

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
GRUPO LEPOL- LINHA DE ESTUDO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO FÍSICA, ESPORTE E LAZER
ESPECIALIZAÇÃO EM METODOLOGIA DO ENSINO E DA PESQUISA DA EDUCAÇÃO FÍSICA, ESPORTE E LAZER

EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: A QUESTÃO DA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM ESCOLAR.

Jamile Santos de Carvalho

Orientador: Prof. Ms. Flávio Dantas Albuquerque Melo

Salvador, Maio de 2015

JAMILE SANTOS DE CARVALHO

**EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: A QUESTÃO DA AVALIAÇÃO DA
APRENDIZAGEM ESCOLAR.**

Monografia apresentada na Faculdade de Educação,
Universidade Federal da Bahia, no Curso de
Especialização em Metodologia do Ensino e da
Pesquisa em Educação Física, Esporte e lazer-
Grupo LEPEL/UFBA em cumprimento parcial aos
requisitos para a obtenção do grau de Especialista
em Metodologia do Ensino e da Pesquisa em
Educação Física, Esporte e lazer sob a orientação do
Professor Ms. Flávio Dantas Albuquerque Melo.

Salvador, Maio de 2015

JAMILE SANTOS DE CARVAHO

EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: A QUESTÃO DA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM ESCOLAR.

Monografia apresentada como requisito para obtenção do grau de Especialista em Metodologia do Ensino e da Pesquisa em Educação Física, Esporte e Lazer pela Universidade Federal da Bahia, pela seguinte banca examinadora:

Salvador, 25 de Maio de 2015.

Flávio Dantas Albuquerque Melo _____

Doutorando em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA)

Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE)

Cláudio de Lira Santos Júnior _____

Doutor em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA)

Universidade Federal da Bahia (UFBA)

Murilo Moraes de Oliveira _____

Doutorando em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA)

Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS)

**ATA DE PARECER DE MONOGRAFIA/ TRABALHO FINAL DO CURSO
ESPECIALIZAÇÃO EM METODOLOGIA DO ENSINO E DA PESQUISA EM EDUCAÇÃO FÍSICA, ESPORTE E LAZER**

Aos 05 dias do mês de fevereiro do ano de 2016, nas dependências da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, reuniu-se, em sessão pública, a Comissão Examinadora de Avaliação do Trabalho de Conclusão de Curso do(a) aluno(a) **JAMILE SANTOS DE CARVALHO**, do Curso de Especialização em Metodologia do Ensino e da Pesquisa em Educação Física, Esporte e Lazer, sob a orientação de Flavio Dantas Albuquerque Melo, visando à obtenção do título de Especialista. A Comissão Examinadora constituída pelo(a) Professor(a) – Orientador(a): Flávio Dantas Albuquerque Melo e os Professores Doutores Celi Nelza Zulke Taffarel, Carlos Roberto Colavolpe, Marize Souza Carvalho e Kátia Oliver Sá, avaliaram o trabalho intitulado “EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: A QUESTÃO DA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM ESCOLAR”.

Após a constatação de que o trabalho monográfico apresentou um estudo pertinente, com qualidade, clareza, objetividade, com rigor, coerência e atualidade da base teórica, necessária para um trabalho acadêmico, com atribuição da nota final 9,0 considerando APROVADA.

Cumpra-se desta forma a normalização estabelecida pela Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação, do IV Curso de Especialização em Metodologia do Ensino e da Pesquisa em Educação Física, Esporte e Lazer.

Nada mais havendo a tratar, lavrou-se a presente ata, que vai assinada pelos membros da Banca.

Salvador, ____ de _____ de 2016.

Membro da Comissão Examinadora
Celi Nelza Zulke Taffarel
Professora Doutora Titular da Faculdade de Educação da
Universidade Federal da Bahia

Membro da Comissão Examinadora
Marize Souza Carvalho
Professora Doutora Adjunta da Faculdade de Educação
da Universidade Federal da Bahia

Membro da Comissão Examinadora
Carlos Roberto Colavolpe
Professor Doutor Associado II da Faculdade de Educação da
Universidade Federal da Bahia

Membro da Comissão Examinadora
Kátia Oliver Sá
Professora Doutora da Universidade Católica do Salvador

PARECER FINAL

O trabalho apresenta temática socialmente relevante. A problemática e as questões de pesquisa, objetivos e caminho metodológico estão coerentes e consistentemente apresentados. Texto com lógica, apresentando início meio e fim. São observadas normas gramaticas e técnicas da ABNT. Os resultados do estudo são bem expostos e as conclusões são procedentes e bem fundamentadas. Recomenda-se a revisão final, para depósito na biblioteca da FACED UFBA e no Repositório Institucional da UFBA - <https://repositorio.ufba.br/ri/>.

Dedico este trabalho à minha Classe, à Classe Trabalhadora, que com o suor de seu trabalho me deu subsídios para a finalização desse estudo.

RESUMO

O presente trabalho propõe-se a analisar a avaliação da aprendizagem escolar no âmbito da Educação Escolar e da disciplina escolar Educação Física considerando as contribuições da metodologia de ensino crítico-superadora, da teoria histórico-cultural e da teoria histórico-crítica, como também tomando como referência a perspectiva da prática pedagógica do professor no que tange à avaliação da aprendizagem escolar na perspectiva da formação omnilateral e da emancipação humana. Dessa forma, analisamos a concepção de avaliação da aprendizagem escolar contida nos documentos oficiais (LDB, o PCN e as DCN's), como também na produção do conhecimento científico (em especial, livros e artigos) sobre o objeto de estudo em questão visando problematizar o lugar desta categoria pedagógica no processo de trabalho pedagógico da disciplina escolar Educação Física de forma que sustente nossas defesas, além de contribuir na incorporação de elementos que revelam a importância da avaliação da aprendizagem escolar no processo de exclusão/inclusão na escola e na sociedade. Visto que, localizados em uma sociedade de classes que tem como princípio a propriedade privada, alguns indivíduos são excluídos da divisão dos bens produzidos pela sociedade e é nessa lógica que a educação, em consequência a avaliação da aprendizagem escolar, se inserem. Como teoria do conhecimento utilizaremos o Materialismo Histórico-Dialético para a interpretação, explicação e compreensão da realidade concreta e contraditória. Nos resultados deste estudo fica explícito as contribuições da psicologia histórico cultural, da Pedagogia histórico-crítica e da abordagem crítico-superadora para a avaliação da aprendizagem escolar. Na teoria pedagógica reiteramos a importância de considerar os cinco passos que o autor Saviani sugere, da prática social inicial à prática social final, considerando a complexidade e movimento do processo de ensino-aprendizagem. Quanto à teoria psicológica mostra-se a importância da incorporação da aprendizagem por conceitos e dos elementos sobre as zonas de desenvolvimento como subsidio da prática pedagógica. E em relação à metodologia de ensino defendemos os elementos da cultura corporal como objeto de estudo da educação física, além de prezar pela avaliação em todos os momentos da atividade pedagógica avaliando a aproximação ou distanciamento do objetivo estabelecido em cada aula, para que assim possa haver elevação do pensamento teórico dos alunos.

Palavra-Chaves: Educação, Educação Física, Avaliação da aprendizagem escolar.

SUMÁRIO

1- INTRODUÇÃO	9
2- CAPÍTULO I: Concepção de Avaliação Escolar: o embate de projetos históricos e suas expressões na Educação Escolar e na Educação Física	16
3- CAPÍTULO II: Concepção da Avaliação Escolar no Coletivo de Autores limites e possibilidades	41
4- CONCLUSÃO	61
5- ANEXO I	64
6- REFERÊNCIAS	65

1- INTRODUÇÃO

Inseridos em uma sociedade em que não existe neutralidade, já que somos determinados e determinantes sociais, culturais e históricos, demarco nesse presente estudo a defesa pela emancipação da classe trabalhadora da exploração do homem pelo homem.

A escola tem sido utilizada para a manutenção da ordem vigente e para cumprir tais requisitos toda a estrutura educacional se adequa, tendo expressão tanto na educação básica quanto na educação superior, questões essas que suscitam a forma idealista de formação e que distancia cada dia mais a escola da vida real dos alunos.

Nesse sentido, com o intuito de contribuir com as produções que visem promover o acesso à educação e a elevação do padrão cultural dos mesmos, a avaliação da aprendizagem escolar se mostra elemento importante para que possamos compreender e atuar defendendo tais direitos sociais.

Entre os rumos que a educação brasileira tem tomado, têm-se estimulado a meritocracia e estipulação de metas para que os professores cumpram. Dessa forma, avalia-se mais, mas em essência não significa melhora na qualidade da educação, pois a intenção é melhorar os índices de qualidade entre eles, redução da evasão e maiores notas em avaliações educacionais feitas pelos alunos. Esses fatores rebatem diretamente na forma da avaliação escolar, pois preocupa-se cada dia menos com o processo e efetivação de ensino-aprendizagem.

Se valendo de números absolutos, indica-se, dessa forma, melhorias na educação e diminuição da evasão escolar, como pode ser visto nos dados apresentados pelo Conselho de Desenvolvimento Econômico e Social (CDES) que mostram que o processo de universalização do acesso às escolas entre os alunos de 15 a 17 anos passou de 81,8% em 2004 para 83,7% em 2011, mas com um aparente retrocesso de 1,46 ponto de porcentagem a partir de 2009 quando a mesma atingia 85,2%. É cada vez maior o número de estudantes na etapa correta de ensino, cuja proporção sobe de 50,9% para 51,6% entre 2009 e 2011. Mas, a aparência não corresponde à essência.

De acordo com o PNUD (Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento) um a cada quatro alunos que inicia o ensino fundamental no Brasil abandona a escola antes de completar a última série. É o que indica o Relatório de Desenvolvimento 2012. Ou seja, o número de pessoas que estão fora do sistema escolar é exorbitante, mas de forma intencional.

De acordo com dados do UNICEF o que acomete a permanência das crianças na escola são o fracasso escolar representado pela repetência e abandono que provocam elevadas taxas de distorção idade-série, taxas essas que correspondem a 3,7 milhões de alunos das séries iniciais, e a região que apresenta maior índice é o Nordeste com 1.7 milhão. Nesse sentido, os dados podem até estar relacionados à falta de interesse, que também aparece como motivo, mas é nas desigualdades sociais que tal explicação se sustenta.

Neste mesmo documento (2009), ao avaliar o acesso à escola das crianças negras e com renda familiar baixa constata-se que essas somam mais de 50% quando se trata de abandono escolar. Já nas pesquisas do IBGE de 2014 constatou-se que os jovens de 15 a 17 anos de idade brancos possuíam uma taxa de frequência escolar líquida 14,4% pontos percentuais maior do que a dos jovens negros ou pardos, com 49,3%. Isso indica que crianças mais pobres e com acesso restrito ao sistema escolar, por falta de condições objetivas de vida, são as que mais sofrem com a evasão/exclusão tanto do sistema escolar, quanto da sociedade de forma geral. Além disso, a expressão da evasão na adolescência indica a saída precoce de tais jovens da escola para o mercado de trabalho, já que precisam garantir a sua subsistência.

Na lógica das explicações superficiais para o problema das desigualdades encontra-se também soluções que não dão conta de resolver o problema, ou seja, a educação física, especificamente, tem sido tratada como disciplina que “salva” os jovens das drogas e da marginalidade. Dessa forma, ao invés de promover a elevação do padrão cultural dos alunos, a disciplina, na maioria das vezes, tem se resumido ao conteúdo esporte, que deve ser ensinado avaliando seus aspectos culturais historicamente acumulados.

Portanto, o esporte assume caráter pedagógico na escola, assim como os outros elementos da cultura corporal, a saber, dança, jogo, lutas, ginástica e etc. Elementos esses que constituem o objeto de estudo da educação física, que assim como as outras disciplinas da educação escolar tem objetivos a cumprir, tanto dentro da sala de aula, como na escola, e por isso, deve obedecer a critérios para avaliar o aluno de forma que atenda a tais objetivos preestabelecidos, qual seja, elevação do pensamento teórico a partir do acesso ao conhecimento científico.

Nesse sentido, as contradições acima expostas são apropriadas pela dinâmica da Organização do Trabalho Pedagógico, destacando, esse movimento a partir dos pares dialéticos, objetivo/avaliação e conteúdo/forma, os quais possibilitam objetivação da função escolar da escola capitalista. Nessa direção e diante desse movimento entre os pares dialéticos daremos ênfase aos nexos e relações do indivíduo social com a avaliação da aprendizagem, ou

seja, o que e como avaliar na educação escolar e especificamente na educação física? Como se dá o processo de inclusão/exclusão a partir da avaliação da aprendizagem? Como o professor interfere no cumprimento da função social da escola? E como utilizar a educação física a favor dos interesses da classe trabalhadora?

A avaliação se caracteriza como uma categoria central para identificar os conteúdos que foram apropriados pelos seres humanos e o nível em que está seu psiquismo¹, ou seja, a apreensão da realidade. O homem enquanto ser social precisa do trabalho, da linguagem e sociabilidade para apreender o que foi produzido pelo conjunto dos homens, ou seja, para se humanizar o homem precisa ter consciência de sua apropriação das objetivações do gênero humano.

Como parte do processo de humanização desenvolve-se o psiquismo do homem a partir da apropriação do que foi produzido pelo seu conjunto historicamente, o que inclui o ato de avaliar, pois, a todo momento valora-se o que atende às necessidades dos mesmos. Com efeito, há duas condições para que essa apropriação aconteça: 1. apropriação dos bens pela atividade efetiva do sujeito, que só é possível a partir de uma atividade adequada, já que a vida do indivíduo se baseia na sua ação ativa no mundo; 2. a apropriação das ideias e instrumentos produzidos pelos homens como um processo mediado, por meio da comunicação, no mundo dos objetos culturais. Ou seja, todo esse processo de apropriação é educativo fazendo com que o homem aprenda a ser homem (LEONTIEV, 1978).

Contraditoriamente utilizada, em sua maioria, somente no final do processo de aprendizagem, segundo Freitas (2011), a avaliação é a motivadora (não natural) que acirra o processo de inclusão/exclusão dentro da escola e fora dela, pois é a mesma que media as relações de professor/aluno, professor/administração, escola/sociedade. Nesse sentido, é a forma de verificar a eficácia da organização escolar como um todo na sociedade. Portanto, a avaliação tem funções a cumprir, seja na simples execução ou não de uma atividade escolar ou no cumprimento ou não das exigências do mercado de trabalho.

Se for tomar como parâmetro de análise a avaliação da aprendizagem de forma isolada de seu contexto sócio-político os resultados encontrados terão fim em si mesmo, de forma fragmentada, técnica e burocrática. Nesse sentido, o professor exerce seu poder no momento que “escolhe” o aluno que está apto para aprovação e isso tem reflexo não só na sala de aula, mas na inserção ou exclusão do aluno na sociedade. Sendo assim, Freitas (1995) afirma que a

¹ Unidade material e ideal expressa na subjetivação do objetivo, isto é, na construção da imagem subjetiva do mundo objetivo. É material na medida em que é estrutura orgânica e é ideal posto ser o reflexo da realidade, a ideia que a representa subjetivamente (MARTINS, 2008 p. 3).

avaliação é a categoria central, moduladora das outras categorias, decisiva para assegurar a função seletiva da escola, mesmo contando com a luta de classes em seu interior.

Entendendo que as categorias objetivos/avaliação são moduladoras das outras dentro da escola dar-se-á enfoque na avaliação da aprendizagem que permite identificar se os objetivos foram alcançados ou não. Com isso, partiremos das produções que propõem uma forma de avaliação diferente do que está posta, e que tenham como base a linha marxista.

Diferentemente de qualquer pesquisa que não se propõe a investigar o fenômeno em suas múltiplas determinações, nos ateremos a compreender, explicar a concepção de avaliação da aprendizagem com base no Materialismo Histórico-Dialético como teoria do conhecimento, que importa descobrir a lei do fenômeno e suas regularidades, definindo isso, poderemos constatar as consequências disso na vida social, ou seja, na vida escolar.

Sendo assim, o método dialético nos fará captar o movimento do fenômeno na realidade faz-nos considerar importante tanto os conhecimentos da prática social inicial, ou seja, aqueles da vida cotidiana, experienciados, e os conhecimentos científicos, sintetizados pelo crivo da ciência. Nesse sentido, pretende-se romper com o mundo da pseudoconcreticidade² do objeto dividindo-o em categorias para melhor análise e saturação de suas determinações, e para isso a pesquisa se baseará nos pressupostos de Saviani (2007) quando define que uma pesquisa tem que ser i) Radical – pois deve ir a raiz do problema, revelando a essência –, ii) Rigorosa – necessita da rigorosidade metódica – e iii) De conjunto – entendendo que precisa ser contextualizada com a realidade em que está inserida.

No presente estudo traremos como categoria metodológica principal, a contradição, e como categoria de conteúdo o par dialético objetivos/avaliação e projeto histórico. Sendo que elas não são deslocadas das demais categorias, as quais estão também presentes em movimento, totalidade, mediação, contradição, avaliação/objetivos, conteúdos/métodos, entre outras.

Dessa forma, para a compreensão do fenômeno da avaliação da aprendizagem escolar em acordo com Pasqualini (2010 p. 24) defende-se que

a apreensão da realidade pelo pensamento não se dá de forma imediata, mas implica a mediação da análise e das abstrações teóricas. Trata-se do princípio da apropriação do concreto pelo pensamento pela mediação do abstrato. Nessa perspectiva, o primeiro contato com a realidade objetiva no processo de pesquisa é entendido como um contato com o *pseudoconcreto* –

² O complexo dos fenômenos que povoam o ambiente cotidiano e a atmosfera comum da vida humana, que, com a sua regularidade, imediatismo e evidência, penetram na consciência dos indivíduos agentes, assumindo um aspecto independente e natural. (KOSIK, 1976).

o concreto abstrato (MARX, 1978) ou *concreto difuso* (KOPNIN, 1978) – isto é, trata-se ainda de uma representação caótica do todo, heterogênea e articulada por contingências imediatas (de tempo e espaço, por exemplo). Trata-se, portanto, de uma tentativa inicial de apreensão do real. Faz-se necessário, partindo dessa representação caótica inicial da realidade, superar a aparência do fenômeno e revelar as relações dinâmico-causais a ele subjacentes, captando as mediações que o determinam e constituem.

Ou seja, deve-se ultrapassar essa esfera do todo caótico e partir para a essência do problema. Para isso, utilizaremos dois momentos: o método de investigação, que é o método da pesquisa, onde saímos do concreto sensível para o concreto lógico, o qual será explicitado de forma que expresse as múltiplas determinações do real concreto, sendo tarefa do método de exposição (TRIVIÑOS, 2010).

