



O ENSINO COMO BASE PARA A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM: UMA ANÁLISE HISTÓRICO-CRÍTICA

Georgyanna Andréa Silva Morais¹

Universidade Estadual do Maranhão, campus Caxias

Júlia Malanchen²

Universidade Estadual do Oeste do Paraná, campus Foz do Iguaçu

RESUMO

O artigo é um recorte da pesquisa de pós-doutorado em Ensino, sobre a avaliação da aprendizagem na perspectiva histórico-crítica, fundamentada no Materialismo Histórico-Dialético. Tem por objetivo analisar o ensino como base para a avaliação da aprendizagem, à luz dos pressupostos da Pedagogia Histórico-Crítica, ao afirmar o ensino histórico-crítico enquanto dispositivo pedagógico na relação com o planejamento como forma de organização do trabalho docente. Apresentamos uma breve caracterização do ensino nas concepções pedagógicas não-críticas e concepções pedagógicas contra hegemônicas, de modo específico, a pedagogia histórico-crítica, analisando a relação do ensino e sua articulação com o conteúdo ensinado e a avaliação da aprendizagem, discutindo ainda, a necessária ação de planejar o ensino para avaliar a aprendizagem dos conteúdos escolares.

Palavras-chave: Ensino; Avaliação da aprendizagem; Planejamento; Pedagogia Histórico-Crítica.

TEACHING AS A BASIS FOR LEARNING ASSESSEMENT: A HISTORICAL-CRITICAL ANALYSIS

ABSTRACT

The article is an excerpt from post-doctoral research in Teaching, on the evaluation of learning from a historical-critical perspective, based on Historical-Dialectic Materialism. It aims to analyze teaching as a basis for learning assessment, in the light of the assumptions of Historical-Critical Pedagogy, by affirming historical-critical teaching as a pedagogical device in relation to planning as a way of organizing teaching work. We present a brief characterization of teaching in non-critical pedagogical conceptions and counter-hegemonic pedagogical conceptions, specifically, historical-critical pedagogy, analyzing the relationship of teaching and its articulation with the content taught and the learning assessment, also discussing the necessary action to plan teaching to assess the learning of school contents.

Keywords: Teaching; Learning assessment; Planning; Historical-Critical Pedagogy.

¹ Doutora em Educação pela Universidade Federal do Ceará/UFC. Professora Adjunto I da Universidade Estadual do Maranhão/Campus Caxias. Professora no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Maranhão (PPGE/UEMA). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas "Histórias, Sociedade e Educação no Brasil"/HISTEDBR-MA. Coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisa Alfabetização e Pedagogia Histórico-Crítica - GEPAPHC. ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-3609-7620>. E-mail: georgyannamorais@professor.uema.br

² Doutora em Educação Escolar pela UNESP/Araraquara. Pós-doutorado em Educação e Currículo no Institute of Education University College London, em Londres no Reino Unido. Professora Associada no Centro de Educação, Letras e Saúde e no Programa de Pós-Graduação em Ensino na Unioeste/Campus de Foz do Iguaçu. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0921-0699>. E-mail: juliamalanchen@gmail.com

LA ENSEÑANZA COMO BASE PARA LA EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE: UN ANÁLISIS HISTÓRICO-CRÍTICO

RESUMEN

El artículo es un extracto de una investigación posdoctoral en Docencia, sobre la evaluación del aprendizaje desde una perspectiva histórico-crítica, basada en el Materialismo Histórico-Dialéctico. Tiene como objetivo analizar la enseñanza como base para la evaluación del aprendizaje, a la luz de los presupuestos de la Pedagogía Histórico-Crítica, afirmando la enseñanza histórico-crítica como dispositivo pedagógico en relación con la planificación como forma de organización del trabajo docente. Presentamos una breve caracterización de la docencia en concepciones pedagógicas no críticas y concepciones pedagógicas contrahegemónicas, específicamente, la pedagogía histórico-crítica, analizando la relación de la docencia y su articulación con el contenido enseñado y la evaluación del aprendizaje, discutiendo también la necesaria acción de planificar la enseñanza para evaluar el aprendizaje de los contenidos escolares.

Palabras llave: Enseñanza; Evaluación del aprendizaje; Planificación; Pedagogía Histórico-Crítica.

INTRODUÇÃO

De modo geral, o ato de ensinar tem se configurado uma ação separada do ato de avaliar a aprendizagem dos conteúdos escolares, esta comumente realizada ao final de um processo pedagógico, e considerada como verificação da aprendizagem de conteúdos ensinados.

Consideramos que tal ato se fundamenta em concepções pedagógicas não críticas, de modo particular na concepção pedagógica tradicional que separa o ato de ensinar do ato de avaliar, dada a compreensão de ensino enquanto apresentação do conteúdo ao aluno, o que contribui para o realce do caráter de fragmentação, materializado nos binômios teoria x prática, quantidade x qualidade, processo x produto, característicos do paradigma positivista ainda hegemônico quando se trata da avaliação no contexto escolar.

Em contraposição a essa cisão entre o ato de ensinar e o ato de avaliar, as discussões empreendidas sobre a avaliação da aprendizagem nas concepções contra hegemônicas, postulam que o ato de avaliar não se desvincula do ato de ensinar, tendo em vista ser a avaliação da aprendizagem um componente do ato pedagógico (LUCKESI, 2011).

Dessa forma, a compreensão da avaliação da aprendizagem vinculada ao ato de ensinar nos leva a problematizar tal relação no bojo dos elementos estruturantes da ação didática: o que ensinar (conteúdos), para que ensinar (objetivos), como ensinar (forma) e a quem ensinar (destinatário), objetivando o alcance da aprendizagem, a fim de

aprofundar o debate acerca da centralidade do ensino enquanto ação promotora da formação humana, ressignificando a finalidade da avaliação da aprendizagem no processo pedagógico, para além de instrumentos de coleta de dados para a produção de notas avaliativas, mas sobretudo como dispositivo da prática pedagógica a serviço da formação humana e de uma educação emancipatória.

