooperação com outros Cursos/Programas com vistas ao desenvolvimento da pós-graduação.	30.0	Muito Bom
5.3. Integração e cooperação com organizações e/ou instituições setoriais relacionados à área de conhecimento do Programa, com vistas ao desenvolvimento de novas soluções, práticas, produtos ou serviços nos ambientes profissional e/ou acadêmico.	20.0	Muito Bom
5.4. Divulgação e transparência das atividades e da atuação do Programa.	20.0	Bom

**Conceito da Comissão:** Muito Bom

**Apreciação:** No que se refere à inserção e impacto educacionais e sociais, o Programa informa estar envolvido nos seguintes tipos de atividades: produção de material didático, na criação de sequências pedagógicas para o ensino de diferentes saberes na educação básica, no uso de tecnologias da informação para o aprendizado cooperativa de línguas estrangeiras, na viabilização do usos das mídias sociais com recurso pedagógico dentre outras formas de intervenção voltadas para a melhoria da qualidade de ensino. O relatório apresenta parcerias com rede municipal de ensino, formação de profissionais para os sistemas de ensino, assessorias, projetos de extensão, divulgação científica, destinação dos egressos, entre outros. O conjunto global desse indicador foi MUITO BOM.

Em relação ao impacto e inserção científicas e tecnológicas foram relatados os seguintes tipos de atividades: atuação estreita com as redes de ensino; projeto de intervenção ou aplicados ao campo da educação; formação e capacitação de professores; recebimentos de alunos do Timor Leste; organização de eventos; parcerias com universidade em nível regional, nacional e internacional; participação dos docentes em sociedades e periodismo científico e de divulgação científica em eventos acadêmicos através de palestras, conferências, cursos etc. Em relação a este indicador o conceito foi MUITO BOM.

A integração e cooperação com outros Programas/Instituições, foi relatado parcerias/convênios com: a Secretaria Educação do Estado da Paraíba, com a FASB, com o Programa CAPES com o Timor Leste, articulação com outros programas da UEPB e outras universidades em nível nacional. A abrangência e quantidade de organizações/instituições que o programa está vinculado resulta no conceito MUITO BOM. A proposta relata a introdução de novas metodologias e propostas inovadoras no campo da educação que contribuem para o desenvolvimento local, regional ou nacional. Portanto, foi considerado conceito global MUITO BOM para esse indicador no quadriênio.

A página Web do Programa contém informações sobre proposta e estrutura do programa, linhas e projetos de pesquisa, financiamentos, corpo docente, processo de seleção, editais, etc. Os trabalhos de conclusão defendidas no quadriênio estão disponíveis. A página do programa dispõe de espaço de divulgação científica e difusão do conhecimento, de acesso público, o que favorece a visibilidade das produções, atividades e projetos. Entretanto, não

## Ficha de Avaliação

é dado transparência ao processo de credenciamento docente, processo seletivo, relação de alunos, entre outros. O indicador recebeu o conceito BOM.

Este quesito 5 possui o conceito MUITO BOM.

### Qualidade dos Dados

Quesitos de Avaliação	Peso	Avaliação
1 – Proposta do Programa	-	Muito Bom
2 – Corpo Docente	20.0	Bom
3 – Corpo Discente e Trabalho de Conclusão	25.0	Bom
4 – Produção Intelectual	35.0	Muito Bom
5 – Inserção Social	20.0	Muito Bom

**Conceito da Comissão:** Muito Bom

**Apreciação:** Recomendação:

Ter atenção no preenchimento dos dados objetivos na plataforma Sucupira.

### Parecer da comissão de área sobre o mérito do programa

Quesitos de Avaliação	Peso	Avaliação
1 – Proposta do Programa	0.0	Muito Bom
2 – Corpo Docente	20.0	Muito Bom
3 – Corpo Discente e Trabalho de Conclusão	25.0	Bom
4 – Produção Intelectual	35.0	Bom
5 – Inserção Social	20.0	Muito Bom

**Nota:** 4

#### Apreciação

A avaliação foi realizada com base nas informações referentes à organização, à gestão, à produção e à inserção do Programa. A apreciação desses aspectos resultou nos conceitos acima registrados.