De acordo com os passos defendidos a partir dos escritos de Kosik (1976), o qual defende que tem-se que fazer minuciosa apropriação da matéria; análise das formas de desenvolvimento da matéria; e investigação da coerência interna, desenvolvemos tal trabalho fazendo a pesquisas e fichamentos das fontes empíricas enfatizando a concepção de educação escolar, da avaliação da aprendizagem escolar e dos projetos históricos encontrados; analisamos suas regularidades e diferenças, onde encontramos defesas de concepções e projetos históricos distintos; e por fim, fechamos com a explanação da coerência interna do trabalho articulando a pedagogia histórico-crítica, a psicologia histórico-cultural e a abordagem crítico-superadora, no que tange à avaliação da aprendizagem escolar.

Sendo assim, delimitando o presente estudo no campo da avaliação da aprendizagem escolar no âmbito da Educação Escolar, objeto esse constituinte da prática pedagógica do professor, especificamente de educação física, e categoria valiosa na identificação da elevação das funções psicológicas superiores. Anunciamos nosso problema, qual seja: Considerando o processo de trabalho pedagógico do professor de educação física na educação básica, em especial, o seu processo de avaliação da aprendizagem do (a) aluno (a) perguntamos: quais são as contribuições da Psicologia Histórico-cultural, da Pedagogia Histórico-Crítica e da abordagem Crítico-superadora na avaliação da aprendizagem escolar dos alunos tendo em vista a formação omnilateral e a emancipação humana?

Visando encontrar respostas para tal problema, expomos as hipóteses, explicitado a partir de teorias pedagógicas e educacionais. O elemento central na contribuição da Psicologia histórico-cultural para a avaliação da aprendizagem temos o incentivo ao desenvolvimento de conceitos científicos em contraposição aos conhecimentos espontâneos usualmente utilizados na prática pedagógica de alguns professores, ter como base as atividade-guias predominantes

e a formação por conceito. Quanto à pedagogia histórico-crítica considerar os cinco passos de Saviani (prática social inicial, problematização, instrumentalização, catarse e prática social final), na estruturação de cada aula e avaliando em cada momento se o objetivo foi alcançado. Além desses, as contribuições elencadas no Coletivo de Autores como pressuposto para uma avaliação mais criteriosa, levar-se-á em consideração alguns elementos, entre eles: O projeto histórico; As decisões em conjunto; O tempo pedagogicamente necessário; A compreensão crítica da realidade; Os interesses e necessidades objetivas e subjetivas dos alunos; Analise constantemente os critérios de seleção, organização, transmissão e avaliação de conteúdos e metodologias do ensino, entre outros.

O objetivo geral analisar contribuições da Psicologia Histórico-cultural, da Pedagogia Histórico-Crítica e da abordagem Crítico-Superadora na avaliação da aprendizagem escolar dos alunos considerando a formação omnilateral e a emancipação humana.

Ciente de que o que sustenta uma pesquisa que tenha como pressuposto a contribuição no campo em que se propõe é a necessidade do problema a ser respondido, como afirma Saviani (2004), identificamos a necessidade de acumular, discutir, sobre uma avaliação aprendizagem escolar que dê aos professores mais critérios na prática social, que subsidiem seu trabalho pedagógico de forma que possa identificar a aproximação ou distanciamento da apropriação/assimilação dos alunos.

No que se refere aos objetivos específicos localizamos os seguintes: 1. Análise da concepção de avaliação da aprendizagem e demarcação do projeto histórico em documentos oficiais e de alguns autores que versam sobre a avaliação; 2. Estabelecer as conexões conceituais e metodológicas necessárias entre a teoria psicológica histórico-cultural, a teoria pedagógica histórico-crítica e abordagem crítico-superadora para que possibilite no processo de trabalho pedagógico do professor de educação física da educação básica um processo de avaliação da aprendizagem que considerem: a) os pares dialéticos objetivos/avaliação e conteúdo/método; b) as atividades guias, bem como, os seus níveis de desenvolvimento; c) o método de ensino da prática social.

Compondo o conjunto de produções que abarcam a Linha de Estudos e Pesquisa em Educação Física, Esporte e Lazer (LEPEL), tal estudo se insere no eixo Prática pedagógica, que juntamente com os outros eixos fomenta a pesquisa Matricial denominada “Problemáticas significativas do trabalho pedagógico, da produção do conhecimento, das políticas públicas e da formação de professores de Educação Física e Esportes”.

Nos capítulos seguintes abordaremos a forma como a avaliação da aprendizagem escolar está organizada atualmente dentro das escolas.

No primeiro capítulo apresentaremos o embate de projetos históricos localizados em documentos oficiais como LDB, PCN e DCN, além de autores que tem expressão na produção do conhecimento sobre a avaliação da aprendizagem escolar.

No segundo capítulo, identificaremos alguns limites e avanços do Coletivo de Autores, além de abordar as contribuições da Psicologia Histórico-cultural, da Pedagogia Histórico-crítica e da abordagem crítico-superadora, apontando uma perspectiva de avaliação da aprendizagem escolar que supere a sua atual forma de organização.

2- CAPÍTULO I: Concepção de Avaliação Escolar: o embate de projetos históricos e suas expressões na Educação Escolar e na Educação Física.

O presente capítulo tem como objetivo central mostrar o embate de projetos históricos identificados nas concepções de avaliação da aprendizagem escolar apresentadas nos documentos oficiais e por alguns autores que tem a avaliação como objeto de estudo. Nesse sentido, as diferentes concepções de projeto histórico rebatem diretamente na prática pedagógica de cada professor e projeto político pedagógico de cada escola e na sua forma de avaliação. Ao fim defende-se o projeto histórico socialista.

Qual o papel que a organização do trabalho pedagógico³ assume na escola atualmente? De acordo com Mészáros (1981, p. 283) a educação, de forma geral, tem duas funções principais numa sociedade capitalista: a) a produção das qualificações necessárias ao funcionamento da economia; b) a formação de quadros e a elaboração dos métodos para um controle político. Logo a Escola, como forma hegemônica de educação na sociedade capitalista, vai assumir duas tendências: 1º) A de contribuir para a manutenção do status quo; 2º) Se tornar o espaço de resistência a manutenção do status quo.

Desta forma, a função social da escola se constrói, diante das mudanças do modo capitalista de produzir e reproduzir a vida social.

Conforme Freitas (1995) as categorias avaliação/objetivos, conteúdo/método inerentes à organização do trabalho pedagógico são importantes para contribuir na compreensão do modo capitalista de produzir e reproduzir a vida social. Nesse espaço iremos dar ênfase ao papel que vem assumindo a categoria avaliação, em especial, a avaliação da aprendizagem escolar nesse campo de correlações de força o qual se move as relações sociais capitalistas.

Consubstanciada no processo de apropriação/objetivação dos signos da cultura humana, a educação constitui-se como dinâmica fundamental na formação do homem. Sendo que, a apropriação se dá quando o indivíduo se apropria dos conhecimentos acumulados através de outros indivíduos por meio da atividade vital, ou seja, trabalho.

³ Em acordo com Freitas (1995) trataremos aqui do termo Organização do trabalho pedagógico para abarcar os pares dialéticos conteúdo/método e Objetivos/avaliação como categorias de análise da escola, entre outros. Mas o presente trabalho se incumbirá de analisar o par objetivos/avaliação.

O trabalho é um processo que liga o homem à natureza, ao desempenhar sobre ela o papel de uma potência natural (...) as formas de seu corpo é dotado, braços, pernas, cabeça e mãos, ele as põe em movimento a fim de assimilar os materiais dando-lhes uma forma útil à sua vida” Marx (*apud* GOELLNER, 1990 p. 289).

O trabalho é tido como a principal atividade humana e foi por meio dele que a consciência se desenvolveu, chegando a um patamar avançado do psiquismo humano. “A atividade humana deve ser entendida como uma forma de apropriação da realidade e de modificação dessa, que mediatiza a ação humana na natureza. É, portanto uma propriedade inerente à vida e que se torna humana quando consciente” (GOELLNER, 1990, p. 288).

Segundo Saviani (2011), o trabalho é dividido em “trabalho material”, no qual se encaixa a produção de bens materiais em que o produto se separa do produtor; e em “trabalho não-material”, a qual também se divide em duas modalidades: 1) Atividades em que o produto se separa do produtor (livros, objetos artísticos) e 2) atividades em que o produto não se separa do ato de produção (produção de ideias, valores, símbolos, hábitos, atitudes e habilidades), portanto, nessa segunda modalidade do trabalho não material a educação está situada.

O que acontece na escola atualmente é que o trabalho está caracterizado pelo trabalho assalariado e por isso o homem trabalhador vende sua força de trabalho por uma quantia em dinheiro para outro homem, o qual por meio do capital adquire os meios de produção. Desta forma, o que baliza a relação entre os homens nessa sociedade é o trabalho na sua forma alienada, fenômeno historicamente concebido pelos próprios homens (MARX 1983). O que compromete, na educação, a funcionalidade que deveria cumprir, ou seja, permitir que os homens tenham acesso ao que foi produzido pelo coletivo dos homens.

Destarte, na totalidade que a educação se insere, a organização do trabalho pedagógico tem sua importância na compreensão dos polos inclusão/exclusão escolar e social. Um elemento fulcral do entendimento da avaliação da aprendizagem escolar e seus limites está no distanciamento dos processos de aprendizagem da vida real, da prática social que se acirrou após a apropriação privada dos meios de produção e a divisão social do trabalho.

Esse afastamento foi ditado por uma necessidade ligada à formação social capitalista, a qual, para apoiar o desenvolvimento das forças produtivas, necessitou de uma escola que preparasse rapidamente, e em série, recursos humanos para alimentar a produção de forma hierarquizada e fragmentada- e isso só era possível ser feito de forma escolarizada (FREITAS, 2003 p. 26).

Por conta disso, houve a necessidade de “universalização” da educação, mas a apropriação do conhecimento científico ocorria de acordo com as correlações de forças de uma sociedade dividida em classes sociais, isto é, a educação escolar é uma educação de classes.

O modo de produção capitalista provocará decisivas mudanças na própria educação profissional e colocará em posição central o protagonismo do Estado, forjando a ideia da escola pública, universal, gratuita, leiga e obrigatória, cujas tentativas de realização passarão pelas mais diversas vicissitudes (SAVIANI, 2007 p. 157).

Nesse sentido, foi se modificando os métodos de ensino controlando a participação do aluno na aula e o acesso ao conhecimento, fragmentando os conteúdos por disciplinas, por anos, e esses em partes menores. A partir disso, alguns mecanismos para motivar os alunos na escola foram inseridos e dentre estes, a avaliação (FREITAS, 2003). Ou seja, a avaliação se insere como motivadora não natural, pois precisa-se de estímulo para a manutenção dos alunos na escola e para a aprendizagem dos conteúdos, e ao mesmo tempo, utiliza-se da mesma para a seleção dos alunos na ocupação dos postos de trabalho, suprimindo a necessidade do capital.

A ausência da compreensão da avaliação em sua totalidade permite atribuições dos problemas enfrentados pela avaliação de forma isolada e em sua aparência. Portanto, entender o que a avaliação significa para a organização escolar depende, também, do entendimento do projeto histórico que se defende, afinal, é a partir dele que discriminaremos a função social da educação escolar. De acordo com FREITAS (1995 p. 57) “O projeto histórico enuncia o tipo de sociedade ou organização social na qual pretendemos transformar a atual sociedade e os meios que deveremos colocar em prática para sua consecução”. Para o autor, os diferentes fins ou meios utilizados para atingir tal objetivo pressupõe projetos históricos distintos. Esses, se expressam em tendências diferentes, mas que ao fim se mostra em dois: projeto histórico socialista e projeto histórico capitalista.

Como afirmou Freitas (1987 p. 124) alguns autores se mostravam em momentos distintos, liberais e progressistas. Na classificação geral (Liberais e Progressistas), Freitas tem acordo com Libâneo, mas o desacordo aparece na forma de

divisão do bloco dos progressistas. Ou seja, para Libâneo (1985 *apud* FREITAS 1987) existem as tendências acríticas, chamadas liberais (Escola tradicional, escola nova e escola tecnicista), e as tendências críticas, chamadas progressistas (escola libertadora, escola libertária e a crítica-social dos conteúdos). Mas essa segunda categoria tem em si contradições que a descaracterizam, como o fato de adotar termos que deixam implícitos seus projetos históricos.

A pedagogia liberal é uma manifestação da sociedade capitalista e sustenta a ideia de que a escola tem por função preparar os indivíduos para o desempenho de papéis sociais, de acordo com as aptidões individuais (Libâneo 1985:21). O termo progressista designa tendências que, partindo de uma análise crítica das realidades sociais, sustentam implicitamente as finalidades sócio-políticas da educação (Libâneo, 1986:32) ou ainda, “tendências que concebem a educação como inserida no contexto das relações sociais, onde convivem interesses antagônicos entre classes sociais fundamentais, e atribui-lhes assim finalidades sociopolíticas dentro de um projeto histórico-social de emancipação humana (Libâneo 1985:117). Como dirá o autor, posteriormente, “as tendências pedagógicas são sempre subordinadas a uma visão de projeto histórico” (Libâneo, 1986:13) (FREITAS, 1987 p. 123-124).

Nesse sentido, as tendências direcionam as propostas pedagógicas apontando projetos históricos diferenciados, dessa forma, uma vez identificados tais projetos as divergências e convergências tornam-se mais explícitas. Apesar de que Freitas (1987) alerta que nem sempre o projeto histórico se apresenta tão claro e termos como “transformação da sociedade”, “novo projeto de sociedade”, “superação das relações opressivas”, também podem ser utilizados pela classe dominante. Nessa pesquisa, defende-se o projeto histórico socialista, buscando-se contribuir para a transformação da atual sociedade.

Como dito anteriormente, a organização escolar como um todo, desde os recursos destinados à educação até o plano de aula dos professores tem função determinada a cumprir, ou seja, o contexto em que a avaliação está inserida é uma rede de inter-relações que permitem que a mesma seja determinante e determinada das atuais condições da educação escolar. De acordo com Freitas (2011), a avaliação do ensino, da instituição escolar e da aprendizagem atualmente funcionam visando a manutenção da ordem vigente, ou seja, dificulta para a escola, professor e aluno, a mudança do estado das coisas. Mas sem considerar esse motivo suficiente para acomodação, existem professores comprometidos com a formação dos filhos da classe

trabalhadora, e de forma intencional direcionam o trabalho pedagógico dando importância à apropriação dos conteúdos para a emancipação humana.

Dentre os conceitos necessários para entender a avaliação da aprendizagem escolar estão às categorias do processo pedagógico, ou seja, os pares dialéticos objetivo/avaliação e conteúdo/método. Sendo que, segundo Freitas (1995 p. 144), a categoria objetivo/avaliação é a “chave para compreender e transformar a escola, nos limites do atual momento histórico” e que modula a segunda categoria, conteúdo/método. Como dito, a influência da forma de avaliação pode estar no direcionamento do projeto político-pedagógico construído pelo coletivo escolar, na expressão que toma a avaliação institucional, como um todo, na prática pedagógica dos professores, entre outros.

A avaliação é um momento real, concreto e, com seus resultados, permite que o aluno se confronte com o momento final idealizado, antes pelos objetivos. A avaliação incorpora os objetivos, aponta uma direção. Os objetivos, sem alguma forma de avaliação, permaneceriam sem nenhum correlato prático que permitisse verificar o estado concreto da objetivação. (FREITAS, 1995, p.95)

Essas categorias estão inseridas na escola, especificamente na sala de aula na relação professor-aluno, mas como existem tendências diversas que direcionam o trabalho pedagógico, apresentaremos a concepção de avaliação de autores que tem expressão acerca da avaliação da aprendizagem, como também expressa em documentos oficiais.

Para iniciar, traremos a forma/conteúdo da avaliação na Lei de Diretrizes e Bases (LDB 9394/96), a qual no capítulo 2, seção 1 do artigo 24, estabelece alguns princípios para a educação, e dentre eles está o caráter da avaliação de forma “contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais” (LDB 9394/96).

Veremos, portanto, que assim como na LDB, os Parâmetros Curriculares Nacionais advogam que a avaliação tem que ser cumulativa, acompanhando o aluno no processo de construção do conhecimento.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais consideram que a avaliação deva ser de utilidade, tanto para o aluno como para o professor, para que ambos possam dimensionar os avanços e as dificuldades dentro do processo de

ensino e aprendizagem e torná-lo cada vez *mais produtivo*. Os instrumentos de avaliação deverão atender à demanda dos *objetivos educativos* expressos na seleção dos conteúdos, abordados dentro das categorias conceitual, procedimental e atitudinal⁴. A predominância das intenções avaliativas ocorrerá dentro de uma perspectiva processual, ou seja, facilitará *a observação do aluno no processo de construção do conhecimento*. Essa avaliação contínua compreende as fases que se convencionou denominar diagnóstica ou inicial, formativa ou concomitante e somativa ou final (Parâmetros Curriculares Nacionais, 1998 p. 58 grifos nossos)

A avaliação contínua seria o somatório entre a avaliação diagnóstica, formativa, ao longo do processo e a avaliação somativa, que seria ao findar o processo. Mas, de acordo com Freitas (2011), não são etapas que se anulam. O processo avaliativo está em movimento, atuante em todo o momento da escola. Mas, o que acontece é que, mesmo não querendo o professor é obrigado a seguir a lógica da escola e atribuir nota, nota essa que inclui e/ou exclui. Portanto, seja a avaliação somativa, formativa ou contínua, será excludente.

a avaliação não deve ser usada com o objetivo de punir, de classificar ou excluir. Usualmente, associa-se mais a avaliação somativa a estes objetivos excludentes. Entretanto, tanto a avaliação somativa quanto a formativa podem levar a processos de exclusão e classificação, na dependência das concepções que norteiem o processo educativo (FERNANDES, 2007 p. 21)

Dessa forma, percebe-se que a questão da exclusão não está na avaliação em si, mas na lógica escolar.

Para analisarmos a avaliação apontada nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) faz-se necessário destacar alguns elementos decisivos no entendimento da função que a escola vem cumprindo, função esta traduzida na prática pedagógica do professor.

Não basta visar à capacitação dos estudantes para futuras habilitações em termos das especializações tradicionais, mas antes trata-se de ter em vista a formação dos estudantes em termos de sua capacitação para a aquisição e o desenvolvimento de *novas competências*, em função de novos saberes que se produzem e demandam um novo tipo de profissional, preparado para poder lidar com novas tecnologias e linguagens, capaz de responder a novos ritmos e processos. Essas novas relações entre conhecimento e trabalho exigem

⁴ A categoria conceitual refere-se à abordagem de conceitos, fatos e princípios, ou seja, adquirir informações; vivenciar situações, atingir conceitualizações mais abrangentes e compreender princípios. A categoria procedimental expressa um “saber fazer”; tomar decisões; realizar uma série de ações de forma ordenada, atingir uma meta e construir instrumentos para analisar processos e resultados obtidos. Já a categoria atitudinal, inclui valores, normas e regras. As atitudes envolvem: cognição, afetos e condutas (ZABALLA 1998 *apud* BATTISTUZZI 2005 p. 5)

capacidade de iniciativa e inovação e, mais do que nunca, “*aprender a aprender*”. Isso coloca novas demandas para a escola. A educação básica tem assim a função de garantir condições para que o aluno construa instrumentos que o capacitem para um processo de educação permanente (PCN, 1997 p. 28 grifos nossos).