Partimos de tal premissa, como motivação para a elaboração do presente texto, objetivando analisar o ensino como base para a avaliação da aprendizagem dos conteúdos escolares, à luz da Pedagogia Histórico-Crítica, partindo do pressuposto de que o ato de avaliar é inerente ao ato de ensinar. Deste modo, a avaliação da aprendizagem ocorre na relação com o conteúdo que, para ser aprendido, precisa ser ensinado.

Para tanto, faremos inicialmente, uma breve caracterização do ensino nas concepções pedagógicas³ não-críticas (tradicional, escolanovista e produtivista) e concepções pedagógicas contra hegemônicas, de modo específico a pedagogia histórico-crítica, analisando a relação do ensino e sua articulação com o conteúdo ensinado e a avaliação da aprendizagem, discutindo ainda, a necessária ação de planejar o ensino para avaliar a aprendizagem de tais conteúdos.

O ENSINO NAS CONCEPÇÕES PEDAGÓGICAS

Caracterizar a especificidade do ensino nas concepções pedagógicas torna necessário compreender que concepções pedagógicas são [...] as diferentes maneiras pelas quais a educação é compreendida, teorizada e praticada [...] (SAVIANI, 2021, p. 19), assim, cada concepção pedagógica é sustentada por uma filosofia de homem, sociedade e educação, objetivando dar orientações quanto à compreensão do fenômeno educativo e seus desdobramentos quanto à sistematização dos métodos e da organização da prática pedagógica com vistas à sua intencionalidade. Desse modo, cada concepção pedagógica traz em seu bojo uma concepção de mundo [...] constituída por conhecimentos e posicionamentos valorativos acerca da vida, da sociedade, da natureza,

³ Para a caracterização do ensino, nos fundamentamos em Saviani (2005, 2008, 2021) para a utilização dos termos concepções pedagógicas não-críticas (tradicional, escolanovista e produtivista) e concepções pedagógicas contra hegemônicas.

das pessoas (incluindo-se a autoimagem) e das relações entre todos esses aspectos [...] (DUARTE, 2015, p. 12), o que explica que o *modus operandi* de cada uma dessas concepções não se dá no vazio, mas expressa uma visão de mundo a ser desenvolvida na formação dos indivíduos, a fim de que estes reproduzam tais concepções e, portanto, garantam a continuidade e legitimação social de dado contexto histórico.

Partimos, portanto dessa compreensão, para analisarmos o ensino nas concepções pedagógicas não-críticas e contra hegemônica (especificamente a pedagogia histórico-crítica) e sua relação com o conteúdo escolar e a avaliação da aprendizagem, permeada pelo planejamento, enquanto dispositivo de organização didática do ensino e, conseqüentemente da avaliação da aprendizagem, demarcando ainda a concepção de mundo das referidas pedagogias, como base fundante para a seleção e organização dos conteúdos escolares.

A concepção pedagógica tradicional, nos é apresentada por Saviani (2021), a partir de duas vertentes: a religiosa (cuja base filosófica considera a essência humana como criação divina) e a leiga (para a qual a essência humana se identifica com a natureza humana). Ambas as vertentes apresentam [...] uma visão filosófica essencialista de homem e uma visão pedagógica centrada no educador (professor), no adulto, no intelecto, nos conteúdos cognitivos transmitidos pelo professor aos alunos, na disciplina, na memorização [...] (SAVIANI, 2021, p. 20) e tem como ponto fulcral a questão do como ensinar, enfatizando os métodos de ensino enquanto ação central da ação didática para o ensino dos conteúdos escolares, cuja ênfase é dada ao [...] forte apelo à moral religiosa e ao desenvolvimento das virtudes e dos bons costumes (europeus) [...] (GALVÃO, LAVOURA, MARTINS, 2019, p. 14).

A pedagogia tradicional,

[...] é um conjunto de enunciados filosóficos referidos à educação que tomam por base uma visão essencialista do ser humano, cabendo à educação a tarefa de conformar cada indivíduo à essência ideal e universal que caracteriza o homem [...] (SAVIANI, 2021, p. 20)

Segundo Saviani (2005, p. 2), para a concepção pedagógica tradicional, a escola é, [...] como uma agência centrada no professor, cuja tarefa é transmitir os conhecimentos

acumulados pela humanidade segundo uma gradação lógica, cabendo aos alunos assimilar os conteúdos que lhes são transmitidos.

Embora a pedagogia tradicional enfatize a relevância da transmissão dos conteúdos escolares como produção da humanidade, é válido ressaltar que a concepção de mundo de tal pedagogia não coaduna com a perspectiva de transformação da sociedade vigente, visto que a filosofia de educação que fundamenta tal teoria pedagógica é sustentada por ideais de adaptação social, pois [...] à educação cumpre moldar a existência particular e real de cada educando à essência universal e ideal que o define enquanto ser humano [...] (SAVIANI, 2008, p. 3). Nesse sentido, a concepção de mundo da pedagogia tradicional está ligada ao desenvolvimento da virtude, e, portanto, a ênfase dada aos conteúdos escolares é a formação da moral.

Para esta concepção pedagógica, o ensino é visto como apresentação do conhecimento, sendo o método expositivo o mais utilizado e difundido para a transmissão do conteúdo, o que possibilita, portanto, a cisão entre ensino e avaliação. Assim, ensinar trata-se do momento destinado à transmissão/apresentação do conteúdo e avaliar trata-se do ato de verificar se os conteúdos transmitidos foram assimilados pelos alunos.