Observa-se o Regulamento da Avaliação Quadrienal da CAPES, que estabelece que a concessão da Nota 4 será para Programas que tenham alcançado, no mínimo, conceito BOM em pelo menos três quesitos, incluindo necessariamente, os quesitos 3 e 4; e a concessão da Nota 5 será para Programas que tenham obtido conceito MUITO BOM em pelo menos quatro dos cinco quesitos, entre os quais deverão figurar necessariamente os quesitos 3 e 4.

Considerando, ainda, os critérios e os resultados ponderados obtidos nos quesitos e em seus itens, recomendamos para este Programa a Nota 4 (QUATRO).



## Ficha de Avaliação

Membros da Comissão de Avaliação	
Nome	Instituição
ANGELO RICARDO DE SOUZA	UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
ROMUALDO LUIZ PORTELA DE OLIVEIRA (Coordenador de Área)	UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
EMILIA PEIXOTO VIEIRA	UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ
MARCOS VILLELA PEREIRA	PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL
NELSON CARDOSO AMARAL (Coordenador Adjunto de Programas Acadêmicos)	UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
JOSE LUCAS PEDREIRA BUENO (Coordenador Adjunto de Programas Profissionais)	Universidade Federal do Triângulo Mineiro
MARIA BEATRIZ MOREIRA LUCE	UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
LUIZ DE SOUSA JUNIOR	UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA/JOÃO PESSOA
GISELLE CRISTINA MARTINS REAL	UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS
ANTONIO JORGE GONCALVES SOARES	UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
JUSSARA SANTOS PIMENTA	UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA
SANDRA MARIA ZAKIA LIAN SOUSA	UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
DARLAN MARCELO DELGADO	CENTRO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA PAULA SOUZÁ
FLÁVIO CESAR FREITAS VIEIRA	UNIVERSIDADE FEDERAL DOS VALES DO JEQUITINHONHA E MUCURI

### Complementos

**Apreciações ou sugestões complementares sobre a situação ou desempenho do programa.**

**Recomendações da Comissão ao Programa.**

- 1- Intensificar produção docente que ficou aquém em termos quantitativos;
- 2- Adequar a distribuição das orientações entre docentes permanentes e colaboradores e distribuir a carga de disciplinas por todos os docentes permanentes;
- 3- Estimular a produção bibliográfica discente no envio de trabalhos para congressos.

**A CAPES deve promover visita de consultores ao Programa?**

Não

**A Comissão recomenda mudança de área de avaliação?**

Não

**A Comissão recomenda a mudança de modalidade do programa?**

Não

**Parecer do CTC sobre o mérito da proposta**



**Parecer Final**

**Nota: 4**

**Apreciação**

O CTC-ES ampliado, em sua 173ª reunião, destinada a avaliar os programas de excelência e os programas profissionais analisados durante a Quadrienal 2017, aprova as deliberações e recomendações elaboradas pela Comissão de Área ratificando a nota por ela atribuída.

 ACESSE A PLATAFORMA  
(/sucupira/portais/menu\_portal.jsf)

INÍCIO (/SUCUPIRA/PUBLIC/INDEX.JSF) >> Coleta CAPES >> **Dados do Envio**

### Dados do Envio

**\* Calendário**

Coleta de Informações 2016 ▾

**\* Instituição de Ensino Superior:**

24004014 UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAIBA (UEPB)

**\* Programa:**

FORMAÇÃO DE PROFESSORES (24004014013P1) ▾

Consultar Cancelar

### Dados Enviados do Coleta

**Instituição de Ensino:**

UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAIBA

**Programa:**

FORMAÇÃO DE PROFESSORES (24004014013P1)