Utilizado como diretriz da organização do trabalho pedagógico do professor, tanto na escola pública quanto na rede privada, os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997 p. 58) advogam que “avaliar significa emitir *um juízo de valor* sobre a realidade que se questiona, seja a propósito das exigências de uma ação que se projetou realizar sobre ela, seja a propósito das suas consequências” (grifos nosso).

Além disso, avaliar,

vai além da visão tradicional, que focaliza o controle externo do aluno mediante notas ou conceitos, para ser compreendida como parte integrante e intrínseca ao processo educacional. A avaliação, ao não se restringir ao julgamento sobre sucessos ou fracassos do aluno, é compreendida como um conjunto de atuações que tem a função de alimentar, sustentar e orientar a intervenção pedagógica. *Acontece contínua e sistematicamente por meio da interpretação qualitativa do conhecimento construído pelo aluno*. Possibilita conhecer o quanto ele se aproxima ou não da expectativa de aprendizagem que o professor tem em determinados momentos da escolaridade, em função da intervenção pedagógica realizada. [...] O acompanhamento e a reorganização do processo de ensino e aprendizagem na escola inclui, necessariamente, uma avaliação inicial, para o planejamento do professor, e uma avaliação ao final de uma etapa de trabalho. (PCN, 1997 p. 56 grifos nossos)

Enfatiza-se no documento que a avaliação só será democrática quando for superado o caráter de terminalidade e medição dos conteúdos, portanto, a avaliação tem que apresentar um caráter dinâmico e não-linear no desenvolver dos conteúdos.

Em suma, a avaliação contemplada nos Parâmetros Curriculares Nacionais é compreendida como: elemento integrador entre a aprendizagem e o ensino; conjunto de ações cujo objetivo é o ajuste e a orientação da intervenção pedagógica para que o aluno aprenda da melhor forma; conjunto de ações que busca obter informações sobre o que foi aprendido e como; elemento de reflexão contínua para o professor sobre sua prática educativa; instrumento que possibilita ao aluno tomar consciência de seus avanços, dificuldades e possibilidades; ação que ocorre durante todo o processo de ensino e aprendizagem e não apenas em momentos específicos caracterizados como fechamento de grandes etapas de trabalho (PCN, 2002 p. 56).

Ou seja, os Parâmetros Curriculares Nacionais estão calcadas na pedagogia do “aprender a aprender”⁵ que parte de concepções de naturalização social, ou seja, num caráter a-histórico e de universalização de uma determinada realidade, tornando-a natural. Portanto, apresenta-se em consonância com o projeto histórico da classe dominante e suas proposições pedagógicas remetem ao construtivismo.

Isso pode ser percebido nos termos utilizados no documento, os quais foram grifados nas citações utilizadas, a saber: “novas competências” “aprender a aprender” e “interpretação qualitativa do conhecimento construído pelo aluno”. Além disso, trata da relação entre conhecimento e trabalho não considerando a contradição entre capital e trabalho.

Nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN’s)⁶, divide-se a avaliação em três dimensões, avaliação da aprendizagem, avaliação institucional interna e externa e avaliação de redes da educação básica. O que referencia a avaliação da aprendizagem é o,

conjunto de habilidades, conhecimentos, princípios e valores que os sujeitos do processo educativo projetam para si de modo integrado e articulado com aqueles princípios⁷ e valores definidos para a Educação Básica, redimensionados para cada uma de suas etapas (BRASIL, 2013 p. 51)

Além disso, alguns fatores têm que ser levado em consideração para a forma como a avaliação da aprendizagem aparece atualmente, como as avaliações institucionais (ENEM, prova Brasil, Provinha Brasil, SAEB) utilizadas para comprovar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB⁸), que pressionam para que as escolas aumentem seus índices, e fazem avaliações somente

⁵Duarte (2003) identifica as pedagogias calcadas nas ideias pedagógicas escolanovistas com o lema: pedagogias do “aprender a aprender”, onde está inserido o construtivismo. Além deste, localizamos a pedagogia das competências, a pedagogia do professor reflexivo e a pedagogia dos projetos. Tais pedagogias “[...] deslocam o eixo do processo educativo, do processo lógico para o psicológico; dos conteúdos para os métodos; do professor para o aluno; do esforço para o interesse; da disciplina para a espontaneidade”, (SAVIANI *apud* MARSIGLIA, 2011, p. 122).

⁶ As Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN’s) são responsáveis por orientar a organização, articulação, o desenvolvimento e avaliação das propostas pedagógicas de todas as redes de ensino do país. Foi um documento formulado pelo Conselho Nacional de Educação, o qual contou com a participação de entidades representativas dos dirigentes estaduais e municipais, professores e demais profissionais da educação, instituições de formação de professores, mantenedoras do ensino privado e de pesquisadores da área.

⁷ A formação humana de sujeitos concretos, que vivem em determinado meio ambiente, contexto histórico e sociocultural, com suas condições físicas, emocionais e intelectuais (BRASIL, 2013 p. 11)

⁸ Índice de Desenvolvimento da educação Básica (IDEB) em uma escala de zero a dez. Sintetiza dois conceitos igualmente importantes para a qualidade da educação: aprovação e média de desempenho dos estudantes em língua portuguesa e matemática. O indicador é calculado a partir dos dados sobre aprovação escolar, obtidos no Censo Escolar, e das médias de desempenho nas avaliações do Inep, o Saeb e a Prova Brasil. O IDEB sanciona metas a serem atingidas de dois em dois anos.

das disciplinas português e matemática, sem se preocupar com a formação integral do aluno, os entraves que já estão estabelecidos pelos órgãos superiores, além das verbas que já determinam previamente o que se pode ou não fazer, mostrando assim os limites da organização escolar, ou seja, moldado ao sistema capitalista que tem como critérios claros de inclusão/exclusão dos alunos, se baseando em competências.

Como afirma Kuenzer (2005, p. 15)

Através dos processos de inclusão excludente, a educação escolar e não escolar se articula dialeticamente aos processos de exclusão incluyente existentes no mundo do trabalho, fornecendo ao cliente – o capital – a força de trabalho disciplinada técnica e socialmente, na medida das suas necessidades.

Nesse sentido, preza-se pela educação de forma que combine

o desenvolvimento de habilidades psicofísicas e condutas com algum conhecimento, apenas o necessário para o exercício da ocupação. Compreender os movimentos e passos necessários a cada operação, memorizá-los e repeti-los em uma determinada sequência demandava uma pedagogia que objetivasse a uniformidade de respostas para procedimentos padronizados, tanto no trabalho quanto na vida social, ambos regidos por padrões de desempenho que foram definidos como adequados ao longo do tempo (KUENZER, 2005 p. 7).

Assim, fragmenta-se o trabalho pedagógico e expressa, dessa forma, a divisão da sociedade em classes antagônicas.

A classe dominante quer mesmo é

que a escola ajude na formação de um trabalhador que tenha olho vivo, mão ágil e certa predisposição a se deixar esfolar. Nesta perspectiva, quando o sujeito domina o essencial não há porque insistir que ele aprenda história, geografia, filosofia, literatura, sociologia etc., que, dizem os predadores, não tem muito a ver com o mundo da produção (GENARI, 2010 p. 17).

As DCN's deixam explícito que o caráter formativo da avaliação tem que sobrepor ao caráter classificatório e quantitativo, adotando estratégia de progresso individual e contínuo do aluno, *e em alguns casos*, como no ensino médio, a avaliação pode ser adotada com vistas à promoção, aceleração de estudos e classificação (Diretrizes Curriculares nacionais, 2013, grifos nossos).

A elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica pressupõe clareza em relação ao seu papel de indicador de opções

políticas, sociais, culturais, educacionais, e a função da educação, na sua relação com os objetivos constitucionais de projeto de Nação, fundamentando-se na cidadania e na dignidade da pessoa, o que implica igualdade, liberdade, pluralidade, diversidade, respeito, justiça social, solidariedade e sustentabilidade (DCN 2013 p. 16).

Ao mesmo tempo, os DCN'S dialogam com as finalidades da educação nacional enunciadas na Constituição Federal (artigo 205) e na LDB (artigo 2º), que têm como foco o pleno desenvolvimento da pessoa, a preparação para o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho, elementos esses que são propagados através das “pedagogias do capital”⁹. O que não necessariamente significa primazia pela aprendizagem do aluno de forma integral e sim de aprendizagens necessárias para o exercer de alguma profissão, e assim, contribuir na reprodução do capital.

O modelo liberal, adotado por nossa sociedade, mostra algumas contradições, pois nele cada indivíduo pode e deve, mediante seu próprio esforço, buscar livremente sua auto-realização. Uma das características desse modelo é o individualismo, portanto, a ação individual garante o sucesso da pessoa. Conclui-se que todas as pessoas, nesse modelo, são iguais e têm as mesmas oportunidades, o que não é verdade numa sociedade marcada pelas contradições sociais. É fundamental, portanto, abrirem-se discussões críticas sobre a escola no modelo liberal (SILVA 2010 p. 64).

De acordo com a resolução número 4, das Diretrizes Nacionais Curriculares gerais, ao discorrer sobre o processo de avaliação a define como,

[...] instrumento de reflexão sobre a prática pedagógica na busca de melhores caminhos para orientar as aprendizagens das crianças. Ela deve incidir sobre todo o contexto de aprendizagem: as atividades propostas e o modo como foram realizadas, as instruções e os apoios oferecidos às crianças individualmente e ao coletivo de crianças, a forma como o professor respondeu às manifestações e às interações das crianças, os agrupamentos que as crianças formaram, o material oferecido e o espaço e o tempo garantidos para a realização das atividades (DCN, 2013 p. 95)

Pela importância, algumas outras questões também são suscitadas, como o juízo de valor atribuído ao aluno pelo professor, o qual reflete diretamente no desempenho do mesmo, pois não apresenta um projeto histórico subjacente aos alunos oriundos da classe trabalhadora.

⁹ Termo Utilizado por Lucia Maria Wanderley Neves para identificar a forma como a educação atende às necessidades do capital, ou seja, para garantir uma maior valorização ao capital.

Considerando que a avaliação implica sempre um julgamento de valor sobre o aproveitamento do aluno, cabe, contudo alertar que ela envolve frequentemente juízos prévios e não explicitados pelo professor acerca do que o aluno é capaz de aprender. Esses pré-julgamentos, muitas vezes baseados em características que não são de ordem cognitiva e sim social, conduzem o professor a não estimular devidamente certos alunos que, de antemão, ele acredita que não irão corresponder às expectativas de aprendizagem. O resultado é que, por falta de incentivo e atenção docente, tais alunos terminam por confirmar as previsões negativas sobre o seu desempenho (DCN, 2013 p. 123).

A avaliação também serve para que o professor regule seus métodos, estratégias e abordagens a fim de reparar o que não teve êxito.

Em resumo, a concepção de avaliação apresentada nos documentos oficiais utiliza-se vários termos vagos como “avaliação cumulativa” avaliação contínua” e utilizados taticamente para suscitar a proposta de uma forma eficaz da educação e da avaliação, os quais só garantem a manutenção da ordem vigente, com base na exclusão e subordinação. Dessa forma, apresenta uma concepção de educação baseada nas pedagogias do “aprender a aprender”¹⁰, que seleciona, classifica, subordina, exclui.

Como síntese da concepção de educação e que rebate conseqüentemente na forma da avaliação da aprendizagem escolar traremos o primeiro capítulo da Lei de Diretrizes e Bases, a qual “abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais” (BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996). E em seguida, nos incisos primeiro e segundo atribui às instituições próprias o ensino, predominantemente, além de afirmar que a educação deve vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social. Ou seja, utiliza termos vagos e deixa a mesma passível de diferentes interpretações.

Tais atribuições são a expressão da concepção neoliberal de educação que mostram a secundarização da educação escolar e a desvalorização do trabalho do professor, para não se responsabilizar pela má qualidade da educação.

Numa sociedade dividida em classes, a educação não é um fim em si mesmo, e sim um dos instrumentos para manter e fazer avançar uma determinada ordem social. Orientada pelas elites, a escola não visa apenas preparar os

¹⁰ Duarte (2010) afirma que o que define as pedagogias do aprender a aprender é a negação das formas clássicas de educação escolar e de transmissão do conhecimento elaborado. Ao combaterem aquilo que denominam de “educação tradicional”, tais pedagogias carregam consigo uma atitude negativa com relação à escola, seus métodos e, sobretudo, seus conteúdos clássicos.

indivíduos para este ou aquele trabalho, mas deve fazer com que incorporem valores, ideias, critérios de análise da realidade e formas de comportamento capazes de garantir que as coisas mudem para que o essencial, a exploração, possa continuar. Por isso, para a própria classe dominante, é importante que *todos* freqüentem as salas de aula e que a educação escolar seja, até certo nível, obrigatória e paga pelo Estado (GENARI, 2010 p. 8)

Além do fator excludente da escola de forma geral, fatores como a responsabilização do fracasso escolar ao aluno, protagonismo do aluno sobre o conteúdo, o fato de protagonização do aluno na condução e construção de seu conhecimento são questões que explicitam o esvaziamento de conteúdo escolar. Nesse sentido, “é o sujeito, em primeira instância, que é considerado no processo de aprendizagem. A individualização do conhecimento e a importância da percepção individual de cada aluno são aspectos a serem destacados” (FACCI, 2004 p. 128).

Dessa forma, qual critério de avaliação será utilizado se o aluno que constrói seu próprio conhecimento e cada um aprende o que considera importante?

Ou seja, pauta-se no construtivismo que se caracteriza como uma

teoria pedagógica integrante da ampla e heterogênea corrente pedagógica denominada de “aprender a aprender”, incluídas neste grupo, além do construtivismo, a pedagogia das competências, a pedagogia do professor reflexivo, a pedagogia dos projetos, a pedagogia multiculturalista e aquela que, historicamente, é a origem do “aprender a aprender”: o escolanovismo (SANTOS 2013 p. 89).

No Brasil, Piaget foi um dos que tiveram maior expressão e importância na perspectiva construtivista, a qual sustenta muitos documentos utilizados para orientar a prática pedagógica a partir de princípios como cooperação, respeito à atividade do aluno, solidariedade, autonomia e importância do trabalho em grupo, contribuindo com argumentação “psicológica” e “científica” para o projeto social escolanovista, sugerindo que com esse tipo de formação constrói-se uma sociedade solidária e fraterna. No entanto, o movimento da escola nova não consideravam as questões históricas da sociedade e dando a escola a importância de poder resolver os problemas político-econômicos (FACCI, 2004 p. 85).

Nessa abordagem o ato de ensinar não é enfatizado.

A aprendizagem na epistemologia genética ocorre a partir da ação do indivíduo sobre o meio, considerando-se a percepção que ele tem da realidade- o aluno tem que construir o conhecimento, enquanto cabe ao professor, apenas, como o próprio Piaget (1988) afirma, ser um animador no processo pedagógico. Não cabe a ele transmitir os conceitos científicos, mas sim facilitar ou mesmo somente colaborar com o processo de aprendizagem dos alunos, apresentando situações-problema a serem resolvidas. Acredita-se

que essa postura proporciona aos alunos autonomia moral e intelectual (FACCI, 2004 p. 122)

Depois de ter explicitado a concepção que baliza a educação de forma geral e a avaliação da aprendizagem escolar nos documentos oficiais e como nem sempre os professores se fundamentam por ela, abordarei a concepção de avaliação da aprendizagem na produção do conhecimento, afim, inclusive, de contribuir na sua análise.

No âmbito da produção do conhecimento, autores como Luckesi, Libâneo, Hoffmann, Demo, Fernández Enguita e Freitas, abordam a avaliação e a sua importância para a organização do trabalho pedagógico. Cada um com suas particularidades e prioridades, as quais serão abordadas, a seguir.

Cipriano Luckesi (2002 p. 4) em seu livro “Avaliação da aprendizagem escolar” considera a avaliação como “juízo de qualidade sobre dados relevantes para uma tomada de decisão”. Ou seja, forma de ajuizamento da qualidade do objeto avaliado que requer tomada de posição a respeito do mesmo. O autor apresenta justificativas sobre a definição, a saber: 1º) avaliação é um juízo de valor, que apresenta afirmação qualitativa sobre o objeto com critérios estabelecidos previamente, assim, será mais satisfatório quando se aproxima do ideal e menos satisfatório quando se distancia do ideal; 2º) tem que ter como base os caracteres relevantes da realidade, por isso, apesar de qualitativo o julgamento não será inteiramente subjetivo; 3º) a tomada de decisão significa uma “não-indiferença”, uma posição sobre o que precisa ser avaliado (LUCKESI, 2008).

Para Luckesi (2002 p.5),

Avaliar é o ato de diagnosticar uma experiência, tendo em vista reorientá-la para produzir o melhor resultado possível; por isso, não é classificatória nem seletiva, ao contrário, é diagnóstica e inclusiva. O ato de examinar, por outro lado, é classificatório e seletivo e, por isso mesmo, excludente, já que não se destina à construção do melhor resultado possível; tem a ver, sim, com a classificação estática do que é examinado. O ato de avaliar tem seu foco na construção dos melhores resultados possíveis, enquanto o ato de examinar está centrado no julgamento de aprovação ou reprovação. Por suas características e modos de ser, são atos praticamente opostos; no entanto, professores e professoras, em sua prática escolar cotidiana, não fazem essa distinção e, deste modo, praticam exames como se estivessem praticando avaliação.

Luckesi afirma que existe confusão na diferenciação de exame e avaliação, constatando que em algumas escolas faz-se exames e não avaliação, já que o fim a se chegar gira em torno de provas pontuais e há sobrepujança da nota sobre a aprendizagem.

A prática da avaliação pode acontecer de diferentes maneiras. Deve estar relacionada com a perspectiva para nós coerente com os princípios de aprendizagem que adotamos e com o entendimento da função que a educação escolar deve ter na sociedade. Se entendermos que os estudantes aprendem de variadas formas, em tempos nem sempre tão homogêneos, a partir de diferentes vivências pessoais e experiências anteriores e, junto a isso, se entendermos que o papel da escola deva ser o de incluir, de promover crescimento, de desenvolver possibilidades para que os sujeitos realizem aprendizagens vida afora, de socializar experiências, de perpetuar e construir cultura, devemos entender a avaliação como promotora desses princípios, portanto, seu papel não deve ser o de classificar e selecionar os estudantes, mas sim o de auxiliar professores e estudantes a compreenderem de forma mais organizada seus processos de ensinar e aprender. Essa perspectiva exige uma prática avaliativa que não deve ser concebida como algo distinto do processo de aprendizagem (FERNANDES, 2007 p.21).