Nesse contexto, as provas e exames são os instrumentos mais utilizados e adequados para a realização dos procedimentos avaliativos, visto que se faz necessária e mais importante a verificação da aprendizagem dos conteúdos, acentuando, desse modo, a distinção entre processo x produto, qualidade x quantidade, legitimando a separação teoria e prática, características da compreensão da pedagogia tradicional.

A concepção pedagógica escolanovista fundamenta-se na visão filosófica baseada numa concepção existencialista, tendo em vista que [...] centra-se na vida, na existência, na atividade, por oposição à concepção tradicional que se centrava no intelecto, na essência, no conhecimento [...] (SAVIANI, 2008, p. 49). Tem como foco o ensino ativo centrado na formação da subjetividade, na vida, nos interesses dos alunos, com ênfase em como aprender, cujo pensamento pedagógico está fundamentado nas especificidades da existência de cada indivíduo.

Para Fávaro (2017, p. 65), a educação na perspectiva escolanovista foi [...] identificada com o processo espontâneo de desenvolvimento, sendo as sensações e possibilidades humanas reduzidas à vida criada pela sociedade burguesa. Tal fato é posto por Saviani (2008), ao discutir o caráter revolucionário do movimento escolanovista ao reivindicar a igualdade de acesso à educação entre os homens. Porém, com a instauração da revolução burguesa, não houve igualdade real de acesso ao saber para a classe trabalhadora, haja vista que a qualidade de educação do ideário escolanovista foi aprimorada para a classe burguesa, reafirmando, pois, a prerrogativa da vertente existencialista: formar o homem para a vida, a partir das necessidades do cotidiano, como concepção de mundo a ser desenvolvida. Assim, constituiu-se uma educação para aprimorar o caráter elitista da burguesia e uma educação desprovida de conteúdos escolares para a classe trabalhadora. Daí o caráter reacionário da pedagogia escolanovista. Assim,

[...] O eixo do trabalho pedagógico desloca-se, portanto, da compreensão intelectual para a atividade prática, do aspecto lógico para o psicológico, dos conteúdos cognitivos para os métodos ou processos de aprendizagem, do professor para o aluno, do esforço para o interesse, da disciplina para a espontaneidade, da quantidade para a qualidade [...] (SAVIANI, 2005, p. 2)

Tal compreensão de ensino fundamenta a perspectiva de avaliação da aprendizagem como [...] investigação da qualidade da realidade (LUCKESI, 2021, p. 198), a qual deve ser realizada de forma contínua, superando a visão tradicional de avaliação enquanto produto, visto que,

[...] o modo de compreender, propor e praticar o ato pedagógico avaliativo no entendimento da Escola Nova está comprometido com seu modo de compreender a criança e o jovem enquanto seres humanos em desenvolvimento. Interessa, pois, utilizar a investigação avaliativa, assim como seus resultados, para subsidiar decisões a favor do desenvolvimento dos estudantes (LUCKESI, 2021, p. 271)

Desse modo, a observação e a arguição constituem procedimentos avaliativos mais adequados e coerentes com a proposta pedagógica escolanovista, visto que possibilitam o acompanhamento da formação do estudante e o seu atendimento

individualizado, haja vista que o aluno [...] é a figura central a partir da qual devem ser tomadas as decisões para a realização do processo educativo (LUCKESI, 2021, p. 269).

Para Luckesi (2021), a concepção escolanovista não separa o ensino da avaliação da aprendizagem, visto que,

[...] as situações de avaliação visam a observar e obter dados sobre a qualidade das aprendizagens dos estudantes, subsidiando oferecer-lhes recursos para superar dificuldades, caso elas estejam presentes, ou para aprofundar suas qualidades, assim como para subsidiar o processamento da própria aprendizagem; nunca como forma exclusiva de aprovar/reprovar (LUCKESI, 2021, p. 270-271).

Dessa forma, compreendemos a utilização da expressão avaliação contínua como forma de subsidiar o acompanhamento do desenvolvimento do aluno, no processo pedagógico, de modo processual, em superação à concepção de avaliação enquanto produto preconizada pela concepção tradicional de educação.

Ao dar ênfase nas atividades de interesses dos alunos como fundamento para o ensino, o professor assume o papel de orientador, de auxiliar do desenvolvimento espontâneo do aluno, desse modo, o conteúdo escolar se caracteriza pelas experiências vivenciadas pelo aluno e, portanto, desenvolvido a partir da sua curiosidade, por meio do aprendizado empírico. Nesse sentido, a avaliação da aprendizagem se caracteriza como contínua pelo fato de subsidiar a investigação da qualidade do aprendizado do aluno de modo processual, a partir de observações do que o aluno realiza a partir do seu interesse.

Vale ressaltar que, dado o caráter reacionário da pedagogia escolanovista, a burguesia não proporcionou à classe trabalhadora a democratização do acesso à escola e ao saber elaborado em iguais condições para todos, fator que contribuiu para acentuar a desigualdade social, também acentuadas no contexto escolar, por meio das práticas avaliativas desenvolvidas, considerando ainda que, tendo em vista a concepção de mundo da pedagogia escolanovista, a classe trabalhadora seria formada para as necessidades do seu cotidiano, ou seja, para se adaptar à sociedade como classe subalterna.

Por sua vez, a concepção produtivista de educação enfatiza a escola como aparelho reprodutor das relações sociais de produção, de modo a reproduzir as demandas da sociedade capitalista enquanto conteúdos a serem ensinados na escola,

bem como a divisão social do trabalho, materializadas nas funções de professores, alunos e gestão escolar, sendo a educação um bem de produção.

