

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

José Luís de Souza <sup>1</sup>  
Antonio Roberto Faustino da Costa <sup>2</sup>

### 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 (PPGFP/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 no PPGFP/UEPB. 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.

### 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

<sup>1</sup> Mestrando do Curso PPGFP da Universidade Estadual da Paraíba - UEPB, [scamatriz@gmail.com](mailto:scamatriz@gmail.com);

<sup>2</sup> Professor do Curso PPGFP da Universidade Estadual da Paraíba - UEPB, [robertofaustino@gmail.com](mailto:robertofaustino@gmail.com).

“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

(83) 3322.3222

[contato@conedu.com.br](mailto:contato@conedu.com.br)

[www.conedu.com.br](http://www.conedu.com.br)

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.

## **METODOLOGIA**

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 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 uma instância do Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores da UEPB: a produção discente na forma dos Trabalhos de Conclusão de Curso. Inicialmente, 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.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

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. Consta-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 faticamente 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 ressignificando 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.

#### 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

Ano	Evento
-----	--------

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 – 1994	Realização de discussões sistemáticas sobre aspectos relacionados 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

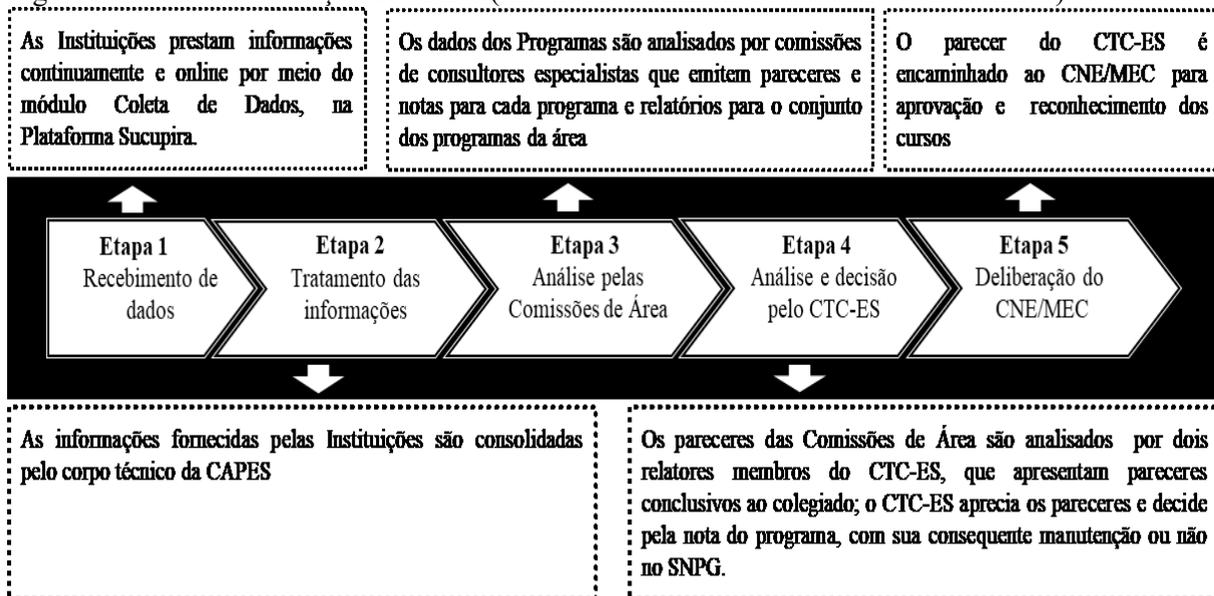
	<b>Objetivos</b>
<b>Avaliação da Pós-Graduação</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Certificação da qualidade da pós-graduação Brasileira (referência para a distribuição de bolsas e recursos para o fomento à pesquisa);</li> <li>• Identificação de assimetrias regionais e de áreas estratégicas 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>		
<b>1.1 – Ciências Agrárias</b> <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>	<b>1.2 – Ciências Biológicas</b> <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>	<b>1.3 – Ciências da Saúde</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Educação Física</li> <li>• Enfermagem</li> <li>• Farmácia</li> <li>• Medicina I</li> </ul>

		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Medicina II</li> <li>• Medicina III</li> <li>• Nutrição</li> <li>• Odontologia</li> <li>• Saúde Coletiva</li> </ul>
<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.

Parecer da Comissão de Área		Peso	
<b>1 – Proposta do Programa</b>	<b>do Item</b>		<b>do Grupo</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%		25%
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%		35%
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%		20%
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		25%	
3 – Corpo Discente e Trabalho de Conclusão		35%	
4 – Produção Intelectual		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 Discente” 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.

#### 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.

#### 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 revisitar 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 homínideu, 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.

#### Fundamentos da Avaliação Também Por Produção

A metodologia da Avaliação Também Por Produção, no seu alinhamento 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”. 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 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, 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 animal.

O quarto saber refere-se a “limites”, tendo-se em vista que estes perfazem imprescindível e óbvia condição para existir objetos de ciência, 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. 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 humanização, em radical superação à socialização herdada do prevalente processo

cultural-civilizatório que fez reproduzir, em larga escala, as indignidades humanas, desde as desigualdades políticas e desníveis educacionais às disparidades econômicas.

O instrumento propriamente dito da Avaliação Também por Produção, em versão a ser recorrentemente aperfeiçoada, é constituído à base de determinada Ficha de Autoavaliação, na qual deve constar “Registro da Referencial-Fundamentalidade dos Conteúdos”, em cujos espaços a serem preenchidos, torna-se operacional efetivar promoção e autoaplicação do objeto mediador da proposta pedagógica.

A principal razão de se recorrer ao preenchimento dos espaços da ficha em foco, mediante dizeres orientativos, reside em deflagrar, exercitar e desenvolver iniciação de discentes e, inclusive, de docentes, no sentido de efetivar competência para perceber e explicitar objetividade, demonstração, o quanto possível imediata, de ter ocorrido aprendizado e ensinamento.

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.

### 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:

Quadro5: 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 Alexsandra 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 concorrente 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 enalço 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 incontestada 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.

## 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, buscou 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 uma amostra das dissertações defendidas.

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 resignificar 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 referencias fundamentalidades. 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.

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/acessoinformacao/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/113005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.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.dominiopublico.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.

COSTA, A. R. F.; BERGAMO, P.; LUCENA, R. M. A utopia em questão: desalheamento educacional à objetividade. In: SOUSA, Cidoval Morais 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).

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.

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/SiteDocente/admin/arquivosUpload/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.

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.

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.

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.).

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

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