**Coordenador(a):**

SIMONE DÁLIA DE GUSMAO ARANHA

**Calendário:**

Coleta de Informações 2016

**Ano base:**

2016

**Data do Envio:**

10/03/2017

**Situação:**

HOMOLOGADO PELA PRÓ-REITORIA

PROGRAMA														
<b>Nome:</b>														
FORMAÇÃO DE PROFESSORES (24004014013P1)														
<b>Nome em Inglês:</b>														
Post-Graduation Program in the Teachers Formation														
<b>Área Básica:</b>														
EDUCAÇÃO														
<b>Área de Avaliação:</b>														
EDUCAÇÃO														
<b>Regime Letivo:</b>														
SEMESTRAL														
<b>Modalidade:</b>														
PROFISSIONAL														
<b>Data de Recomendação:</b>														
10/12/2010														
<b>Áreas de Concentração (1)</b>														
<table border="1"> <thead> <tr> <th>Título</th> <th>Data de Início</th> <th>Data de Fim</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA</td> <td>01/01/2012</td> <td></td> </tr> </tbody> </table>					Título	Data de Início	Data de Fim	FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA	01/01/2012					
Título	Data de Início	Data de Fim												
FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA	01/01/2012													
<b>Instituições de Ensino (1)</b>														
<table border="1"> <thead> <tr> <th>Principal</th> <th>Instituição de Ensino</th> <th>Município</th> <th>UF</th> <th></th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td><input checked="" type="checkbox"/></td> <td>UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAIBA (UEPB)</td> <td>Campina Grande</td> <td>PB</td> <td>    <a href="(/sucupira/public/consultas/coleta/envioColeta/detalhesDados/vi_popup=true&amp;idProgramales=125139)">(/sucupira/public/consultas/coleta/envioColeta/detalhesDados/vi_popup=true&amp;idProgramales=125139)</a> </td> </tr> </tbody> </table>					Principal	Instituição de Ensino	Município	UF		<input checked="" type="checkbox"/>	UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAIBA (UEPB)	Campina Grande	PB	 <a href="(/sucupira/public/consultas/coleta/envioColeta/detalhesDados/vi_popup=true&amp;idProgramales=125139)">(/sucupira/public/consultas/coleta/envioColeta/detalhesDados/vi_popup=true&amp;idProgramales=125139)</a>
Principal	Instituição de Ensino	Município	UF											
<input checked="" type="checkbox"/>	UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAIBA (UEPB)	Campina Grande	PB	 <a href="(/sucupira/public/consultas/coleta/envioColeta/detalhesDados/vi_popup=true&amp;idProgramales=125139)">(/sucupira/public/consultas/coleta/envioColeta/detalhesDados/vi_popup=true&amp;idProgramales=125139)</a>										
 Gerar arquivo XLS														
<div style="border: 1px solid gray; background-color: #f0f0f0; padding: 5px; width: 100%;"> <span style="float: left;">&lt;</span> <span style="float: right;">&gt;</span> </div>														
<b>Cursos (1)</b>														
<table border="1"> <thead> <tr> <th>Nome</th> <th>Nível</th> <th>Data de Início</th> <th>Situação</th> <th></th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>FORMAÇÃO DE PROFESSORES</td> <td>Mestrado Profissional</td> <td>01/01/2011</td> <td>EM FUNCIONAMENTO</td> <td>    <a href="(/sucupira/public/consultas/coleta/envioColeta/detalhesDados/vi_popup=true&amp;idCurso=177603)">(/sucupira/public/consultas/coleta/envioColeta/detalhesDados/vi_popup=true&amp;idCurso=177603)</a> </td> </tr> </tbody> </table>					Nome	Nível	Data de Início	Situação		FORMAÇÃO DE PROFESSORES	Mestrado Profissional	01/01/2011	EM FUNCIONAMENTO	 <a href="(/sucupira/public/consultas/coleta/envioColeta/detalhesDados/vi_popup=true&amp;idCurso=177603)">(/sucupira/public/consultas/coleta/envioColeta/detalhesDados/vi_popup=true&amp;idCurso=177603)</a>
Nome	Nível	Data de Início	Situação											
FORMAÇÃO DE PROFESSORES	Mestrado Profissional	01/01/2011	EM FUNCIONAMENTO	 <a href="(/sucupira/public/consultas/coleta/envioColeta/detalhesDados/vi_popup=true&amp;idCurso=177603)">(/sucupira/public/consultas/coleta/envioColeta/detalhesDados/vi_popup=true&amp;idCurso=177603)</a>										
<div style="border: 1px solid gray; background-color: #f0f0f0; padding: 5px; width: 100%;"> <span style="float: left;">&lt;</span> <span style="float: right;">&gt;</span> </div>														