Tal concepção tem o ensino como modelagem de comportamento, com vistas a aquisição de novos padrões de conduta, haja vista que [...] sua base de sustentação teórica desloca-se para a psicologia behaviorista, a engenharia comportamental, a ergonomia, informática, cibernética, que têm em comum a inspiração filosófica neopositivista e o método funcionalista [...] (SAVIANI, 2008, p. 383). Desse modo, a ênfase é aprender a fazer, com vistas a preparação da mão-de-obra qualificada para atender as demandas da sociedade capitalista, com base nos princípios da racionalidade, eficiência e produtividade, evidenciando a formação dos indivíduos no viés de uma concepção de mundo mercadológica, excludente e individualista.

Para a concepção produtivista,

[...] o elemento principal passa a ser a organização racional dos meios, ocupando o professor e o aluno posição secundária, relegados que são à condição de executores de um processo cuja concepção, planejamento, coordenação e controle ficam a cargo de especialistas supostamente habilitados, neutros, objetivos, imparciais [...] (SAVIANI, 2008, p. 382).

Desse modo, o ensino caracteriza-se ainda pelos pressupostos da pedagogia tecnicista, em que o professor é o executor de programas educacionais, elaborados pelas políticas educacionais, a exemplo do proposto pela Base Nacional Comum Curricular/BNCC, no que tange às diretrizes de caráter neoliberal para a organização do currículo, da avaliação escolar e da organização do trabalho pedagógico, aos moldes de um ensino excludente e meritocrático que legitima o discurso da formação para o mercado de trabalho, com base no desenvolvimento de competências e habilidades necessárias ao atendimento das demandas de tal mercado.

Este cenário é assim consolidado pela instauração de práticas avaliativas externas, cuja finalidade é verificar o desempenho dos alunos e escolas, com vistas ao ranqueamento, a partir da lógica meritocrática, fator que induz a reprodução dessas mesmas práticas avaliativas para o interior da sala de aula, desconstruindo assim, a finalidade precípua da avaliação da aprendizagem, que passa a ser utilizada, por exemplo, como simulado preparatório aos exames externos, a fim de garantir os melhores

resultados nos indicadores avaliativos. Com isso, o ensino se caracteriza como preparação para as avaliações externas e a avaliação da aprendizagem configura-se como exame, medida e classificação, tendo a nota como principal balizador da mudança de comportamento a partir do alcance dos objetivos desejáveis para os alunos.

A caracterização do ensino nas concepções pedagógicas não-críticas nos revela que, embora tais concepções estejam ancoradas em fundamentos filosóficos e organização didático-pedagógica distintas, o fato de não terem a perspectiva de transformação social, as colocam em um mesmo patamar: o desenvolvimento de uma educação para a adaptação, cuja finalidade é a reprodução social, dirigidas ao atendimento das situações imediatas do cotidiano, enquanto concepção de mundo a ser desenvolvida.

Nesse sentido, mesmo o ensino tendo características diferenciadas em cada uma das concepções pedagógicas, a avaliação da aprendizagem atravessa as diferentes concepções, assegurando o caráter positivista, classificatório e excludente, característico do viés positivista da pedagogia tradicional, tendo em vista atender às demandas de uma sociedade desigual, visto que estará a serviço dessa desigualdade, legitimando-a e naturalizando-a, pois os conteúdos escolares são materializações do currículo imposto pela sociedade neoliberal.

Nesse contexto, o papel da avaliação é frear as possibilidades de ruptura aos bloqueios estabelecidos pelo currículo escolar, visto que as políticas educacionais são postas na ilusão de que são democráticas, mas a avaliação é o ponto de corte do binômio apto/não apto legitimado pelo discurso da meritocracia, como dispositivo da concepção de mundo neoliberal excludente, seletiva e classificatória e, portanto, necessária para legitimar a desigualdade social, sob o discurso de que precisamos nos esforçar muito para garantirmos nosso lugar na sociedade.

Por seu turno, as concepções pedagógicas contra hegemônicas emergem do confronto teórico com as concepções pedagógicas não críticas e da necessidade de construir uma teoria pedagógica articulada aos interesses da classe trabalhadora. Tal contexto de luta se consubstancia na década de 1980 em face do processo de redemocratização do estado brasileiro, considerando, dentre outros fatores,

[...] a campanha reivindicando eleições diretas para presidente da República; a organização e mobilização dos educadores; as conferências brasileiras de educação; a produção científica crítica nos programas de pós-graduação em educação; o incremento da circulação de idéias pedagógicas propiciado pela criação de novos veículos [...] (SAVIANI, 2008, p. 413).

Grosso modo, tais concepções pedagógicas buscam a centralidade da educação escolar e do acesso ao conhecimento sistematizado às camadas populares, tendo o ensino enquanto difusão de conhecimento por meio da reelaboração crítica da prática social, bem como sustentado pela primazia da apropriação dos conteúdos escolares para a formação e desenvolvimento humano.

Mas, afinal, de que ensino estamos falando?

Para responder essa pergunta, é preciso considerar que, no bojo das concepções contra hegemônicas, embora tenham como eixo comum a convergência acerca do acesso ao conhecimento sistematizado às camadas populares e da centralidade da educação escolar, enquanto espaço por excelência para tal sistematização, tais concepções se caracterizam por aportes filosóficos diferentes para sustentar suas intencionalidades e modos de sistematização teórico-metodológica da educação.

Nos reportamos, nesse sentido, à teoria pedagógica histórico-crítica, que se diferencia das demais concepções contra hegemônicas, visto ser uma teoria marxista, de base materialista histórico-dialética, à qual compreende a educação como síntese de múltiplas determinações, como uma atividade mediadora no seio da prática social global, para a qual a escola tem o papel de [...] possibilitar o acesso das novas gerações ao mundo do saber sistematizado, do saber metódico, científico [...] (SAVIANI, 2013, p. 66).