Dessa forma, a avaliação pode contribuir na prática pedagógica e na maior aproximação dos alunos ao que foi planejado por ele.

Libâneo (2008), defende que a avaliação tem função primordial na organização e gestão da escola. Para ele, “a avaliação permite pôr em evidência as dificuldades surgidas na prática diária, mediante a confrontação entre o planejamento e o funcionamento real do trabalho” (LIBÂNEO, 2008 p. 351). Além disso, afirma que o controle da avaliação tem que ser feito a partir de elementos concretos e objetivos e que tem que ter como base o Projeto pedagógico-curricular¹¹ e as ações de toda a equipe escolar.

Em acordo com Libâneo na importância que a avaliação assume na escola Hoffmann (2003) dá mais enfoque na relação professor-aluno e em defesa da avaliação mediadora, enfatiza que avaliação significa o controle permanente exercido sobre o aluno até que o mesmo atinja os comportamentos definidos pelo professor, além disso, significa provocação do professor estimulando o aluno a refletir sobre as

¹¹ Neste livro o autor trata o projeto pedagógico-curricular como sinônimo de projeto político-pedagógico. E explica que é projeto, pois propõe uma direção política e pedagógica para o trabalho escolar, prevê ações, procedimentos e instrumentos. Pedagógico pois formula objetivos sociais e políticos formativos indicando por que e como se ensina. E é curricular, pois propõe o currículo como referencial concreto da proposta pedagógica (LIBÂNEO, 2008).

situações vividas, reformulando hipóteses e enriquecendo o conhecimento. Dessa forma, “o significado da avaliação na escola alcança um significado próprio e universal, muito diferente do sentido que se atribui a essa palavra no nosso dia-a-dia. Percebe-se o aluno sendo observado apenas em situações programadas”. A autora ainda aborda a avaliação classificatória como insuficiente para apontar as falhas dos professores e alunos, além de não sugerir nenhum encaminhamento, pois só seleciona, apenas reforçando a manutenção da escola para poucos (HOFFMANN 2003).

A perspectiva da avaliação mediadora pretende, essencialmente, opor-se ao modelo do “transmitir-verificar-registrar” e evoluir no sentido de uma ação reflexiva e desafiadora do educador em termos de contribuir, elucidar, favorecer a troca de ideias entre e com os seus alunos num movimento de superação do saber transmitido a uma produção de saber enriquecido, construído a partir da compreensão dos fenômenos estudados [...] professor e aluno buscando coordenar seus pontos de vista, trocando ideias, reorganizando-os (HOFFMANN, 2003 p. 114).

Dessa forma, mantém-se a relevância dos conhecimentos transmitidos pelos professores, de forma que sendo o mais experiente pode oferecer aos alunos possibilidades de apropriação e assimilação do conhecimento científico.

Nesse sentido, Freitas (1995) aborda os meios que o professor intervém na organização do trabalho pedagógico, em dois níveis: o primeiro se trata da organização do trabalho pedagógico da sala de aula, e o outro, organização do trabalho pedagógico da escola. E dentro dele existem dois tipos de avaliação da instituição escolar: a avaliação institucional que tem foco no projeto político pedagógico da escola e o outro a avaliação da aprendizagem em sala de aula e seu foco está na relação professor-aluno (FREITAS, 2011).

É justamente o professor na avaliação em sala de aula que exerce o poder de incluir/excluir o aluno da lógica escolar. Diferentemente de Freitas que identifica a exclusão dentro da escola através do par dialético inclusão/exclusão, ou seja, totalmente interligados, Demo (1996) identifica a exclusão mas considera que a avaliação pode ser utilizada como meio de inclusão, ou seja, desconsidera a totalidade em que a mesma está inserida.

Demo (1996) afirma que a razão da avaliação está na garantia de aprendizagem qualitativa do aluno. Deve, pois, ser incluyente, jamais excluyente, ainda que sempre compare o comportamento dos alunos. No que tange à influência dos fatores sociais o autor afirma que a avaliação é fenômeno que se serve da desigualdade social. “Uma coisa é a avaliação que expressa o confronto de privilégios e a estes serve; outra coisa

é a avaliação voltada para as condições de desempenho social dos excluídos” (1996 p. 17).

Portanto, o autor julga importante que o professor também se atente para a situação econômica do aluno, pois isso influencia em seu desempenho.

De acordo com o background sócio-histórico do aluno- origem socioeconômico, ambiente cultural familiar, situação de saúde e nutrição, pressão de classe-, alguns dispõem de condições muito mais privilegiadas que a maioria. Disso se trata precisamente: equalizar as oportunidades em favor dos excluídos. Avaliação cumpre aí dois objetivos essenciais: a) funciona como expediente de pesquisa diagnóstica, no sentido de averiguar com a devida profundidade as condições de desempenho do aluno, indicando virtudes e vazios, problemas e potencialidades, motivações e obstáculos; b) serve como instrumentação para refazer a rota de inclusão do aluno, garantindo-lhe o direito ao desempenho qualitativo considerado satisfatório, pelo menos (DEMO, 1996 p. 17).

Pedro Demo (1996) analisa a avaliação a partir do enfoque propedêutico que preza pela democracia do conhecimento, utilizando o mesmo como primordial na inovação e intervenção na realidade.

Dialogando sobre a realidade da avaliação Luckesi (2005) afirma que

dois aspectos de relevância precisam ser pontuados: os efeitos provocados pelo capital na educação e o desenvolvimento de uma pedagogia que atenda a esses princípios. Trata-se de um elo forte que conduz as linhas de pensamento e ação dos educadores, no que diz respeito ao processo aprendizagem, como um todo. A concepção da avaliação escolar “está a serviço de uma pedagogia, que nada mais é do que uma concepção teórica da educação, que por sua vez, traduz uma concepção teórica da sociedade” (LUCKESI, 2005, p. 28).

A avaliação é um mecanismo bem presente na sala de aula, tem lugar formal e informalmente, e o professor, através de testes, provas e etc., tem noção do fim da avaliação para seu aluno (ENGUITA, 1989).

[...]Professores e pais costumam prestar pouca atenção àquilo que não seja o conteúdo do ensino, isto é, da comunicação e o mesmo faz a maioria dos estudiosos da educação. Entretanto, apenas uma pequena parte do tempo dos professores e alunos nas escolas é dedicada à transmissão ou aquisição de conhecimentos. O resto, a maior parte, é empregado em forçar evitar rotinas, em impor ou escapar ao controle, em manter ou romper a ordem. A experiência da escolaridade é algo mais amplo, profundo e complexo do que o processo de instrução (ENGUITA, 1989 p. 158)

Dessa forma, Enguita (1989) aponta que a avaliação tem a função de diagnosticar e classificar. Sendo que a primeira permite que o professor e o aluno

detectem os pontos fracos para direcionar o processo de ensino-aprendizagem. Já a segunda compete a função de hierarquizar os alunos, estimular a competição e distribuir desigualmente as oportunidades escolares e sociais, ou seja, compete à incorporação dos valores da sociedade capitalista, quais sejam, competição, individualidade, submissão, entre outros.

Nesse sentido, o que a faz da avaliação categoria central no processo pedagógico atual é a prática pedagógica voltada para a classificação e seleção, elementos necessários para a sociedade capitalista, além disso, o “adestramento” do aluno, já que é o principal instrumento de manutenção do poder sobre o aluno, dentro da escola. Juntamente com os objetivos, pois se apresentam como par dialético, ou seja, inter-relacionados, a avaliação se constitui enquanto categoria central na organização do trabalho pedagógico, pois é o principal instrumento de manutenção do poder. Considerando-a em seu sentido mais amplo, “a avaliação é um processo que tem por finalidade o desenvolvimento do aluno” (FREITAS, 2011 p. 16).

Com o intuito de visualizar os objetivos sociais que a escola engendra e assim impõe limites na organização do trabalho pedagógico, analisaremos a categoria objetivos/avaliação, a qual possui suas contradições e encerram limites e possibilidades, como afirma Freitas (2011). Assim,

os objetivos gerais/avaliação da escola (como função social); e o conteúdo/forma geral do trabalho pedagógico (do qual destacamos a artificialidade da vida escolar separada da produção material, a fragmentação do trato com o conhecimento e a gestão da escola na sua forma autoritária e alienante). Essas categorias modulam categorias mais específicas, no interior da sala de aula, tais como: objetivos/avaliação de ensino, conteúdo/método de ensino (FREITAS, 1995 p. 94-95).

A avaliação, como parte do trabalho pedagógico da sala de aula, a partir de Freitas (1995) pode ser formal e informal, sendo a primeira identificada como prova, testes e etc., e a segunda como atribuição de juízo de valor, avaliação subjetiva, comportamental dos alunos. Sendo a última a mais relevante para o processo de exclusão. Esses dois tipos não estão dissociadas e a avaliação informal sempre estará presente, pois quando o aluno executa a prova ou teste é só para comprovar o que o professor já tinha pensado a respeito dele. Então, dependendo do comportamento e atitude do aluno ele estará excluído antes mesmo da avaliação formal.

De maneira geral, os autores abordados no presente textos consideram a importância que a avaliação desempenha no processo de ensino-aprendizagem. O

processo de inclusão/exclusão é citado, mesmo que não explicitamente, mas identifica-se, por todos os autores, um processo que compete à avaliação, como pode ser observado, por exemplo, nos escritos de Libâneo (2008) diz que a avaliação tem que ser feita a partir de elementos concretos e objetivos. Ou seja, os critérios de avaliação são analisados por todos os autores explicitados aqui, de forma a identificar o que seria a avaliação e quais os critérios que inclui ou exclui os alunos.

Analisando os elementos que os diferenciam, percebe-se que algumas divergências se apresentam no momento que se caracteriza a avaliação, sendo ela, diagnóstica, seletiva, classificatória, como exame, mediadora, entre outros, ou seja, os autores em sua particularidade de análise atribuem tais nomenclaturas que ao fundo se expressam formas parecidas. Tais atribuições não se anulam, elas podem acontecer em todo processo, seja no diagnóstico, seja nas atitudes, valores, e no momento de verificação do que o aluno aprendeu, de fato, para identificar novas sínteses e os próximos passos.

Em síntese, entre os autores supracitados, Luckesi diferencia exame de avaliação e afirma que há confusão dentro da escola nesse aspecto. Fernandes afirma que o papel da avaliação não é o de classificar e selecionar e sim como ferramenta de orientação do professor no processo de ensino- aprendizagem. Libâneo atribui a organização da avaliação escolar ao projeto curricular da escola e não somente ao professor. Hoffmann defende a avaliação como forma de controle do comportamento do aluno pelo e como motivação para a aprendizagem. Já Enguita afirma que a avaliação serve para selecionar e classificar os alunos e Freitas, defende que a mesma serve como instrumento para orientar o desenvolvimento do aluno.

A escola capitalista objetiva sua função excludente no interior do conteúdo/método. É na relação dialética dessas categorias, que encontramos: a ausência do trabalho material socialmente útil¹², como princípio educativo; a fragmentação do conhecimento na escola; e a gestão escolar (FREITAS, 1995).

O trabalho como princípio educativo em Pistrak articula a ciência e a realidade, estando em íntima relação com os objetivos gerais da vida. Tendo a teoria como uma explicação do real, do concreto. Afirma o autor que, nesta medida, é claro que certas práticas manuais podem ser executadas na escola sem relação imediata com as disciplinas ensinadas e que os conhecimentos

¹² A relação entre a educação e o trabalho social, uma produção real, ou seja, uma atividade concreta socialmente útil. A base sobre a qual se edificam a vida e o desenvolvimento da sociedade. [...] é a necessária relação entre a teoria e a prática, em que somente pelo trabalho há possibilidade de materialização dessa relação, ultrapassando assim o campo da compreensão do mundo, partindo para a necessidade da sua transformação (FREITAS 2009).

científicos teóricos, e mesmo abstratos, podem ser aprendidos em si mesmos, sem aplicação ao tipo de trabalho manual correspondente. O principal é que o trabalho e os conhecimentos científicos tenham o mesmo objetivo, que a prática seja generalizada e sistematizada pela teoria, que a prática, afinal de contas, se baseie em leis teóricas. (PISTRAK, 2003, p.114).

Isso quer dizer que a forma de trabalho na sociedade capitalista faz da escola descolada da vida real, dificultando a aprendizagem dos alunos e destituindo-a de função, e ter o trabalho material como princípio educativo é uma forma de garantir sentido e significado a atividade educacional.

Outro fator é a falta de ligação entre os conhecimentos ministrados e a forma autoritária de gerir a escola, a qual cumpre a função disciplinadora para, de antemão, contribuir no processo de trabalho e valorização do capital.

O sistema educacional brasileiro não opera no vácuo, ele é reflexo direta da situação social brasileira. Quando se leva em conta o desempenho segundo fatores como idade, faixa de renda e escolaridade dos pais, a variável que causa maior diferença de média é a faixa de renda participante (FREITAS, 2003, p. 16)

Não se trata de uma relação unilateral, existem outras determinações nesse processo, mas a situação econômica do aluno permite que o mesmo tenha mais ou menos acesso as produções humanas e assim a formação das operações lógicas do pensamento não o permitem compreender a realidade com a fidedignidade que a mesma requer.

Isso significa que, a culpabilização do indivíduo pelo fracasso escolar, também, é um posicionamento político, pois o mercado de trabalho precisa de pessoas que ocupem os cargos menos valorizados, fazendo cumprir assim a “eliminação adiada”¹³. Ou seja, é de extrema importância que nem todos os alunos tenham êxito em suas avaliações e aprendizagens.

Numa sociedade de classes, a apropriação do conhecimento científico é desigual, ou seja, as desigualdades econômicas se revertem em desigualdades educacionais, e vice-versa. Nesse sentido, não se pode afirmar que todos tem o mesmo acesso ao conhecimento científico e responsabilizar o aluno pelo fracasso escolar e o

¹³ Quando o processo de eliminação é estendido no tempo, e, por conseguinte, como que diluído na duração, a instituição é habitada, permanentemente, por excluídos em potenciais que introduzem nela as contradições e os conflitos associados a uma escolaridade cujo único objetivo é ela mesma (BOURDIEU, 2001 apud FREITAS 2003 p. 47).

professor pelo método utilizado, somente. Levantamos, então, o seguinte questionamento: como o professor pode promover o mesmo desenvolvimento entre alunos que não estão no mesmo nível de instrução e que não possuem o mesmo acesso?

O problema da avaliação não se resolve no âmbito da avaliação formal e de sua técnica (p. ex. como fazer uma melhor prova). E sim na forma como a atribuições de juízos de valor, em defesa da classe dominante, afeta as práticas em sala de aula e a interação do professor com o aluno (FREITAS, 2003 p. 29).

Outra questão que pode ser considerada como é, a seguir.

Tentar desconstruir, na prática, o uso da avaliação como elemento de legitimação da exclusão social, nos limites da organização da escola e da atual sociedade. [...] É preciso reinventar as práticas de avaliação no interior da sala de aula e da escola. Tais práticas deverão ser vistas como instrumento de permanente superação da contradição entre o desempenho real do aluno e o desempenho esperado pelos objetivos, através de um processo de produção de conhecimento que procure incluir o aluno e não o alienar. A avaliação é um processo que necessita ser assumido pelo professor e pelo aluno conjuntamente. Nesse sentido, a avaliação é um instrumento para gerar mais desenvolvimento (FREITAS 2003 p. 31).

Ou seja, ao se perceber no papel que a avaliação tem assumido na avaliação capitalista, acaba se destoando de sua função quando se trata de gerar desenvolvimento. E isso pode ser analisado a partir do momento que a avaliação se separa da vida real do aluno, como dito anteriormente.

Sendo que a educação está moldada à sociedade, todavia, em última instância as relações sociais de produção moldam as demais atividades humanas, inclusive a educação, ou seja, é uma relação dialética, recíproca. Desta forma nessa relação, com a propriedade privada dos meios de produção e a divisão social do trabalho, os que não detêm os meios de produção ficam sujeitos aos reflexos dessa sociedade de classe, e a escola, portanto é uma escola de classes.

Exatamente no momento em que a atividade vital humana, do homem como ser genérico, do gênero humano em seu conjunto, se apresenta dividida e dominada pela espontaneidade, pela naturalidade e pela casualidade, todo homem, subsumido pela divisão do trabalho aparece unilateral e incompleto. Essa divisão se torna real quando se apresenta como divisão entre trabalho manual e o trabalho mental, porque aí se dá a possibilidade, ou melhor, a realidade de que a atividade espiritual e a atividade material, o prazer e o trabalho, a produção e o consumo se apliquem a indivíduos distintos (MANACORDA 2010 p. 64).

Após a divisão social do trabalho no processo histórico de desenvolvimento da humanidade, em que o trabalho material e intelectual são executados por sujeitos diferentes, o processo de alienação se acirra, pois com formação unilateral, o ser humano não se desenvolve plenamente e não se reconhece enquanto sujeito passível de transformações dentro da sociedade.

O trabalho, no interior da organização da escola, é “trabalho” desvinculado da prática social mais ampla. Seja porque a concepção de conhecimento que orienta a organização da escola admite a separação sujeito/objeto, teoria/prática, seja porque a escola nasceu como escola para as classes ociosas e, portanto, para quem não trabalha, separando-se, progressivamente, da prática desde a sua origem (FREITAS, 1995 p. 99)

Para se entender as influências que a escola sofre, de início, é necessário diferenciar a teoria educacional da teoria pedagógica. A teoria educacional diz respeito à formulação de uma concepção de educação que tem como base um projeto histórico definido de sociedade, os fins da educação, ou seja, a relação entre educação e a sociedade, discute então que tipo de homem se quer formar. Em oposição, a teoria pedagógica trata do trabalho pedagógico e suas regularidades subjacentes, assim, formula seus princípios norteadores na prática pedagógica do professor em sala de aula (FREITAS, 1995).

Como a teoria educacional é direcionada a partir do projeto histórico que se defende, a educação traz reflexo de várias tendências que apontam projetos históricos diferentes e que, em muitas vezes, não está claro.

Cada tendência que influencia na organização do trabalho pedagógico no decorrer dos anos tem seu projeto histórico, mesmo quando não, explicitamente, declarado. Afinal, quando não se defende um projeto histórico que transforme a ordem vigente, contribui-se para que o mesmo se mantenha, de forma que os dominantes continuem no poder e os dominados trabalhem para mantê-los onde estão. As teorias educacionais hegemônicas que mais influenciam na organização do trabalho pedagógico até os dias atuais são: Pedagogia Tradicional, Pedagogia Nova e Pedagogia Tecnicista, consideradas como teorias não-críticas e enquanto teorias crítico-reprodutivista identifica-se a teoria do sistema de ensino como violência simbólica; a teoria da escola como aparelho ideológico do estado; e a teoria da escola dualista, segundo Saviani (2003, p. 3-5).