Gerar arquivo XLS

## PROPOSTA

## LINHAS DE PESQUISA (4)

## PROJETOS DE PESQUISA (13)

Projeto de Pesquisa	Linha de Pesquisa	Área de Concentração	Natureza do Projeto	Situação	
BRINQUEDOS E BRINCADEIRAS POPULARES: UMA APROXIMAÇÃO PARA O ENSINO DE FÍSICA	PROJETO ISOLADO		PESQUISA	EM ANDAMENTO	(/sucupira/pt popup=true&
Construindo propostas de atividades de ensino de História a partir de processos da justiça do trabalho de Guarabira (1980- 1990).	PROJETO ISOLADO		PESQUISA	EM ANDAMENTO	(/sucupira/pt popup=true&
Conto de Fada e Propaganda: da fera à coisa	LINGUAGENS E LETRAMENTO DIGITAL	FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA	PESQUISA	EM ANDAMENTO	(/sucupira/pt popup=true&
EPICIZAÇÃO E RAPSDODIZAÇÃO NA DRAMATURGIA/TEATRO CONTEMPORÂNEO	PRÁTICAS DE LEITURA E PRODUÇÃO TEXTUAL	FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA	PESQUISA	EM ANDAMENTO	(/sucupira/pt popup=true&
FORMAÇÃO DOCENTE EM LE	PRÁTICAS DE LEITURA E PRODUÇÃO TEXTUAL	FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA	PESQUISA	EM ANDAMENTO	(/sucupira/pt popup=true&
Games como contexto inovador no processo de ensino e aprendizagem de geometria espacial em escolas públicas do estado da Paraíba	LINGUAGENS E LETRAMENTO DIGITAL	FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA	PESQUISA	EM ANDAMENTO	(/sucupira/pt popup=true&
Games: um recurso digital para ensinar e aprender conceitos biológicos em escolas públicas das zonas urbana e rural do estado da Paraíba	LINGUAGENS E LETRAMENTO DIGITAL	FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA	PESQUISA	EM ANDAMENTO	(/sucupira/pt popup=true&

Projeto de Pesquisa	Linha de Pesquisa	Área de Concentração	Natureza do Projeto	Situação	
Juventude no Ensino Superior: da universidade à escola	PRÁTICAS DE LEITURA E PRODUÇÃO TEXTUAL	FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA	EXTENSÃO	EM ANDAMENTO	 (/sucupira/publ popup=true&id
Leitura e escrita de gêneros acadêmicos: o que é, como se faz?	PRÁTICAS DE LEITURA E PRODUÇÃO TEXTUAL	FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA	EXTENSÃO	EM ANDAMENTO	 (/sucupira/publ popup=true&id
Leituras e produções de textos e discursos na educação básica	PRÁTICAS DE LEITURA E PRODUÇÃO TEXTUAL	FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA	PESQUISA	EM ANDAMENTO	 (/sucupira/publ popup=true&id
POESIA MATUTA PARAIBANA NO LIMAR DO SÉCULO XXI	LINGUAGENS E LETRAMENTO DIGITAL	FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA	PESQUISA	EM ANDAMENTO	 (/sucupira/publ popup=true&id
Práticas de leitura literária: a mediação do professor	PRÁTICAS DE LEITURA E PRODUÇÃO TEXTUAL	FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA	PESQUISA	EM ANDAMENTO	 (/sucupira/publ popup=true&id
Práticas pedagógicas digitais para a formação de professores	LINGUAGENS E LETRAMENTO DIGITAL	FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA	PESQUISA	EM ANDAMENTO	 (/sucupira/publ popup=true&id



Gerar arquivo XLS

DISCIPLINAS (35)

TURMAS (18)

DOCENTES (18)

DISCENTES (101)

PARTICIPANTES EXTERNOS (19)

FINANCIADORES (4)

TRABALHOS DE CONCLUSÃO (14)

Título	Autor	Tipo de Produção	Data de Defesa	

(/sucupira/public/index.xhtml)

(<http://www.ufrn.br>)

(<http://www.capes.gov.br>) (<http://www.mec.gov.br>) (<http://www.brasil.gov.br>)

---

Compatibilidade

 (<http://www.google.com/intl/pt-BR/chrome/>)

 (<http://br.mozdev.org/firefox/download/>)

 (<http://www.apple.com/safari/download/>)

Versão do sistema: 3.3.3 | Copyright 2016 Capes. Todos os direitos reservados.