Para Saviani (2015, p. 34),

Se a existência humana não é uma dádiva natural, mas tem que ser produzida pelos próprios homens, sendo, pois, um produto do trabalho, isto significa que o homem não nasce homem. Ele se forma homem. Ele necessita aprender a ser homem, precisa aprender a produzir sua própria existência. Portanto, a produção do homem é, a o mesmo tempo, a formação do homem, isto é, um processo educativo. A origem da educação coincide, então, com a própria origem do homem.

Tal afirmação nos encaminha para a compreensão de que, para a pedagogia histórico-crítica, a formação humana é o princípio do trabalho educativo, coincidindo com a própria produção do homem. Sendo, pois, a pedagogia histórico-crítica uma concepção de cunho materialista, histórica e dialética, reside aí a concepção de mundo a ser formada por meio dos conteúdos escolares, objetivando a formação e o desenvolvimento humano com vistas à transformação social, em superação a uma educação para adaptação.

Orientada por essas preocupações a pedagogia histórico-crítica procurou construir uma metodologia que, encarnando a natureza da educação como uma atividade mediadora no seio da prática social global, tem como ponto de partida e ponto de chegada a própria prática social. O trabalho pedagógico se configura, pois, como um processo de mediação que permite a passagem dos educandos de uma inserção acrítica e inintencional no âmbito da sociedade a uma inserção crítica e intencional. A referida mediação se objetiva nos momentos intermediários do método, a saber: problematização, que implica a tomada de consciência dos problemas enfrentados na prática social; instrumentação, pela qual os educandos se apropriam dos instrumentos teóricos e práticos necessários para a compreensão e solução dos problemas detectados; e catarse, isto é, a incorporação na própria vida dos alunos dos elementos constitutivos do trabalho pedagógico (SAVIANI, 2021, p. 30)

Assim, o ensino de que estamos falando e pelo qual acreditamos é o ensino histórico-crítico (LAVOURA, GALVÃO, MARTINS, 2019), ancorado nos pressupostos de que a educação é um processo contraditório, cuja finalidade é a formação humana e que tem o ensino como mola propulsora do desenvolvimento psíquico e como condição inerente para a formação da consciência crítica, de modo a suplantar os processos de adaptação e alienação, impostos pelas demandas do capital, com vistas à efetivação de uma educação revolucionária cuja transformação social seja a sua base fundante, visto que para a pedagogia histórico-crítica, [...] o ensino dos conteúdos escolares deve orientar-se, para a transformação da concepção de mundo (DUARTE, 2016, p. 5).

Para a concepção pedagógica histórico-crítica, o ensino tem um lugar central, visto que é ação promotora de aprendizagem e desenvolvimento humano. Desse modo, [...] essa pedagogia entende que o papel educativo do ensino dos conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos efetiva-se de maneira tão mais consistente quanto mais esse ensino esteja fundamentado na concepção de mundo materialista, histórica e dialética (DUARTE, 2015, p. 9).

Para a concepção histórico-crítica, professor e alunos são considerados agentes do processo educativo, em que o professor realiza a atividade de ensino e o aluno, a atividade de estudo, com vistas a aprender para se desenvolver na sua condição humana. Para tanto, o professor é considerado o parceiro mais experiente, visto que já se apropriou de conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos para realizar as mediações pedagógicas necessárias que possibilitem a apropriação dos conteúdos aos alunos, por meio do ensino histórico-crítico.

Esclarecemos que a utilização do termo ensino histórico-crítico não é uma tentativa de didatizar o método pedagógico histórico-crítico (prática social como ponto de partida, problematização, instrumentalização, catarse e prática social como ponto de chegada) elaborado por Saviani (2013), mas sim de recolocar o ensino na centralidade da educação escolar, visto que o trabalho educativo é “[...] o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (SAVIANI, 2013, p. 25).

Sim, recolocar o ensino na centralidade da educação escolar, visto que no debate atual das concepções pedagógicas, ensinar tem sido um termo demonizado, sobretudo pelas pedagogias do “aprender a aprender”⁴, ao considerá-lo tradicional por preconizar a defesa da transmissão dos conteúdos. Recolocar o ensino na centralidade escolar dada a finalidade do ato educativo diretivo, intencional e sistemático para a formação das novas gerações, visto que a aprendizagem e o desenvolvimento humano só poderão se realizar, no seu sentido ontológico, pela apropriação de conhecimentos filosóficos, científicos e artísticos, no seio das relações sociais, dentre elas, a escola enquanto agência, por excelência da transmissão do saber elaborado e acumulado historicamente pela humanidade, pois,

[...] a pedagogia histórico-crítica conserva da pedagogia tradicional o princípio da transmissão do conhecimento para todos, mas, na medida em que se baseia em outra *concepção de conhecimento*, subordina-se a outra *finalidade* – pedagógica e política – e se realiza a partir de outro *método*, tal princípio é

⁴ Aprender a aprender é um termo utilizado por Duarte (2013) para se referir a uma ampla corrente educacional contemporânea, ou pedagogias do aprender a aprender, na qual o autor inclui o escolanovismo, o tecnicismo, o construtivismo, a pedagogia das competências, a pedagogia de projetos, a pedagogia do professor reflexivo, o multiculturalismo, dentre outras, que dão ênfase à formação para adaptação dos indivíduos à sociedade neoliberal. Para maior aprofundamento ver Duarte (2001, 2006, 2013).

requalificado, vislumbrando a *práxis* que transforma a realidade social (PASQUALINI, LAVOURA, 2020, p. 4).