Freitas (2011) afirma que os liberais¹⁴ defendem a possibilidade da equidade no momento que compensa na educação as desigualdades socioeconômicas, e com igualdade promove o conhecimento científico para todos. Mas, como a escola não está dissociada da sociedade em si e a lógica que a escola se encontra obedece aos preceitos da sociedade capitalista, excludente, essa tentativa não é possível. Já para os socialistas, o que permitirá a equidade na transmissão do conhecimento perpassa pela eliminação dos desníveis socioeconômicos e a distribuição cultural e social.

“A organização do trabalho pedagógico da escola em sua forma seriada, por exemplo, esconde uma concepção de educação baseada na seletividade pela homogeneização dos tempos escolares” (FREITAS, 2011 p. 19). Ou seja, nessa forma escolar atual dividida em séries se homogeneiza os tempos escolares, oferecendo igualdade de acesso mas não igualdade de desempenho. Sendo assim, o tempo pedagogicamente necessário para a apreensão dos conteúdos não é respeitado, dificultando o processo de escolarização e artificializando o aprendizado. Isso faz parte de uma defesa política, na qual esvazia-se de conteúdo a escola e não permite inclusão dos filhos da classe trabalhadora na escola.

A divisão social do trabalho rebate na escola na fragmentação do conhecimento, divorciamento da práxis, sendo um espaço somente de saber teórico. “Assim, a escola, fruto da prática fragmentada, expressa e reproduz esta fragmentação, através de seus conteúdos, métodos e formas de organização e gestão” (KUENZER, 2005 p. 3).

É a partir dessa premissa que a escola se apresenta descolada da vida real, precisando então para que haja estímulo dos alunos, a avaliação cumpre o papel de motivadora do processo. Mas o aluno não estuda para aprender, e sim para ganhar uma nota e o reconhecimento do professor.

Por isso, a escola apresenta alguns limites para a conquista da emancipação humana.

A superação, portanto, da fragmentação no trabalho pedagógico só será possível se superada for a contradição entre a propriedade dos meios de

¹⁴ Libâneo estabelece uma classificação das tendências da educação, a seguir: tendências acrílicas, chamadas liberais, a tendências críticas, chamadas progressistas. A tendência liberal é apresentada nas versões da escola tradicional, escola nova e escola tecnicista. A tendência progressista inclui a escola libertadora, a libertária e a crítico-social dos conteúdos. [...] A Pedagogia Liberal é uma manifestação da sociedade capitalista e sustenta a ideia de que a escola tem por função preparar os indivíduos para o desempenho de papéis sociais, de acordo com as aptidões individuais. (FREITAS, 1987).

produção e força de trabalho. Isto não quer dizer que se passe a defender, ou aceitar, as distintas formas de fragmentação, mas, ao ampliar o trabalho pedagógico no que for possível através de decisões e estratégias internas à escola, ter clareza sobre seus limites, e principalmente, buscar compreender como a fragmentação se faz presente, como modo de organização do trabalho e como pedagogia (KUENZER, 2005 p. 4)

Ou seja, a escola por si só não conseguirá superar os problemas quanto a sua organização e gestão. Isso só se dará para além da escola e ao mesmo tempo depende dela para permitir que os filhos da classe trabalhadora tenham acesso ao conhecimento científico, e conseqüentemente, conseguir fazer uma leitura mais fidedigna da realidade.

Se o trabalho pedagógico, escolar e não escolar, ocorre nas e através das relações sociais e produtivas, ele não está imune às mesmas determinações. Ou seja, enquanto não for historicamente superada a divisão entre capital e trabalho, o que produz relações sociais e produtivas que têm a finalidade precípua de valorização do capital, não há possibilidade de existência de práticas pedagógicas autônomas; apenas contraditórias, cuja direção depende das opções políticas da escola e dos profissionais da educação no processo de materialização do projeto político-pedagógico (KUENZER, 2005 p. 13).

Uma pedagogia que direciona o trabalho pedagógico de forma a projetar teleologicamente outro tipo de sociedade a partir, não somente, da prática pedagógica, é a pedagogia histórico-crítica. A qual apresenta elementos que valorizam o conhecimento científico na escola e faz da escola um instrumento de tentativa de emancipação humana.

A pedagogia histórico-crítica e a realidade escolar presente é muito íntima. Com efeito, como se mostrou, a referida concepção pedagógica surgiu em decorrência de necessidades postas pela prática dos educadores nas condições atuais. É, pois, na realidade escolar presente que se enraíza a proposta da pedagogia histórico-crítica (SAVIANI, 2011 p. 84)

Na Pedagogia histórico-crítica a avaliação da aprendizagem é concebida como global, envolve a sociedade onde professor e alunos vivem; as condições da escola; as políticas educativas; o trabalho do professor e dos alunos; os resultados teóricos do ensino e da aprendizagem; a viabilidade de aplicação social dos conhecimentos adquiridos (GASPARIN, 2011).

Destarte, compete à escola, principal local em que o conhecimento científico e o saber sistematizado encontram-se substanciados, segundo Saviani (2003), identificar os elementos que precisam ser assimilados pelos seres humanos, humanizando-os, e a descoberta da forma mais adequada para atingir tal objetivo. Neste sentido,

localizamos o trabalho educativo enquanto “o ato de produzir direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (SAVIANI, 2003 p. 13). E não é qualquer conteúdo que consideramos apto para ser transmitido/assimilado pelos alunos, e sim o clássico, aquele que resistiu ao tempo, como afirma o mesmo autor. Ou seja, esses são elementos a serem inseridos como critérios de inclusão dos conteúdos das diversas disciplinas

As aquisições do desenvolvimento histórico das aptidões humanas não são simplesmente dadas aos homens nos fenômenos objetivos da cultura material e espiritual que os encarnam, mas são aí apenas postas. Para se apropriar destes resultados, para fazer deles as suas aptidões, “os órgãos da sua individualidade”, a criança, o ser humano, deve entrar em relação com os fenômenos do mundo circundante através doutros homens, isto é, num processo de comunicação com eles. Assim, a criança aprende a atividade adequada. Pela sua função, este processo é, portanto, um processo de educação (LEONTIEV, 1978 p. 290).

É ter um horizonte histórico determinado e a favor da classe trabalhadora defender a socialização do saber sistematizado, através do trabalho educativo e a seleção de conteúdos clássicos, aquele que não se perdeu no tempo, para serem priorizados na educação escolar. A pedagogia- histórico crítica só faz sentido se for considerada a partir da perspectiva de superação revolucionária da sociedade capitalista. Nesse sentido, a educação em geral e a educação escolar, por si não tem o poder de revolucionar a sociedade, mas podem e devem engajar-se na luta política pelo socialismo (DUARTE, 2013 p.3).

Além disso, a psicologia histórico-cultural tem tomado maior expressão nas produções educacionais e contribuído no embasamento teórico de professores que se preocupam com a internalização dos conceitos científicos pelos alunos e visam o desenvolvimento do psiquismo¹⁵ humano. Para Leontiev (1978) o desenvolvimento das funções psíquicas do homem como ser social se produz a partir das aquisições da cultura material e intelectual.

A educação, na perspectiva da pedagogia histórico-crítica, envolve um processo intencional e sistematizado de transmissão desses conhecimentos, de forma que o aluno vá além dos conhecimentos cotidianos, que possa ter esse conhecimento superado pela incorporação dos conhecimentos científicos.

¹⁵ Caracterizada como a imagem subjetiva da realidade objetiva (MARTINS, 2011)

Para a psicologia histórico-cultural a característica da avaliação da aprendizagem escolar é o acompanhamento do processo de ensino e aprendizagem se utilizando da análise do sistema de atividade, sendo que os elementos que constituem a aprendizagem são: necessidade, motivo, objetivos, ações e operações. Tal análise tem como parâmetros as características do pensamento teórico, como afirma Moraes (2008).

Ou seja, no diálogo da pedagogia histórico-crítica, da psicologia histórico-cultural e mais especificamente na educação física a abordagem crítico superadora apresenta-se a defesa da escola que preze pelo conhecimento científico, com a predominância de conteúdos clássicos, que elevem as funções psicológicas superiores e o padrão cultural dos indivíduos. E considerando todos esses fatores, uma avaliação da aprendizagem, sem desconsiderar os limites da escola, pautada em objetivos emancipatórios da classe.

A escola eficaz, então, seria aquela que, além de ensinar o conteúdo, prepara o estudante-cidadão para a autonomia e para a auto-organização, para a intervenção na sociedade com vistas a torna-la mais justa, no sentido da eliminação da exploração do homem pelo homem (FREITAS, 2003 p. 38-39).

Especificamente na educação física, a abordagem crítico-superadora pautada na pedagogia Histórico- crítica tem proposta de organização do trabalho pedagógico que considera as várias determinações que o aluno está inserido, e nesse sentido, tenta direcionar a avaliação de forma que juntamente com os objetivos possa promover maior aprendizagem dos alunos. No próximo capítulo, abordaremos a partir do coletivo de autores limites e possibilidades na utilização de instrumentos avaliativos.

3- CAPÍTULO II. Concepção da Avaliação Escolar no Coletivo de Autores limites e possibilidades.

No presente capítulo trataremos sobre questões necessárias para a compreensão da avaliação na educação física e a defesa de uma teoria pedagógica que direcione o trabalho educativo do professor de educação física, que vise elevar o pensamento teórico¹⁶ dos alunos, sinalizando algumas considerações a serem incorporados na prática pedagógica a partir das contribuições da pedagogia histórico-crítica, da psicologia histórico-cultural e da abordagem de ensino crítico-superadora, sendo essas, respectivamente, teoria pedagógica, teoria psicológica e metodologia de ensino, as quais aparecerão em movimento durante o texto demonstrando a inter-relação que possuem.

A concepção de educação e a defesa de um projeto-histórico, explícito ou não, que direciona a avaliação da aprendizagem escolar, na maioria das vezes obedece aos preceitos da classe dominante de manutenção da ordem vigente.

No capítulo anterior visamos analisar os documentos oficiais como o objetivo de apresentar o projeto histórico e a concepção de avaliação nos documentos oficiais e de alguns autores que tratam sobre a avaliação da aprendizagem escolar, mostrando assim o contraponto entre o que está designado nos documentos oficiais e a produção teórica sobre a avaliação da aprendizagem escolar. Assim, constatamos que hegemonicamente os documentos são parte do avanço do pensamento neoliberal¹⁷ e do

¹⁶ Martins (2011, p.49) na esteira de Davidov (1988) sustenta que, “[...] o pensamento empírico se constitui como representação derivada diretamente da atividade objetual-sensorial expressa verbalmente por palavras denominadoras, identificando-se com as formas primárias de se pensar. Abarca a identidade e as características distintivas do objeto tal como se revela em sua existência presente e imediata, indicando aquilo que o fenômeno é em dadas condições [ao revés] o pensamento teórico expressa-se no estabelecimento de conexões entre os fenômenos da realidade e entre suas propriedades e características. Operando por meio de ideias, extrai dimensões do fenômeno que não se revela sensorial e imediatamente”. O pensamento teórico não preteri o pensamento empírico, haja vista que o segundo é superado por incorporação pelo primeiro.

¹⁷ O pensamento neoliberal pode ser apresentado segundo quatro premissas: as interações entre os indivíduos (sejam elas econômicas, políticas e/ou sociais) se constituem em função dos interesses próprios de cada um (1). Poderia parecer que assim se desorganizaria a sociedade. Mas isso não ocorre porque esses interesses fazem parte de uma “ordem natural” (2), estabelecida pelo mercado (3). Por isso mesmo, “[...] qualquer interferência nesse mercado é indesejável [...]” (4). (CARCANHOLO, 2002, p. 18).

pós-modernismo¹⁸, os quais são práticas que se adequam aos interesses da classe dominante, como pode ser resumido a seguir,

o capitalismo precisava formar os trabalhadores com rudimentos da cultura, inclusive para discipliná-los. Aparece nesse contexto o mito da ascensão social, da igualdade de oportunidades apregoada pela ideologia liberal. Como afirma Vasconcellos (2000, p. 28), o “[...] valor da escola passa a não estar mais nela mesma, mas na recompensa que, supõe-se, haverá depois”. Não havendo como recompensar a todos, pois o princípio capitalista é o da concentração “[...] passa a acontecer então, a reprovação, como decorrência “natural” das “diferenças individuais”, cada sujeito sendo, portanto, responsável pelo seu fracasso, já que outros conseguiram...”. (VASCONCELLOS, 2000 *apud* MARSIGLIA 2014 p. 1319).

Sendo essa a discussão que permeou os documentos oficiais e sua expressão na prática pedagógica, localizamo-nos numa concepção diferente de homem e de mundo, e em defesa de uma proposta que contemple os interesses da classe trabalhadora e, com efeito, nos ateremos a discutir como a avaliação da aprendizagem escolar se dá no campo da educação física e como inserir tais interesses na escola através do trabalho pedagógico.

Em se tratando de um trabalho baseado no Materialismo Histórico-Dialético não se pode analisar a avaliação de forma dissociada da sociedade de forma geral, pois corre-se o risco de cair numa análise superficial e errônea do problema da avaliação, especificamente. Para isso, recorre-se a Micheli Escobar (1997 p. 35-36) quando apresenta algumas determinações na leitura da realidade acerca da prática pedagógica, a seguir

a) abordagem de uma escola concreta: *a escola capitalista*, o que significa apreender não apenas o conteúdo-forma do ensino, senão o conteúdo-forma da escola, compreendendo suas relações com a base material; b) referência a um *projeto histórico claro* para situar as propostas de mudanças no âmbito das relações Estado-sociedade; c) compreensão de que a permanência no nível das *categorias do materialismo histórico*, sem uma formulação das categorias próprias da prática pedagógica, promove análises mecanicistas da escola, que podem supervalorizar seu potencial de ação na perspectiva de mudanças sociais; d) compreensão de que a elaboração das categorias a partir da prática pedagógica deve acontecer à luz do materialismo dialético;

¹⁸ Para Moraes, o discurso pós-moderno se compõe de uma multiplicidade de interpretações, inclusive inconciliáveis entre si, que exerce influência no mundo contemporâneo talvez “[...] porque procure traduzir no mais das vezes de forma confusa e imprecisa, as mudanças na vida social, política e moral impostas pelas múltiplas formas de reestruturação do capitalismo contemporâneo” (MORAES, 1996, p. 46). Ainda segundo essa autora, o discurso pós-moderno questiona a racionalidade científica como meio de atingir o conhecimento objetivo, sendo, nessa perspectiva, impossível “[...] experienciar este mundo como uma totalidade ordenada e coerente que permite teorizar sobre ele.” (MORAES, 1996, p. 47)

e) compreensão de que o enfoque *materialista histórico-dialético* só pode vincular-se a uma pedagogia claramente *socialista*; f) abordagem da educação no movimento histórico da luta de classes; g) abordagem do trabalho enquanto princípio educativo, destacando-se o papel de controle do capital através da organização do trabalho e dos mecanismos de apropriação do conhecimento, ambos aqui considerados como expressões político-pedagógicas dos conflitos de classe que se materializam no complexo espiralado da unidade de ensino, na unidade de ação e no trabalho coletivo.

Em síntese, a autora citada acima explicita elementos que ao ser inseridos na prática pedagógica contribuem para a organização do trabalho pedagógico. Ou seja, parte-se de uma escola concreta, com projeto histórico claro, e análise de categorias da prática pedagógicas com o crivo do Materialismo histórico-dialético, o qual vinculado a uma pedagogia socialista, utiliza-se do trabalho como princípio educativo visando unidade de ensino, de ação e o trabalho coletivo.

O livro *Metodologia do Ensino na Educação Física*, o Coletivo de autores, é uma obra muito relevante para a orientação da prática pedagógica da educação física escolar e é tido como marco da perspectiva progressista da área. Publicado em 1992, o livro começou a ser discutido na década de 80 ainda, quando os seis professores que compõem a autoria do livro reuniram-se para organizá-lo.

Com o intuito de subsidiar a prática de professores que, como dizem na introdução, sufocados pelas limitações materiais da escola, baixos salários, desvalorização da profissão e trabalho, mas esperançoso, efetivam seu trabalho pedagógico no chão da escola e militam no movimento sindical docente com intuito de transformar a prática. Nesse sentido, o coletivo de autores leva em consideração as condições reais do exercício profissional e por isso, não se apresenta como uma receita, mas sim fornece elementos teóricos para que o professor assimile, e possa intervir de forma autônoma.

A primeira impressão da primeira edição foi datada em 1992, mas começou a ser produzido quando o país passava por períodos de abertura política, com disputas de projetos sociais e contexto específico de crítica à esportivização da Educação Física brasileira. Além disso, foi fundamentado em dois documentos de políticas educacionais, as “Diretrizes gerais para o ensino de 2º grau: núcleo comum-educação física” publicado pelo MEC em 1988, e as “Contribuições ao debate do Currículo e Educação Física: uma proposta para a escola pública” publicado em 1989 (COLETIVO DE AUTORES, 2012).

As décadas de 80 e 90 foram profícuas em produções teóricas na área também de caráter interpretativo fenomenológico e muito se produziu sobre "o corpo" dando a este a conotação de algo abstrato, abstraído do real, pairando sobre as relações concretas da vida historicamente situadas, como se o "ser humano" tivesse um corpo [...] Desenvolvem-se teorias idealistas de corporeidade, presentes na escola pública e, em especial, na área de Educação Física e Esportes. O velho dualismo, determinado historicamente e que passou séculos alienando as consciências, mantém-se enraizado nas bases teóricas dos cursos de Graduação em Educação Física, em forma especial [...] O pensamento platônico do corpo como instrumento da alma não saiu da sala de aula e, renovado, caminha de mãos dadas com a quase totalidade das propostas pedagógicas, mesmo daquelas que se autodenominam "progressistas" ou "críticas", embora expliquem a complexa atividade humana substituindo Homem por "corpo" [...] (TAFFAREL; ESCOBAR, 200[6], p.1).

Após vinte e dois anos, a obra ainda se mostra bem atual, mas com alguns elementos a serem atualizados, como a discussão acerca da reflexão pedagógica, entre outros, mas as deixemos para depois pois esse não é o intuito do capítulo.

Partindo de uma perspectiva crítico-superadora, os autores, no período de objetivação do livro, não defendiam um projeto histórico de forma explícita¹⁹, mas já tinham clareza da necessidade de superação do capitalismo, estando assim, posicionado a favor da classe trabalhadora ancorado no Materialismo Histórico-dialético.

O livro metodologia do Ensino na Educação física deixa claro sua defesa do que se ensinar na educação física. Assim, “expõe e discute questões teórico-metodológicas da Educação Física, tomando-a como matéria escolar que trata, pedagogicamente temas da cultura corporal, ou seja, os jogos, a ginástica, as lutas, as acrobacias, a mímica, o esporte e outros. Este é o conhecimento que constitui o conteúdo da Educação Física (COLETIVO DE AUTORES 2012, p. 19).

Várias discussões giram em torno do nome Cultura Corporal na educação física, e tem como lastro o conceito de cultura, por conta disso e das divergências que cercam tal conceito norteados por diversas bases teóricas, nem sempre o termo é corretamente utilizado.

¹⁹ No que se refere à *concepção de projeto histórico*, em 1992 [o Coletivo de Autores] não defendia de forma explícita o projeto histórico socialista, mais já apontava com muita clareza a necessidade histórica da superação do capitalismo, onde através do desenvolvimento da reflexão do aluno, busca contribuir “para o desenvolvimento da **identidade de classe** dos alunos, quando situa esses valores na prática social capitalista da qual são sujeitos históricos (William Lordelo, Dissertação, p.64).

O conceito de cultura corporal está alicerçado numa compreensão histórica do termo cultura, entendida como um “produto da vida e da atividade do homem, um fenômeno social que representa o nível alcançado pela sociedade em determinada etapa histórica: progresso, técnica, experiência de produção e de trabalho, instrução, educação, filosofia, ciência, literatura, arte e instituições que lhes correspondem” (SIQUEIRA apud TAFFAREL;ESCOBAR, 200[8]-a, p.7).

O termo é alvo de algumas críticas, pois “sugere” outros tipos de cultura que não as corporais. Mas, partindo do pressuposto Materialista Histórico-dialético, a nomenclatura fica secundarizada ao que o termo representa. Sendo assim,

Nesta concepção de educação física já encontramos imbricado o que seriam alguns de seus conteúdos, e como eles são construídos, nesse sentido que os autores defendem “que o objeto de estudo da educação física é o conjunto de práticas corporais (jogos, brincadeiras, ginástica, lutas, esporte e outros) construídas historicamente pelo homem, em tempos e espaços determinados historicamente, sistematizadas ou não, que são passadas de geração a geração (TEIXEIRA, 2009 p. 56)

Destarte, sendo que o objeto de estudo da educação física é a cultura corporal, como avaliar a apropriação dos conteúdos da cultura corporal na educação escolar?

Deixemos claro que as disciplinas curriculares da escola, ainda mais a educação física, estão condicionadas aos significados que lhes são dados, seja pela legislação, no trabalho pedagógico, conhecimentos e concepções dos professores e alunos envolvidos, como explicita o Coletivo de Autores (2012). Nesse sentido, torna-se ainda mais complicada a intervenção pedagógica do professor e a espera dos resultados previstos.

A avaliação da aprendizagem escolar na disciplina curricular Educação Física é uma questão quase sempre problemática quando se trata da elevação do padrão cultural dos alunos. A falta de sistematização e padronização dos conteúdos, metodologias e entendimento sobre o objeto de estudo da educação física, deixa a avaliação, muitas vezes, comprometida e resume-se a frequência em sala de aula, mensuração física, desempenho motor e etc.

Demarcando o estado que se encontra o debate acerca da forma de avaliar nas diferentes propostas pedagógicas na educação física, elencaremos, a nível de informação, algumas das que se estabelecem, de acordo com Darido e Rangel (2008 *apud* SILVA 2011), a seguir, Humanista; Fenomenológicas; Psicomotricidade; baseada nos Jogos Cooperativos; Cultural; Desenvolvimentista; Interacionista-

construtivista; Crítico-superadora; Sistêmica; Crítico-emancipatória; Saúde Renovada; baseada nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs/Brasil, 1998); entre outras.

Visto que não é esse o objetivo do capítulo mostraremos a nível ilustrativo (anexo I) a concepção de avaliação e de projeto histórico, categorias estas inter-relacionadas expressas no objetivo/avaliação da escola, localizados nas abordagens, a seguir: desenvolvimentista, saúde renovada/promoção da saúde, Construtivista, Crítico-emancipatória e Crítico-superadora. Desta forma, tenta-se compreender a forma em que a avaliação da aprendizagem escolar está inserida na disciplina curricular Educação Física.

Silva (2011 p. 69) constatou que as proposições pedagógicas abordadas acima estão “presentes em livros e 69 artigos publicados que tratam explicitamente da pedagogia da Educação Física”, portanto a reconhecemos como as proposições pedagógicas da Educação Física, sendo este o critério de inclusão das mesmas. Assim, o autor retrata a concepção de formação explícitas

Na proposição **desenvolvimentista** a perspectiva da formação unilateral, sobretudo, por restringir a formação das novas gerações apenas ao desenvolvimento de habilidades motoras, nessa perspectiva a tarefa que cabe à Educação Física é o desenvolvimento das capacidades perceptivo-motoras e das capacidades físicas [...]; Na **Promoção da saúde/ aptidão física** a concepção da formação unilateral do homem, sobretudo, por não contestar a concepção de formação defendida pela perspectiva pedagógica hegemônica na Educação Física escolar; [...] Na **Construtivista** a sua vinculação a concepção naturalista, a-histórica de homem, desenvolvida a partir da compreensão de que o homem se adapta a realidade, concepção que fica evidente quando o autor explica como se dá o processo de desenvolvimento das crianças; [...]Na **Crítico-emancipatória** a perspectiva de formação unilateral do homem, uma vez que restringe a educação apenas à formação da consciência dos homens, segundo Kunz “uma educação de crianças e jovens para a consciência crítica e emancipada”; Na **crítico-superadora** a concepção da formação omnilateral, perspectiva de formação humana que já aparece entrelaçado com o próprio objeto de estudo da Educação Física, a cultura corporal, que é uma parte da cultura do homem (SILVA, 2011 p. 61-63)

Destarte, explícitas as abordagens mais influentes na educação física brasileira, nos ateremos a endossar o debate sobre a avaliação da aprendizagem escolar no coletivo de Autores em defesa da abordagem crítico-superadora como proposta pedagógica, pois a mesma apresenta elementos das diversas determinações que

compõe a realidade, considera a totalidade em que a escola está inserida e se expressa dialeticamente no processo de ensino e aprendizagem, além de propor uma forma de organização do trabalho pedagógico que dê conta da elevação do pensamento teórico, defende a humanização através do acesso à cultura sistematizada e possui um projeto histórico claro. Além disso, a abordagem vem se apropriando de outras fontes, para se estabelecer com mais coerência e consistência.

No Coletivo de Autores a avaliação aparece enfaticamente no último capítulo “Avaliação do processo ensino-aprendizagem em Educação Física”,

aponta uma nova concepção e evidencia que a avaliação não se reduz a partes no início, meio e fim de um planejamento ou períodos predeterminados. Não se reduz a medir, comparar, classificar e selecionar alunos, muito menos à análise de condutas esportivo-motoras, de gestos técnicos ou táticas (COLETIVO DE AUTORES, 2012 p. 21).

Da avaliação em sua totalidade, é imprescindível diferenciar finalidade, sentido, conteúdo e forma os quais se materializam pelo caráter capitalista da escola. Destarte, no Coletivo de Autores (2012 p. 99) “o significado é a meritocracia, a ênfase no esforço individual. A finalidade é a seleção. O conteúdo é aquele advindo do esporte, e a forma são os testes esportivo-motores”.

Sobre o significado que a avaliação encarna no atual modo de produção.

FREITAS (1991) afirma que é pela avaliação que a atual organização do trabalho pedagógico da sala de aula e da escola impõe-se de forma autoritária. Ela constitui-se, hoje, em uma grande trava para as mudanças de conteúdo, método e objetivos da escola, porque encarna as necessidades da organização capitalista, que atribui à escola uma função social seletiva e preparatória para as relações sociais de produção. Objetivos, métodos e conteúdos seriam categorias que organizam a sala de aula, estando perpassados por relações de poder que se sustentam a partir das práticas de avaliação do professor, relações que são uma antecipação, na escola, das relações de poder no interior da fábrica. (FREITAS 1991 p.37)

Nesse sentido, é necessário considerar o contexto em que a escola está inserida, para conseguir compreender as funções que as práticas avaliativas precisam cumprir para a manutenção da ordem vigente. É a forma de avaliação que embarga mudanças significativas na prática pedagógica, pois mantem-se excludente, preparatória, classificatória e seletiva.

Sem o reconhecimento dessas inter-relações dialéticas, como o são, por exemplo: a seleção, a retenção e a eliminação; o acesso ao conhecimento; a distinção teoria-prática em função das atribuições no processo de trabalho etc., torna-se muito difícil compreender a avaliação como elemento

metodológico complexo que compõe a prática pedagógica cotidiana dos professores, alunos e administradores escolares (COLETIVO DE AUTORES, 2012 p. 96).

Com a observação dos dados que nortearam o capítulo sobre avaliação na obra citada acima, chegou-se à constatação de que a forma que a avaliação escolar tem aparecido, predominantemente, na escola corresponde a tais objetivos: “a) atender às exigências burocráticas das normas escolares; b) atender à legislação vigente; c) selecionar alunos para competições tanto dentro quanto com outras escolas” (COLETIVO DE AUTORES, 2012 p. 96).

Como dito anteriormente, a avaliação na educação física escolar ainda tem algumas outras particularidades, diferentemente das outras disciplinas. Quando realizada, a avaliação é feita através da “presença” em sala, reduzida a medidas antropométricas ou técnicas, sendo esses os critérios de aprovação ou não do aluno, como aborda o Coletivo de Autores (2012 p. 97). Dessa forma, o conteúdo ministrado pela disciplina Educação física se resume às modalidades esportivas, que ainda são tratados de forma parcial, deixando de oferecer aos alunos o acesso aos outros conteúdos da cultura corporal.

Essas formas de avaliar não dão conta de analisar o alcance ou não do pensamento teórico do aluno, elemento fulcral a ser avaliado para o referencial teórico defendido nesse trabalho. Além desses, há outros fatores que mostram a realidade da avaliação escolar como o caráter “formal” e “informal” que permitem que o professor exerça seu poder de exclusão; a reprodução da lógica da sociedade no ambiente escolar, ou seja, a “eliminação adiada”; a submissão e “adestramento” dos alunos de forma que mantenham-se obedientes à lógica capitalista.

Tais elementos sinalizados no capítulo anterior aparecem no Coletivo de Autores mostrando como está organizada a avaliação de forma específica na Educação Física. Alguns autores estão na tarefa de atualizar tal obra que mesmo escrita em 1992, mostra-se atual para o momento histórico, além de ter critérios claros na sistematização da abordagem crítico-superadora e apresentar projeto-histórico definido.

No ponto “Finalidade, conteúdo e forma para uma proposta de avaliação” vários aspectos são apresentados para serem considerados e reconsiderados como proposta. Entre elas estão, a seguir: a) o projeto histórico; b) as condutas humanas; c) as práticas avaliativas; d) as decisões em conjunto; e) o tempo pedagogicamente

necessário para a aprendizagem; f) a compreensão da crítica da realidade; g) o privilégio da ludicidade e da criatividade; h) as intencionalidades e intenções; i) a nota enquanto síntese qualitativa; j) reinterpretação e redefinição de valores e normas. As considerações e reconsiderações feitas nesses elementos elencados promovem implicações metodológicas, a) no fazer coletivo; b) nos conteúdos e metodologia; c) nas normas e critérios; d) nos níveis de desenvolvimento dos alunos; e) no redimensionamento do processo de ensino; f) na emissão do conceito; g) nas fontes de dados qualitativos e quantitativos; h) na utilização de instrumentos; i) na interpretação do insucesso ao erro; e j) nos eventos avaliativos, como explicitado no Coletivo de Autores (2012).

Depois de explanado cada ponto desses, de forma breve, explicando-os, os autores abordam um exemplo de avaliação de uma aula, para mostrar que a avaliação não é feita em momentos predeterminados, somente, mas que está em todo processo educativo, formal e informalmente. Finalizando o capítulo, apresenta a síntese do que seria sentido, finalidade, conteúdo e forma da avaliação, a seguir

O sentido que se busca é a concretização de um projeto político-pedagógico articulado com um projeto histórico de interesse da classe trabalhadora. Projeto político-pedagógico que tem como eixo curricular a apreensão e interferência crítica e autônoma na realidade. As finalidades são a organização, identificação, compreensão e explicação da realidade mediatizada pelo conhecimento cientificamente elaborado e pela lógica dialética materialista de pensamento. O conteúdo advém da cultura corporal e é selecionado em função de sua relevância para o projeto pedagógico e histórico e em função de sua contemporaneidade. A forma é a dialógica, comunicativa, produtiva-criativa, reiterativa, participativa (COLETIVO DE AUTORES, 2012 p.110).

Mas, além desses alguns outros pontos faz-nos levantar alguns questionamentos sobre a realização dos mesmos. Como abordaremos a seguir, “o tempo pedagogicamente necessário para aprendizagem”, que apesar de ser apenas uma proposta rebate diretamente nos limites da escola (pois a disciplina Educação Física dispõe de poucas horas semanais); no quesito “O privilégio da ludicidade e da criatividade” apresentando-o como princípio para as práticas avaliativas, mesmo não sendo esse o objetivo que a educação física deve cumprir.

Ou seja, alguns desses elementos travam quando os limites da educação são impostos, tanto institucionalmente, quanto pedagogicamente. Mas, no movimento

contraditório da realidade, precisa-se compreender e adequar a prática pedagógica ao processo avaliativo, visando sua superação.

O Projeto Político-Pedagógico (PPP) é o referencial teórico-metodológico no qual se define a prática da instituição escolar, organizam-se e integram-se às atividades desta, sendo uma referência para a caminhada das ações educativas com a função de ajudar a resolver problemas e a transformar a prática dos sujeitos da escola, ressignificando a ação destes e proporcionando rigor nas ações educativas, tornando-as intencionais, dentro de uma realidade complexa. Esse projeto deve ser construído coletivamente, como resultado de análises do real e de consenso entre os membros da escola, de modo a resgatar o sentido humano e libertador do planejamento (VASCONCELLOS apud COSTA; SANTOS JUNIOR 2004 p. 162).

Um dos limites para a avaliação de forma geral na escola é a falta de articulação das disciplinas no sentido, finalidades e forma já que o projeto político pedagógico precisa ser construído coletivamente e fica dependente também de outros fatores para sua eficácia.

Escobar em sua tese expõe a escola do trabalho defendida por Pistrak que mostra como a educação escolar deveria se organizar visando uma produção real socialmente útil, atrelada à vida dos alunos.

Nem o ensino separado do trabalho produtivo e nem o trabalho produtivo separado do ensino poderá colocar-se à altura do atual nível da técnica do presente estado de desenvolvimento científico. Esse autor já assinalava como aspectos norteadores do trabalho pedagógico o trabalho como princípio educativo e como organizador escolar; a politecnia e a tecnologia como diretrizes de formação; a auto-organização dos alunos enquanto coletivo que participa da gestão escolar e que se faz responsável pelo projeto político-pedagógico da escola e a unidade metodológica, traduzida na unificação da organização do trabalho pedagógico e na superação da fragmentação do conhecimento pela via da interdisciplinaridade (ESCOBAR, 1997 p. 42).

Pistrak explica, a criança tem marcas da prática social,

Ela é parte desta atualidade. Ela está inserida em seu meio e esta materialidade com suas particularidades e sua cultura também educa e faz parte da ação educativo-formativa. A escola não deve ser seccionada e isolada da prática social da criança em seu meio. Aqui, a função da escola não será a de sobrepôr à formação inicial da criança uma “segunda natureza, mas construir na prática social, no meio e a partir do meio, um sujeito histórico- lutador e construtor- onde a ciência e a técnica entram como elemento importante dessa luta e construção (PISTRAK, 2009 p. 27).

Ou seja, uma organização coletiva de consecução das atividades humanas. E no que tange a avaliação, como os objetivos serão outros, se basearia na auto-

organização, distribuição coletiva de tarefas, auto-gestão e outros, fazendo-se da escola o tempo de vida e não preparação para a vida. Mas como se trata de uma possibilidade teleológica, nos ateremos a possibilidades reais e atuais.

Estimulação da auto-organização dos alunos e a auto-avaliação está entre as proposições que Freitas (1995) aborda em seu livro “Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática”. Além disso, o autor mostra algumas problemáticas que mantém a forma atual de avaliação, mas ao mesmo tempo mostra alguns caminhos que podem ser percorridos.

1. O problema da avaliação não se resolve no âmbito da avaliação formal (por exemplo, como fazer uma melhor prova). O problema de fundo diz respeito a como o juízo que o professor faz do aluno afeta suas práticas em sala de aula e sua interação como esse aluno. 2. [...] tentar desconstruir na prática o uso da avaliação como elemento de legitimação da exclusão social, nos limites da organização da escola e da sociedade.[...] 3. Fazer uso do interesse e de todos os instrumentos neoliberais destinados a hierarquizar a qualidade no interior da escola, utilizando-os como alavanca para a qualidade técnica e política de todos os alunos, aprofundando a contradição entre o educar/explorar no interior do capitalismo, por meio da troca do seu projeto político excludente (FREITAS, 1995 p. 261-269).

Nesse sentido, Freitas deixa claro algumas limitações da avaliação da aprendizagem escolar e sugere que os professores reorganizem sua prática de forma que se utilize da organização escolar atual para alavancar a qualidade técnica e política dos alunos mostrando algumas expressões do caráter contraditório do sistema capitalista dentro da escola.

Contribuindo para a qualificação da organização do trabalho pedagógico o Coletivo de Autores (1992) visa o desenvolvimento do pensamento teórico e propõe a organização da prática pedagógica em ciclos de escolarização que se apresentam como tentativa de construção da superação da forma de organização escolar seriada. Encarando os objetivos de cada ciclo relacionando-o com a avaliação de forma a intervir no direcionamento dos interesses de classe.

Sem pensa-la de forma etapista os ciclos tornam-se instrumento importante para que o aluno consiga constatar, interpretar, compreender e explicar os dados da realidade a partir de outra lógica de pensamento, qual seja, a dialética:

A seriação do conhecimento é determinada tomando como base a lógica interna do conhecimento e as necessidades pedagógicas para sua aquisição e transmissão. Porém, sendo o conhecimento dicotomizado e fragmentado, essa seriação arbitrária apresenta-se coerente e sua superação se daria somente se a lógica interna do conhecimento - a teoria geral do

conhecimento privilegiada pela escola - fosse a lógica dialética (ESCOBAR, 1997 p. 56)

A partir da defesa que é a prática social que direciona as atividades pedagógicas, reforço que a intenção não é fornecer uma pesquisa que apresente a avaliação como receita, sendo assim, a intenção é agregar elementos suficientes para a leitura da realidade e adequação das práticas avaliativas.

Uma nova prática avaliativa, superadora, portanto, precisa ser uma prática que rejeite todo e qualquer mecanismo que legitime a exclusão social – especialmente aqueles observados nas práticas da Educação Física, referidos à avaliação de condições e/ou habilidades desportivas que decorrem de possibilidades limitadas em seu desenvolvimento pela classe social do aluno [...] é fundamental que o coletivo de professores e alunos determinem objetivos socialmente valiosos, tendo clara compreensão do processo global de escolarização e das suas metas e conhecimento da cisão do próprio homem pela cisão mão/cérebro - pensar/fazer, decorrentes da especialização e do treinamento de habilidades específicas (ESCOBAR, 1997 p.147).