Trata-se, portanto, de compreender o ensino para além do [...] mero plano do debate epistemológico, situado na questão do *como ensinar* (LAVOURA, GALVÃO, 2021, p. 13) e, sobretudo pela impossibilidade de analisar a ação didática apartada da dimensão ontológica que abrange a natureza e especificidade do ato educativo enquanto formação humana. Ensinar, não se reduz, portanto à dimensão instrumental da organização didática de transmissão dos conteúdos, mas implica na clareza do que ensinar, por que ensinar e para quem ensinar, considerando como pano de fundo o modelo de sociedade em que vivemos como realidade a ser transformada. Trata-se, nesse sentido, de compreender o ensino em sua dimensão ontológica, considerando a concepção de conhecimento como mediação social, como atividade humana, produzido historicamente.

Compreender a dimensão ontológica do trabalho educativo nos possibilita ainda compreender que planejar, ensinar e avaliar são atividades humanas e, tem por finalidade a formação humana com vistas a transformação social, à revolução, [...] entendendo-se por revolução todo o processo de superação do modo de produção capitalista (DUARTE, 2016, p. 22). O ensino histórico-crítico é aquele que produz transformação, via seleção e organização de conteúdos escolares cuja base promovam uma concepção de mundo materialista, histórica e dialética.

O critério da pedagogia histórico-crítica para a seleção e organização dos conteúdos escolares é, pois, o desenvolvimento de cada pessoa como um indivíduo que possa concretizar em sua vida a humanização alcançada até o presente pelo gênero humano. Considerando-se, porém, que o desenvolvimento do gênero humano, até a atualidade, tem ocorrido por forças das contradições geradas pela luta de classes, é preciso levar-se em conta o caráter contraditório e heterogêneo do desenvolvimento do que Saviani chamou de “elementos culturais”, que estão necessariamente marcados pela luta ideológica, que sempre acompanha a luta de classes. Luta ideológica significa, entre outras coisas, luta entre concepções de mundo. A definição dos conteúdos escolares é uma tomada de posição nesse embate entre concepções de mundo não apenas diferentes, mas fundamentalmente conflitantes entre si (DUARTE, 2015, p. 9)

Desse modo, o grande mote do ensino histórico-crítico é que os conteúdos escolares se referem aos conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos, cuja

intencionalidade é a formação humana, estando, pois, a serviço da classe trabalhadora a fim de instrumentalizá-la para a transformação social.

Para Martins (2018, p. 91),

a aprendizagem e o ensino atendem percursos lógicos diferentes. A aprendizagem ocorre de “baixo para cima”: do sensorial ao abstrato, do operacional ao teórico, da síntese à síntese, dos conhecimentos cotidianos e de senso comum para o não cotidiano, ocorrendo, portanto, na base das apropriações realizadas por quem aprende. O ensino, por sua vez, ocorre de ‘cima para baixo’: do abstrato como superação por incorporação do concreto, da síntese a serviço da transformação da síntese, dos conhecimentos não cotidianos para tensionar e ampliar a própria captação da cotidianidade, fundando-se em objetivações das apropriações já efetivadas por aquele que ensina acerca do patrimônio cultural mais desenvolvido pela humanidade.

De acordo com os pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural, compreende-se que ensino e aprendizagem são opostos não excludentes, a operarem por contradição, caracterizando-se por percursos lógico-metodológicos inversos. Ou seja, a aprendizagem ocorre da síntese para a síntese pela mediação da análise oportunizada pelas apropriações dos conhecimentos historicamente sistematizados; enquanto o ensino deve ocorrer a partir da síntese formulada por quem ensina, tendo em vista a superação da síntese, própria ao momento inicial de construção do conhecimento de quem aprende. A síntese resulta, por sua vez, da objetivação das apropriações já realizadas pelo professor, apto a promover o desenvolvimento do pensamento através da mediação do ensino escolar.

Também se faz necessário compreender o planejamento sob a vertente histórico-crítica, ancorado na compreensão de sociedade, educação e homem que se pretende formar, visto que reside aí a intencionalidade do ato educativo com vistas à superação de uma educação acrítica e desumanizadora a serviço do capital.

Dessa forma, o ato de planejar deve tomar a realidade social como ponto de partida e ponto de chegada tendo o professor a necessidade da clareza do que ensinar, a fim de organizar os meios de como fazê-lo. A avaliação da aprendizagem, como um dos elementos estruturantes da ação didática, deve ser compreendida dialeticamente como ponto de partida e ponto de chegada para o planejamento e replanejamento do trabalho educativo, a partir de que conteúdos escolares serão necessários ensinar, com vistas a garantir a aprendizagem dos educandos.

Compreendemos que a avaliação da aprendizagem não se separa do ensino e numa perspectiva histórico-crítica o ato de avaliar deve ser entendido como ação mediadora no ensino dos conteúdos escolares como análise do conjunto de processos sobre o conhecimento científico realizado sob diferentes formas na relação com os objetivos de aprendizagem delimitados para o alcance dos alunos.

Elucidamos que, o caráter mediador da avaliação da aprendizagem, não se confunde aqui com a adjetivação de avaliação mediadora preconizada por Hoffmann (2006, 2007), cuja proposição faz jus à concepção construtivista, fundamentada nos preceitos piagetiano, mas sim, na acepção do termo vinculado à Psicologia Histórico-Cultural, para a qual mediação é,

[...] interposição que provoca transformações na instituição da imagem subjetiva da realidade objetiva ao disponibilizar os conteúdos simbólicos que lhes correspondem, enfim, uma condição externa, intersíquica, que, internalizada, potencializa o ato de trabalho, seja ele prático ou teórico (MARTINS, 2016, p. 66-67).