No entanto, compreendendo os limites impostos dessa sociedade, o Coletivo de Autores tenta propor sugestões para nortear as práticas avaliativas do professor de educação Física. Mas, ao analisar tal livro, percebe-se que a avaliação aparece descolada dos objetivos em alguns momentos.

Como pode-se ver no seguinte trecho: “Cada vez mais, compreende-se que a avaliação é um dos aspectos essenciais do projeto pedagógico, justamente por ser através dela que se cristalizam mecanismos estruturais e limitantes no processo ensino-aprendizagem” (COLETIVO DE AUTORES, 2012 p. 101). Ou seja, em consonância com Freitas (1995) a avaliação está interligada aos objetivos dialeticamente e cumpre papel fundamental no processo de inclusão/exclusão. Sua análise e realização depende dos objetivos a serem cumpridos pela escola, e isso não está totalmente explícito no capítulo que trata sobre a avaliação da aprendizagem escolar.

Além disso, aparentemente, mostra-se determinado reducionismo na função que a avaliação pode assumir dentro da escola, já que as categorias objetivos/avaliação são categorias importantes e que podem se tornar instrumento essencial para uma prática pedagógica que vise o acesso ao conhecimento científico. Como pode-se ver no trecho a seguir:

Em suma, o sentido da avaliação do processo ensino –aprendizagem em educação física é o de fazer com que ela sirva de referência para a análise da

aproximação ou distanciamento do eixo curricular que norteia o projeto pedagógico da escola (COLETIVO DE AUTORES 2012 p. 101).

Visto que nem sempre as concepções (de mundo, de homem e de educação) convergem com tais concepções dos professores é mister, também, considerar os objetivos que os mesmos propõem em sua prática pedagógica para direcionar a avaliação. Sendo assim, há de se conceber os diferentes projetos históricos defendidos, os quais poderão implicar avaliações diferentes.

Após a produção do Coletivo de Autores algumas outras produções dão suporte para o processo avaliativo na sala de aula, produções estas que convergem no sentido e significado atribuído à educação escolar, à educação física e a avaliação da aprendizagem escolar.

No presente momento a Psicologia histórico-cultural, como teoria psicológica, tem contribuído com alguns elementos a serem incorporados pelos professores nas práticas avaliativas.

Nesse sentido, na mesma perspectiva do Coletivo de Autores de prover aos professores instrumentos para subsidiar a prática pedagógica, a psicologia histórico-cultural tem como base o Materialismo Histórico-dialético e concebe o homem um ser social, situado historicamente. Mas a intenção de Vigotski não era somente fazer uma transposição mecânica e utilizar citações de Marx em suas obras e sim compreender o método para construir a psicologia Histórico-cultural utilizando a realidade como base.

Para localizar como a psicologia histórico-cultural se insere na educação escolar Martins (2011 p. 44-45) demarca o objetivo central da transmissão de conhecimentos, como “a inteligibilidade do real, que se organiza em torno de dois pontos: 1. “desenvolvimento do psiquismo²⁰ [...]; 2. as relações entre esse desenvolvimento, a educação escolar e a construção do conhecimento objetivo acerca da realidade”.

Alguns pressupostos da psicologia soviética como o desenvolvimento e aprendizagem a partir dos conceitos e/ou juízos para a elevação das funções

²⁰ A subjetivação do objetivo, ou melhor, a imagem subjetiva da realidade objetiva. Sem contrapor a ideia à matéria, as duas existem sendo que uma tem materialidade objetiva e a expressão dela é a materialidade subjetiva ou reflexo psíquico da realidade (MARTINS 2011).

psicológicas superiores²¹ podem ser utilizados como parâmetro para a avaliação da aprendizagem escolar. Sendo que,

conceitos são características gerais, essenciais e distintivas dos objetos e fenômenos da realidade, ou seja, sintetizam propriedades que conferem especificidade ao objeto ou fenômeno. [...] e os juízos são conteúdos dos conceitos, ou seja, produzem-se pelo estabelecimento de conexões e relações entre eles (MARTINS 2011 p. 47).

Deste modo, “possibilitar a apropriação dos conceitos às crianças é uma forma de integrá-las à sociedade em que vivem, isto é, proporcionar ao indivíduo o domínio dos meios externos do desenvolvimento da cultura e do pensamento” (OSSUCCI, 2010 p. 21). Sem desconsiderar que os conceitos existem no cotidiano dos alunos, mas sua forma mais elaborada é o conceito científico.

Destarte, sendo a escola local prioritário para o processo de ensino-aprendizagem precisa, portanto, proporcionar às crianças o aprimoramento de suas ferramentas de pensamento, como afirma Vigotski (1993 *apud* OSSUCCI, 2010 p. 18), o qual

estabelece uma distinção entre os conceitos, espontâneo ou cotidiano e científico. No conceito espontâneo as crianças apropriam-se pela relação direta e espontânea com o objeto na medida em que interage, não tendo consciência do conceito que está sendo apropriado. Os conceitos espontâneos constituem a base dos conceitos científicos. No conceito científico, pressupõe uma relação mediada com o objeto, e são formados com a aprendizagem sistematizada necessária a formação da consciência como parte de um sistema organizado de conhecimento os quais podem fazer parte do currículo da escola.

No que tange ao processo de constituição das funções psicológicas superiores, Martins (2011 p. 44) afirma que “O desenvolvimento das funções psicológicas superiores é o atributo fundante da psique dos homens e condição central para os domínios que conquistam sobre o mundo, dentre os quais se destacam as capacidades para torná-lo inteligível”.

O processo de constituição das funções psicológicas superiores a partir das elementares de base biológica, é gradativo e vai depender das possibilidades que o meio social e cultural oferece às crianças. Dessa forma a linguagem escrita conduz a criança ao domínio e a internalização do sistema externo de meios elaborados e estruturados pela humanidade, os quais dependem da educação sistematizada. O uso funcional do signo ou da palavra é muito

²¹ São essas: Sensação, percepção, emoção, atenção, memória, linguagem, pensamento, imaginação e sentimento, as quais caracterizam-se como funções afetivo-cognitivas e estão em constante dinâmica, em permanente vinculação e interdependência (MARTINS 2011)

importante como meio para dirigir as próprias operações psíquicas, controlando a própria atividade e orientando-a nas resoluções de tarefas apresentadas ao indivíduo (OSSUCCI 2010 p. 18).

Assim, podemos afirmar que os alunos desenvolvem suas capacidades com a ajuda de instrumentos, consolidação da linguagem, incorporação dos elementos da cultura produzido pelos homens, ou seja, de forma mediada por uma pessoa experienciada, na maioria das vezes, o professor.

De acordo com as investigações realizadas por Vygotsky e seus colaboradores sobre o processo de formação de conceitos, chegou-se à conclusão de que todo conceito é um ato de generalização e envolve uma série de funções complexas do pensamento, como a atenção arbitrária, a memória lógica, a percepção e o raciocínio, bem como processos cognitivos como a abstração, a comparação e a discriminação. Por isso os conceitos não podem ser simplesmente memorizados e assimilados de forma mecânica (VIEIRA e SFORNI 2010 p. 51).

Martins (2011), amparada pelos escritos de Vigotski trata sobre as operações lógicas de pensamento, ou seja da ideia, atividade prática de análise da realidade concreta. Tais operações são constituídas por análise/síntese, comparação e generalização. Conceituadas a seguir por Martins (2011 p. 48)

A *análise* e a *síntese* são operações racionais fundamentais e fazem parte de todo pensamento. Graças à primeira ocorre a divisão mental do todo em suas partes, pela qual as suas qualidades, propriedades e seus aspectos específicos são captados. Já pela síntese, tais partes são reunificadas, promovendo novas combinações mentais acerca das referidas qualidades, propriedades e especificidades. Na *comparação* são estabelecidas semelhanças e diferenças entre os objetos e fenômenos. A comparação sempre ocorre numa relação determinada, caracterizada pela unidade analítico/sintética. Para comparar-se é necessário separar aspectos específicos e, ao mesmo tempo, unificá-los em outra configuração e, assim sendo, a comparação é uma premissa indispensável para a generalização. A *generalização* possibilita a identificação de propriedades gerais de objetos e fenômenos transpondo-os para outros que lhes sejam semelhantes. Nela, separa-se o que é geral, prescindindo de outras qualidades distintivas, destacando-se a identidade de traços comuns, promotores de toda e qualquer classificação.

No caso da Pedagogia Histórico-crítica podemos localizar tais elementos da constituição da ideia nos cinco momentos apontados por Saviani (2008, p. 74)

A pedagogia histórico-crítica desenvolve uma reflexão com proposições concretas, de forma que a crítica a outras correntes teóricas não seja esvaziada pela falta de soluções e organização metodológica do pensamento. Assim propõe cinco momentos interdependentes: ponto de partida da prática educativa (prática social), problematização, instrumentalização, catarse e ponto de chegada da prática educativa (prática social qualitativamente superior).

Assim, a avaliação se mantém de forma contínua em todo processo, sem considerar tais momentos de forma etapista e estanque pode-se identificar que o aluno alcança a formação de um conceito quando na catarse consegue estabelecer generalizações de determinado conteúdo.

Em relação ao conteúdo, [ele] determina o ponto de partida da prática pedagógica relacionando-se à prática social (e lembremos que prática social, para a pedagogia histórico-crítica não está restrita ao cotidiano). Também está vinculado à problematização, isto é, por que é relevante ensinar este conteúdo? Sendo função da educação escolar qualificar os instrumentos psicológicos do sujeito, é preciso analisar em que os conteúdos estão contribuindo para a elevação das funções psicológicas (MARSIGLIA 2014, p. 1320).

Portanto, o processo de desenvolvimento dessas operações do pensamento são constituintes da formação dos conceitos, de forma dialética, e podem ser identificados, de acordo com a apropriação que o professor tem de tais elementos, na prática pedagógica.

No que tange à avaliação da aprendizagem dos conceitos, de nada valerá se a incorporação do conceito não tiver relação com outros conceitos, isso significa mais que somente definir.

Se as avaliações, mesmo que de diferentes formas, mantiverem-se presas à designação verbal do conceito, sem o estabelecimento de suas relações com outros conceitos, e se essa generalização não descer ao concreto, sejam essas formas tradicionais ou inovadoras, não conseguem avaliar de fato se houve a apropriação conceitual (VIEIRA E SFORNI 2010 p. 53).

Enfatizando que o desenvolvimento e a aprendizagem caminham juntos, o nível de desenvolvimento da criança deve ser levado em consideração na avaliação, mas ponderando o que foi aprendido a partir dos objetivos propostos para o ensino e assim verificar a aprendizagem.

Na perspectiva da histórico-crítica, a finalidade da educação escolar é transmitir aos indivíduos aquilo que eles não podem aprender sozinhos e que promoverá o desenvolvimento máxima das possibilidades humanas [...] O professor tem função de planejar o ensino, organizar os conhecimentos clássicos fundamentais a serem garantidos pela escola para humanização dos indivíduos; elaborar os meios mais adequados à apropriação da cultura e avaliar o que o aluno atingiu dos objetivos propostos e as possíveis correções para a efetivação da aprendizagem (MARSIGLIA 2014 p. 1320).

Entre as contribuições que a pedagogia Histórico-crítica e a Psicologia histórico-cultural proporcionam para a análise e proposta de outra forma de avaliação da aprendizagem, Marsiglia (2014) aborda alguns elementos defendidos como

essenciais para o entendimento da mesma. Diante disso, responde a questões como conteúdo (o que), alunos (para quem), Objetivo (para que) e recursos (como) e as condições objetivas para realização do trabalho educativo.

O conteúdo determina o ponto de partida da prática pedagógica relacionando-se à prática social. Lembrando que eles não dizem respeito somente aos conhecimentos do cotidiano, mas também à problematização mostrando a relevância de determinado conteúdo. Nesse sentido faz a seguinte pergunta: quais conteúdos contribuem para a elevação das funções psicológicas superiores?

O “para quem ensinar” corresponde aos instrumentos a serem utilizados e o objetivo e para isso é preciso ter compreender as zonas de desenvolvimento atual e iminente para saber o que tem e o que se pretende alcançar. “Determinar quem é o aluno, dirige a instrumentalização, que é o que proporciona o domínio dos bens culturais traduzidos em conteúdo de ensino” (MARSIGLIA, 2014 P. 1320). Assim, ter-se-á noção também da atividade-guia predominante para subsidiar a avaliação.

O objetivo que direciona o “para que ensinar” é propiciar ao aluno ir do concreto ao abstrato e retornar ao “concreto pensado”, ou seja, compreender as múltiplas determinações de um fenômeno. Isso está relacionado à instrumentalização. Quais os instrumentos psicológicos precisam ser desenvolvidos?

Os meios para atingir os objetivos acima citados são analisados pelo “como” que a autora explica. De que maneira poderemos atingi-los? Considerando as condições objetivas que temos disponíveis (MARSIGLIA 2014 p. 1323)

Em resumo, a avaliação se trata da verificação da aprendizagem a partir da resposta dos elementos elencados acima. Outras questões, como afirma Marsiglia (2014 p. 1323) podem contribuir para tal tarefa, a seguir.

É preciso diversificar as formas e (consequentemente) o número de oportunidades avaliativas: em grupo, duplas ou individualmente; por meio de redações, testes, observações do dia a dia, resolução de problemas, desenhos etc. Também é fundamental estabelecer critérios objetivos da avaliação, que devem ser explicados aos alunos e estar claros para o professor: o que se objetivou ensinar? Qual a melhor maneira de avaliar a aprendizagem buscada? Quem é o aluno que está sendo avaliado? Os desafios, como sempre, são grandes, mas não intransponíveis e dependem de nosso posicionamento político e nossos domínios teóricos, que empreendem práticas pedagógicas que visem atender cada vez mais e melhor a classe trabalhadora.

A partir do contato com o aprendizado escolar, de forma intencional e planejada, a zona de desenvolvimento iminente é desenvolvida no aluno. Sendo essa a contribuição da psicologia histórico-cultural que tem maior expressão na avaliação da aprendizagem, pois nela verifica-se a importância do professor nesse processo, e a transformação de conceitos cotidianos em conhecimentos científicos.

A ZDP²² descreve a distância entre o nível de desenvolvimento real (NDR) da criança - constituído por funções já completadas pela criança em seu desenvolvimento - e o nível de desenvolvimento potencial (NDP) - determinado por meio da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes. (MARTINS J., 2011 p. 12).

Isso permite identificar o futuro dinâmico da criança e seu desenvolvimento pois a atividade que hoje pode localizar-se na zona de desenvolvimento iminente e necessitar da assistência do adulto, amanhã pode localizar-se na zona desenvolvimento atual, e a criança conseguir realiza-la sozinha.

Faz-se necessário aqui identificar a relação que o aprendizado passa a ser imprescindível para o desenvolvimento humano, isso é, se ocorrer de forma adequada e através de conhecimentos que promovam a elevação das funções psicológicas.

Cabe apontar ainda que o aprendizado dos conteúdos escolares não se dá exclusivamente a partir da relação professor-estudante, que se estabelece dentro da sala de aula, mas a partir do exercício social dos mesmos, no contato com a realidade em que os professores e estudantes estão envolvidos, ou seja, é o exercício social do conhecimento que permitirá aos estudantes dar um sentido próprio para o conhecimento oferecido pela escola (MARTINS J., 2011 P. 13).

Será, portanto, através da formação de conceitos, da identificação da zona de desenvolvimento que o aluno se localiza e na qual pode estar, que a avaliação pode ser concretizada. De forma que atenda à priorização dos conhecimentos científicos, clássicos, ou seja, especificamente na educação física, na apropriação dos elementos da cultura corporal.

²² Depois da tradução das obras de Vigotski, alguns termos no português distorceram o real significado da palavra. Sendo Zona de desenvolvimento proximal, próximo ou imediato, “nenhuma dessas opções acima se aproxima da ideia primordial desse conceito fundamental de Vigotski. Também é importante esclarecer e registrar que a mudança proposta de proximal, próximo ou imediato para iminente não é, como tem aparecido em algumas produções teóricas brasileiras mais recentes, apenas uma alteração de palavra, mas implica uma mudança importante para a compreensão do conceito que ainda hoje é alvo de debates e estudos no mundo inteiro” (PRESTES, 2013 p.299). Portanto, O nível de desenvolvimento atual é aquele que na criança está amadurecido. E o nível de desenvolvimento iminente, que são os processos que no curso do desenvolvimento das funções ainda não está amadurecido na criança, mas que logo amadurecerão e passarão a estar na zona de desenvolvimento atual (2002 p. 173).

Além disso, os alunos precisam receber o máximo de informações acerca dos seus avanços em termos de apreensão dos conhecimentos dos quais necessita se apropriar, bem como os usos que poderá efetuar com estas informações para a melhoria de sua conduta e ações (MACEDO, 2012 p. 151). E como afirma Saviani (2003) o ponto de partida jamais estará dado, mas o ponto de chegada precisa estar claro, ou seja, critérios objetivos explícitos e bem esclarecidos aos alunos.

a avaliação é sempre um juízo de valor. Por isso os “valores” devem estar claros: o que valoramos? Comportamentos? Obediência? Conteúdos? Vale ressaltar que, no caso da avaliação de conteúdos, é necessário ainda questionar: qual o objeto da minha avaliação? A cotidianidade, pragmatismo ou conhecimentos clássicos, instrumentos do raciocínio? (MARSIGLIA, 2014 p.1313).

A abordagem crítico-superadora apresentada no Coletivo de Autores (1992) demonstra, frente às outras abordagens, avanço significativo para a organização do trabalho pedagógico dos professores de Educação Física, já que incorpora as contribuições da teoria pedagógica histórico crítica e da teoria psicológica histórico cultural. Nesse sentido, atualmente, apresenta um projeto histórico claro e continua mostrando os limites e a necessidade de superação da sociedade capitalista. Ou seja, além de ser estruturante para uma proposta de formação omnilateral, apresenta categorias centrais para o entendimento e intervenção na realidade escolar, como a categoria objetivos/avaliação apresentada nesse trabalho.

Nas abordagens citadas como propostas pedagógicas da educação física os elementos que aparecem como objeto da avaliação (capacidades físicas, motoras básicas, higiênicas, entre outras) são dependentes das condições materiais que os alunos estão inseridos. Desta forma, a pedagogia Histórico-crítica, a psicologia histórico-cultural e a abordagem crítico-superadora já apresenta a análise deste como fator necessário para a prática pedagógica.

Como contribuição da avaliação da aprendizagem escolar, o coletivo de Autores defende que a mesma deve se apresentar em vários momentos, não só no fim do processo, além de ter sentido, finalidade, conteúdo (a Cultura corporal, especificamente na educação física) e uma forma que visem o acesso à cultura elaborada, pois cada parte dessa apresenta uma consequência pedagógica que deve ser analisada pelo professor.

Em relação à contribuição da pedagogia histórico-crítica, a prática social inicial, problematização, instrumentalização, catarse e prática social final são os cinco momentos apresentados por Saviani (2007) que subsidiam o trabalho educativo de forma que permite ao professor organizar os conteúdos e os critérios para avaliar a aproximação e o distanciamento do que é proposto pela disciplina.

Já a Psicologia histórico-cultural apresenta a forma de ensino-aprendizagem por conceitos e a zona de desenvolvimento (iminente e atual), entre outros, no direcionamento da atividade educativa. Tais fatores permitem o estabelecimento de “onde se quer chegar” na escola e, com seus limites, o que é possível ou não na desenvolvimento das funções psicológicas dos alunos e para o seu auto-controle de conduta.

Nesse sentido, o “que”, “porque” e “para que” e “como” avaliar ficam mais claros para o professor a partir do domínio dos elementos elencados no presente trabalho. Dialeticamente tais fatores convergem e prezam pelo acesso e participação do homem no desfrutar das produções humanas.

É fundamentalmente importante combater pedagogias que atrasam a superação da sociedade de classes, ou seja, visando a emancipação humana é mister proporcionar aos indivíduos o desenvolvimento de aptidões e atitudes que o façam desenvolver funções que subsidiem a análise fidedigna da realidade concreta, além de, a partir da educação escolar, agregar valores à personalidade que comunguem com os interesses da classe trabalhadora. Sendo assim, utilizarmos as práticas avaliativas como instrumento para atingir aos objetivos propostos e recorreremos à educação, à cultura corporal e à prática pedagógica dos professores para elevar o padrão cultural e promover a elevação do pensamento teórico.

4- CONCLUSÃO

Nos capítulos anteriores explanamos sobre os desdobramentos do embate do projeto histórico na escola e, especificamente, na avaliação da aprendizagem. No primeiro capítulo nos atemos a identificar nos documentos oficiais e entre alguns autores que tratam sobre a avaliação da aprendizagem escolar a concepção de educação e de avaliação, para posteriormente atrela-los ao projeto histórico defendido, ou seja, o de manutenção ou de transformação da ordem vigente.

Visto que a apropriação do conhecimento científico que se dá numa sociedade de classes é, portanto, uma educação escolar de classes. Ou seja, nem todos tem acesso ao conhecimento científico, pois a sociedade é estruturada de forma que alguns são excluídos desse processo, e então, a avaliação serve como instrumento de inclusão/exclusão dos alunos na escola e na sociedade, mas esse processo não é originário da avaliação e sim da lógica escolar.

Dessa forma, nas entrelinhas dos documentos oficiais e entre o posicionamento de alguns dos autores explicitados, como Luckesi, Libâneo, Hoffmann e Demo percebe-se que o projeto histórico defendido é aquele que pretende a manutenção da forma de organização atual, já que não atinge a essência do problema, o qual possui múltiplas determinações, e nem propõe formas de modificação dessa lógica escolar e avaliativa.

A defesa deste trabalho em relação ao processo de ensino e aprendizagem na escola está calcada na prática pedagógica que priorize o conhecimento científico, com a predominância de conteúdos clássicos, que dê aos alunos mais possibilidade de elevação das funções psicológicas superiores e, dessa forma, do pensamento teórico. No que tange à avaliação da aprendizagem escolar prezamos pela centralidade das categorias da organização do trabalho pedagógico de forma que a mesma venha inter-relacionada aos objetivos emancipatórios da classe. Em relação ao que compete à educação física escolar, defendemos os elementos da cultura corporal e para a avaliação da disciplina a aproximação ou distanciamento da aprendizagem de tais elementos.

Dessa maneira, no segundo capítulo, tratamos sobre a avaliação na educação física e a defesa de uma teoria pedagógica que direcione o trabalho educativo do professor de educação física. Apresentando algumas contribuições da teoria pedagógica (Pedagogia histórico-

crítica), da teoria psicológica (Psicologia histórico-cultural), e da metodologia de ensino (Crítico-superadora).

A pedagogia histórico-crítica nos permite traçar elementos que farão diferença nos momentos avaliativos, como a prática social inicial, que permite aos alunos e ao professor incorporar conhecimentos que nortearão as aulas, sendo o ponto básico do trabalho docente e discente, que como em todos os outros momentos também se caracteriza como uma prática avaliativa. No segundo momento, o professor elabora as problematizações e avalia a partir delas, levantando hipóteses que identificarão os níveis de apropriação dos alunos. No terceiro momento, os conhecimentos científicos-culturais são confrontados com o conhecimento dos alunos e assim o professor avalia se houve apreensão, se fez-se claro e compreensível, entre outros fatores, ou seja, momento de interação entre professor e aluno, em que se localiza a zona de desenvolvimento iminente. No quarto momento, a catarse, no qual deve-se avaliar o novo nível de domínio, concretiza-se a síntese antes analisada pela instrumentalização. E por fim, a prática social final leva-se em consideração todo o processo decorrido, é o momento em que os professores e os alunos tornam-se, ou não em caso de uma avaliação negativa do processo, capazes de encontrar situações que possam por em prática o conteúdo aprendido, como afirma Gasparin (2011).

A psicologia histórico-cultural, nesse sentido, contribui para o entendimento do processo de consciência, do autocontrole da conduta, e se utiliza da avaliação na identificação do que foi incorporado aos conhecimentos do aluno. Com termos diferentes, mas na mesma lógica interna essa teoria psicológica tem relação com a teoria pedagógica já explicitada ao abordar a importância do “acolhimento”, “constatação da realidade”, “definição da atividade”, “acompanhamento e formatividade”. Isso é, de forma dialética. Além disso, traz a importância da incorporação dos conceitos e traz elementos sobre as zonas de desenvolvimento para subsidiar a prática pedagógica e mostrar a valorização do professor e do conhecimento científico.

Afirmando que a avaliação ocorre em todos os momentos do processo de ensino-aprendizagem o Coletivo de Autores, obra que consubstancia a metodologia de ensino na educação física, defende que a escola deve ser considerada em sua totalidade, ou seja, com os limites da forma de organização atual. Além disso, considera os elementos da cultura corporal o objeto de estudo da educação física e a partir deles que a avaliação da aprendizagem escolar da disciplina educação física deve ser calcada, considerando o nível de apreensão dos alunos.

Nesse sentido, é a serviço da análise, constatação, identificação e explicação da essência dos fenômenos que a pedagogia histórico-crítica, a psicologia histórico-cultural e abordagem crítico-superadora estão.

À guisa da conclusão, e com o suporte dos escritos de Martins (2008), quando diz que o máximo desenvolvimento é o direito de todos os indivíduos e atribui à educação escolar tal tarefa e assim promover conquista de capacidades intelectuais, das operações lógicas do pensamento, dos sentimentos éticos, enfim, as qualidades que o tornam um ser humano. Além disso, a exploração do homem pelo homem, a garantia de direitos para uma parcela privilegiada não deve ser motivo de contemplação e sim como motivo para promover ações transformadoras.

5- ANEXO I

Proposta Pedagógica	Autores	Projeto Histórico	Avaliação
Desenvolvimentista	Go Tani	Não definido, sem crítica ao modelo vigente, portanto, manutenção da ordem.	Adaptação, Privilegia a habilidade e a observação mais sistematizada
Saúde renovada/ Promoção da saúde	Guedes e Guedes	Não definido, articula-se com os interesses da classe dominante, portanto, manutenção da ordem vigente.	Não punitiva; auto-avaliação.
Construtivista	Freire	Não definido, apenas defende uma Educação física transformadora, ou seja, manutenção da ordem vigente.	Construção do conhecimento pelo aluno. Não punitiva, auto-avaliação.
Crítico-emancipatória	Kunz	Não definido, e evita citar termos que incitem seu projeto histórico.	Não punitiva, auto-avaliação.
Crítico-Superadora	Coletivo de Autores	Em 1992 não defendia de forma explícita o projeto histórico socialista, mais já apontava com muita clareza a necessidade histórica da superação do capitalismo.	Avaliação baseada no fazer coletivo

Fonte: Adaptado de Darido (1998 p. 64) e Silva (2011).

6- REFERÊNCIAS

- BATTISTUZZI, Valéria Maciel. **O esporte enquanto conteúdo conceitual, procedimental e atitudinal nas aulas de educação física escolar** / Valéria Maciel Battistuzzi. – Rio Claro : [s.n.], 2005 147 f.
- BRASIL. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial da União 23 dez 1996;Seção 1:27833-41.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais** / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997. 126p.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: Educação Física** / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília : MEC / SEF, 1998. 114 p.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional da Educação. Câmara Nacional de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica** / Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.
- BRASIL, Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Estudos e Pesquisas Informação Demográfica e Socioeconômica. Número 34. **Síntese de Indicadores Sociais. Uma Análise das condições de vida da população Brasileira**. RJ. 2014.
- CARCANHOLO, M. D. **Abertura externa e liberalização financeira: impactos sobre crescimento e distribuição no Brasil dos anos 90**. Tese de doutorado. Rio de Janeiro: IE/UFRJ. 2002.
- CASTELLANI, F. Lino. **Projeto reorganização da trajetória escolar no ensino fundamental: uma proposta pedagógica para a educação física**. Revista da Educação Física/UEM 8(1):11-19, 1997.
- COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do Ensino da Educação Física**. São Paulo: Cortez Editora. 1992.
- COSTA, Marta Benevides da; SANTOS JUNIOR, Claudio de Lira. **Avaliação em educação Física Escolar: O professor como sujeito avaliado no processo educativo**. Diálogos possíveis: Revista da Faculdade Social da Bahia, Salvador, v. 1, n. 0, p. 159-173, jul./dez. 2004.
- DARIDO, S. C. (1998). **Apresentação e análise das principais abordagens da Educação Física Escolar**. Revista Brasileira de Ciências do Esporte, 20 (1): 58-66.
- DEMO, Pedro. **Avaliação sob o olhar propedêutico** / Pedro Demo—Campinas, SP: Papirus, 1996. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico. 1941).

DUARTE, Newton. O debate contemporâneo das teorias pedagógicas. In: MARTINS, L. M.; DUARTE, N. (Org.). **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. p. 33-50.

_____. A individualidade para si: **contribuição a uma teoria histórico-crítica da formação do indivíduo**/Newton Duarte. -3. Ed. Ver. –Campinas, SP: Autores Associados, 2013. – (Coleção educação contemporânea).

ENGUIITA, F. M. A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo. Mariano Fernández Enguita; trad. Tomaz Tadeu da Silva. – Porto Alegre: Artes Médicas, 1989. 272p.

ESCOBAR, M. O. **Transformação da didática**: Construção da teoria pedagógica como categoria da prática pedagógica. Experiência na disciplina escolar educação física. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação da Universidade estadual de Campinas. 1997. 199p.

FACCI, Marilda Gonçalves Dias. **Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?**: um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia Vigotskiana/Marilda Gonçalves Dias Facci.- Campinas, SP: Autores Associados, 2004.- (Coleção formação de professores).

FERNANDES, Cláudia de Oliveira. **Indagações sobre currículo : currículo e avaliação** / [Cláudia de Oliveira Fernandes, Luiz Carlos de Freitas] ; organização do documento Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento. – Brasília :Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. 44 p. : il.

FREITAS, L.C. **Projeto histórico, ciência pedagógica e didática**. Educação & Sociedade, Campinas, v. 9, n. 27, p. 122-140, 1987.

_____. Organização do trabalho pedagógico. In: **Seminário Internacional De Alfabetização E Educação**, 7. Novo Hamburgo, 1991.

_____. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática**-Campinas, SP: Papirus, 1995. (Coleção magistério: Formação e Trabalho pedagógico)

_____. **Ciclos seriação e avaliação**: confrontos de Lógicas- São Paulo: Moderna, 2003.

_____. **A Luta por uma Pedagogia do Meio**: Revisitando o Conceito. In: PISTRÁK, Moisey Mikhaylovich. A Escola-Comuna. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

_____. [et al] **Avaliação educacional: caminhando pela contramão**. 3. Ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.- (coleção fronteiras educacionais).

FREITAS. V. L. Ferreira de. **Avaliação da aprendizagem**. <http://www.fenord.edu.br/revistaaguia/revista2013/textos/artigo%2009.pdf> acesso dia 29.11.2014 às 17:09.

GASPARIN, J. L. Uma didática para a Pedagogia Histórico-Crítica. Campinas, SP: Autores Associados, 2002. (Coleção Educação Contemporânea).

_____. Avaliação na perspectiva Histórico-crítica. Congresso Nacional de Educação. Curitiba. 2011.

GENNARI, Emílio. **A educação em tempos de qualidade total**. 3ª edição. 2010.

GOELLNER, Silvana Vilodre. **A categoria da atividade e suas implicações no desenvolvimento humano**. Revista Brasileira de Ciências do Esporte, Campinas, v. 13, n. 2, p. 288-292, jan. 1992.

HOFFMANN, J. **Avaliação mediadora: um prática em construção da pré-escola à universidade**/ Jussara Hoffmann. – Porto Alegre: editora mediação, 1993. 20ª Edição revista, 2003. 160 p.

KUENZER, A. Z. **Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade que objetiva as novas relações entre educação e trabalho**. In: LOMBARDI, C. F.; SAVIANI, D.; SANFELICE, J. L. (Orgs) Capitalismo, trabalho e educação. 3 ed. Campinas, SP: Autores Associados, HISTEDBR, 2005.

LIBÂNEO, J. Carlos. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**/José Carlos Libâneo, João Ferreira de Oliveira, Mirza Seabra Toschi- 6. Ed.- São Paulo: Cortez, 2008. – (Coleção Docência em Formação / Coordenação Antônio Joaquim Severino, Selma Garrido Pimenta).

LUCKESI, C. Carlos. **Avaliação Da Aprendizagem Na Escola E A Questão Das Representações Sociais**. Eccos Revista Científica, vol. 4, fac. 02, Universidade Nova de Julho, São Paulo, pág. 79 a 88. Eccos revista científica, São Paulo, v. 4, n. 2, p. 79-88, 2002.

_____. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. Cortez Editora. 2005.

MANACORDA, Mario Alighiero. **Marx e a pedagogia moderna** / Mario Alighiero Manacorda; [tradução Newton Ramos-de-Oliveira]. –Campinas, SP:Editora Alínea, 2010. 2ªEdição.

MARSIGLIA, A. C. G. **Reflexões sobre avaliação na perspectiva da pedagogia histórico-crítica**. In: Jornada do HISTEDBR e Seminário de dezembro, Caxias-Ma, 2 a 4 de dezembro de 2007/Dermeval Saviani... [et al.].- Caxias, Ma: HISTEDBR-MA/CESC, 2014. Tema: a crise estrutural do capitalismo e seus impactos na educação pública brasileira. Maranhão. ISSN 2177-8892. 2014. p. 1310-1324.

MARTINS. J. B. **Avaliação escolar: Perspectivas Vigotskianas**. In: V Encontro Brasileiro de Educação e Marxismo: Marxismo, educação e emancipação humana. Florianópolis:SC. 2011.

MARTINS. L. M. **Contribuições da psicologia histórico cultural para a pedagogia histórico-crítica**. 2011.

_____. *O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico cultural e da pedagogia histórico-crítica*. 2011. 249 f. Tese (Livre-Docência em Psicologia da Educação)-Faculdade de Ciências da Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2011.

_____. **-Pedagogia Histórico-crítica e psicologia Histórico-cultural**. In. MARSIGLIA (org.) *Pedagogia histórico crítica 30 anos*. 2011 PP.43 -57.

MARX, K. **O Capital**. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

MORAES, M. C. M. **Os “Pós-ismos” e outras querelas ideológicas**. *Perspectiva*, Florianópolis: NUP/CED: Editora da UFSC, v. 14, n. 25, jan./jun. 1996, p. 45-59.

OSSUCCI, Rosa Maria Schlatter. **Teoria Histórico- Cultural como princípio educativo**. In: *O professor PDE e os desafios da escola pública Paranaense: Produção Didático-pedagógica*. Vol. 2. Paraná. 2010.

PASQUALINI, C. J. **Princípios para a organização do ensino na educação infantil na perspectiva Histórico-Cultural**: um estudo a partir da análise da prática do professor. Dissertação. SP. 2010.

PISTRAK, M.M.. **Fundamentos da Escola do Trabalho**. 3ª Ed.. São Paulo: Expressão Popular, 2003.

PRESTES, Z. R A Sociologia da infância e a psicologia histórico-cultural: algumas considerações. *R. Educ. Públ. Cuiabá*, v. 22, n. 49/1, p. 295-304, maio/ago. 2013.

_____. **Quando não é quase a mesma coisa: traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil**. Campinas: Autores Associados: 2012. p. 195-201.

SANTOS, Cláudio Félix. **Crítica ao esvaziamento da educação escolar**. Cláudio Félix Santos (Org). Salvador. EDUNEB, 2013.

SAVIANI. D. **Escola e Democracia: Teoria da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política**. ed. Revista – Campinas, SP: Autores associados, 2003 (coleção polêmicas do nosso tempo: vol.5).

_____. **Trabalho e Educação: Fundamentos Ontológicos e Históricos**. *Revista Brasileira de Educação*, V. 12, n.34 Jan/abril 2007.

_____. 1944- **Pedagogia Histórico-crítica: primeiras aproximações**/Dermeval Saviani-11. ed. Ver.- Campinas, SP: Autores Associados, 2011. (Coleção educação contemporânea).

SILVA, Alcir Horácio da. **A organização do trabalho pedagógico e a avaliação da aprendizagem na educação física no Colégio de Aplicação da UFG** [recurso eletrônico] / Alcir Horácio da Silva. – 2010.

SILVA, William Jose Lordelo. **Teoria Crítica Pedagógica da Educação Física: Para além da formação unilateral.** 112 f. 2011. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2011.

TAFFAREL, Celi Zulke; ESCOBAR, Micheli Ortega. Mas, afinal, o que é educação física? **Reafirmando o marxismo contra o simplismo intelectual.** [2008?]-a. Disponível em: http://www.faced.ufba.br/rascunho_digital/. Acessado em: 10 de outubro de 2008.

TEIXEIRA, D. R. A necessidade histórica da cultura corporal: **possibilidades emancipatórias em áreas de reforma agrária MST/BA.** Florianópolis, 2009. 245 p. Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade federal de Santa Catarina, 2009.

VIEIRA, V. A. M. A.; SFORNI, M. S. F. **Avaliação da aprendizagem conceitual.** Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. especial 2, p. 45-58, 2010. Editora UFPR.

<http://www.cdes.gov.br/noticia/26612/evasao-ou-melhora-do-fluxo-escolar.html> acesso dia 06 de maio de 2015 às 2:20.

http://www.unicef.org/brazil/pt/media_24119.htm acesso dia 06 de maio de 2015 às 3:06.