Buscamos, portanto, nessa discussão superar a relação instrumental e tecnicista entre objetivo e avaliação - como se a aprendizagem tivesse uma relação linear com o alcance dos objetivos previamente definidos aos alunos - visando compreender a avaliação na relação orgânica entre os componentes da ação didática (objetivos, conteúdos, metodologias) visto que são os conteúdos de ensino que promovem a mediação para a produção da aprendizagem e desenvolvimento humano, na perspectiva histórico-crítica.

Nesse sentido, consideramos que não se vai à aprendizagem senão por meio do ensino mediado pelos conteúdos escolares, portanto, não podemos nos referir à avaliação da aprendizagem sem ensino e sem conteúdo a ser ensinado. Portanto, a avaliação histórico-crítica busca suplantar os instrumentos avaliativos e a produção de notas e rankings avaliativos enquanto finalidade precípua da prática avaliativa, a fim de dar centralidade ao ensino que objetive a produção do conhecimento para a aprendizagem, por meio dos conteúdos escolares.

Ademais, a avaliação da aprendizagem não se encerra na finalidade contínua, formativa, investigativa, emancipatória, dentre outras adjetivações formuladas para

caracterizar a avaliação da aprendizagem, mas se nutre da intencionalidade da prática avaliativa na relação com a prática social, na qualidade dos conteúdos de ensino, na organização da prática pedagógica, com vistas ao sujeito a quem se destina o ensino como elemento propulsor da aprendizagem e desenvolvimento humano, a fim de que possa se materializar, considerando as condições objetivas de ensino e o aluno enquanto sujeito histórico e social.

PLANEJAR O ENSINO PARA AVALIAR A APRENDIZAGEM

O ato de planejar é uma ação humana, visto que o que diferencia o homem dos outros animais é a capacidade de transformação da natureza às suas necessidades, contrariamente ao modo de adaptação dos animais à natureza. Nesse sentido, o trabalho é uma [...] ação adequada a finalidades. É, pois, uma ação intencional (SAVIANI, 2013, p. 11), haja vista que um ensino que produz transformação, requer, portanto, planejamento.

Partindo de tal premissa é que situamos a compreensão do planejamento do ato de ensinar, no viés histórico-crítico, visto que o trabalho educativo não é qualquer atividade e necessita ser planejado, pois constitui um processo intencional e, portanto, é uma ação sistemática que remete a uma finalidade, haja vista que o planejamento [...] consiste num conjunto de ações coordenadas entre si, que concorrem para a obtenção de um determinado resultado, o objetivo que se espera ou deseja (ORSO, 2015, p. 266-267) e, em se tratando do processo de ensino o resultado a ser alcançado pela ação do planejamento é a aprendizagem dos alunos.

Orso (2015) nos remete à reflexão de que não é possível fazer um planejamento desconsiderando uma concepção de homem, de sociedade, de educação que se quer construir. Assim, a concepção de planejamento reflete o tipo de sociedade vigente e, sobretudo o que desejamos realizar: uma educação para a adaptação ou para a transformação social?

Sendo o modelo capitalista de sociedade que rege as demandas educacionais e, dentre elas, o planejamento da ação didática a serviço do ordenamento curricular vigente, o ato de planejar ainda está marcado pela concretude de práticas tecnicistas e do ato instrumental como uma ação burocrática do fazer docente, no contexto escolar,

caracterizado o ato de planejar como uma ação isolada do ato de ensinar, voltado ao preenchimento de formulários que se constituem em letra morta nos arquivos escolares, como prestação de contas dos professores à coordenação pedagógica e, portanto, desvinculado da educação como prática social.

Tal situação nos revela alguns indicadores do ato de ensinar que se desarticulam do planejamento e, que, portanto, evidenciam a falta de clareza e de finalidades do ato educativo, corroborando, portanto, a lógica das pedagogias do aprender a aprender, baseadas no espontaneísmo, no imediatismo colaborando dessa forma para processos de adaptação social impostos pelo modelo de produção social vigente.

Para Martins (2013), o planejamento de ensino tem como eixo articulador a tríade conteúdo-forma-destinatário o que implica a relação dialética entre ensino, avaliação e aprendizagem. Portanto, a tríade conteúdo-forma-destinatário sustenta a organização do trabalho pedagógico.

O conteúdo constitui o que será ensinado no contexto escolar, visando garantir a apropriação dos conhecimentos produzidos e acumulados historicamente pela humanidade, promovendo o gênero humano aos indivíduos e a necessária formação do pensamento conceitual.

[...] o ensino dos conteúdos escolares é uma atividade na qual intencionalmente a cognição objetivada, isto é, o trabalho morto contido nos conhecimentos já produzidos é transformado em atividade efetiva dos alunos, ou seja, o trabalho morto é trazido à vida pelo trabalho educativo. A ressurreição deixa de ser um ato milagroso e torna-se fruto da atividade de ensino (DUARTE, 2016, p. 49)

Para a concepção pedagógica histórico-crítica, os conteúdos escolares têm um lugar central na formação humana, mediados pelo trabalho educativo. Tomando como base que o currículo escolar é espaço de disputa entre as várias concepções de mundo, é evidente ainda a hegemonia dos conteúdos escolares que expressam o projeto de sociedade neoliberal efetivado pelas pedagogias do aprender a aprender, inclusive adjetivando a pedagogia histórico-crítica de conteudista, visto a sua defesa pelos conteúdos escolares enquanto síntese da produção histórica da humanidade.

A luta entre concepções de mundo é travada também no seio da escola, enquanto espaço de contradições e revela, portanto, a luta do projeto educativo: educação para

adaptação ou para transformação social. Nesse sentido, [...] a definição dos conteúdos escolares é uma tomada de posição nesse embate entre concepções de mundo não apenas diferentes, mas fundamentalmente conflitantes entre si (DUARTE, 2016, p. 95).

Não raro as propostas curriculares são elaboradas por organismo ligados ao projeto de sociedade neoliberal, ditando o que deve ser ensinado e como deve ser ensinado, a fim de garantir um projeto educativo fundamentado na concepção de mundo que objetive a formação para o mercado de trabalho, cujo princípio da meritocracia seja fundante para legitimar a desigualdade entre as classes sociais.

Ademais, a seleção e organização dos conteúdos escolares são pautadas pelo viés do imediatismo, da cotidianidade, em tudo o que pode ser resolvido de forma aparente, negando aos sujeitos o conhecimento da realidade, bem como negando o acesso aos conhecimentos clássicos, sob o discurso de que são conteúdos prontos e acabados, desvinculados da realidade dos alunos e, portanto, apartados do que estes necessitam para responder às demandas da atualidade. No entanto, a defesa da pedagogia histórico-crítica quanto aos conteúdos clássicos se dá em razão de que [...] não há criação do novo sem apropriação do que já existe (DUARTE, 2016, p. 65).

Quanto à forma, esta se refere aos modos de ensino, aos procedimentos metodológicos articulados aos conteúdos escolares e recursos didáticos, bem como à organização do tempo e espaço para a produção da aprendizagem, no contexto escolar. As ações avaliativas da aprendizagem dos indivíduos também se configuram enquanto forma na relação com os conteúdos escolares, considerando a premissa de que ao ensinar, se avalia a aprendizagem e o próprio ensino, com vistas à reorganização do trabalho pedagógico.

Para Duarte (2015, p. 18),

[...] não existe “a” forma de ensinar da pedagogia histórico-crítica, posto que a decisão pelo emprego de uma estratégia, uma técnica ou um procedimento didático dependerá sempre de uma avaliação que relacione, no mínimo quatro elementos: quem está ensinando, quem está aprendendo, o que está sendo ensinado e em que circunstâncias a atividade educativa se realiza. Claro que nessa avaliação coloca-se sempre como pressuposto, em se tratando dessa pedagogia, que há algo a ser ensinado e cabe ao professor a tarefa de efetivação do ato de ensinar [...].

Saviani (2013) também contribui nessa relação forma e conteúdo elucidando que a importância dos conteúdos está ligada à educação escolar, e que ao ensinar-se um determinado conteúdo, ali estará uma determinada forma específica para esse conteúdo. Portanto, implica:

- a) Identificação das formas mais desenvolvidas em que se expressa o saber objetivo produzido historicamente, reconhecendo as condições de sua produção e compreendendo as suas principais manifestações, bem como as tendências atuais de transformação.
- b) Conversão do saber objetivo em saber escolar, de modo que se torne assimilável pelos alunos no espaço e tempo escolares.
- c) Provimento dos meios necessários para que os alunos não apenas assimilem o saber objetivo enquanto resultado, mas apreendam o processo de sua produção, bem como as tendências de sua transformação (SAVIANI, 2013, p. 8-9).

Por seu turno, o destinatário constitui o sujeito a quem se destina o trabalho pedagógico, portanto a quem se deve ensinar, demandando o que (conteúdo) e como ensinar (forma), a fim de que se desenvolva significativamente, considerando que “[...] O destinatário do ensino precisa ser entendido como síntese de múltiplas relações e, dentre elas, as que ele estabelece em seu percurso de escolarização (MARTINS, 2018, p. 93).

Reiteramos, portanto, que não é qualquer ensino que produz transformações, visto que, [...] para que haja aprendizagem e desenvolvimento, há que existir ações educativas intencionalmente orientadas a essa finalidade. (MARSIGLIA; SACCOMANI, 2016, p. 346-347). Desse modo,

[...] O ensino é o encontro de várias formas de atividade humana: a atividade de conhecimento do mundo sintetizada nos conteúdos escolares, a atividade de organização das condições necessárias ao trabalho educativo, a atividade de ensino pelo professor e a atividade de estudo pelos alunos (DUARTE, 2016, p. 59).

Destarte, um ensino histórico-crítico requer uma avaliação igualmente histórico-crítica, pois não há avaliação da aprendizagem fora do ensino, visto que, ao ensinar, ao realizar a mediação da análise, a fim de que se alcance a síntese, aí reside o ato de avaliar.

Isso posto, é necessário compreender a avaliação da aprendizagem enquanto elemento estruturante da ação pedagógica, cuja finalidade é a mediação na apropriação de conteúdos, desenvolvida pelo professor no ato de ensinar, a fim de garantir a

interposição de conteúdos como condição necessária para a promoção de novas aprendizagens.

A avaliação da aprendizagem está circunscrita nesse processo como análise de apropriação do saber elaborado na relação conteúdo-forma-destinatário, sob a mediação do professor, visto que “[...] o trabalho pedagógico possa ser compreendido e realizado como síntese das articulações internas entre aquilo que se ensina, como, quando e para quem se ensina” (MARTINS, 2018, p. 92).

Nesse sentido, a avaliação da aprendizagem enquanto ação mediadora, articula-se aos fundamentos teóricos da Pedagogia Histórico-Crítica, a qual advoga a educação como formação humana, cuja aprendizagem dos conteúdos escolares é condição indispensável para a apropriação da produção histórica da humanidade, materializada nas diferentes áreas do conhecimento científico, realizado na escola, visto que,

[...] o trabalho educativo exige uma atividade especificamente humana que possa articular dialeticamente a relação conteúdo e forma na socialização do saber sistematizado, atividade norteada por finalidades (objetivos a atingir) e que esteja organizada de modo a articular e colocar em movimento os processos de ensino (transmissão) e aprendizagem (apropriação) desse saber, agora convertido em saber escolar (LAVOURA; MARTINS, 2017, p. 537).

A avaliação da aprendizagem com vistas ao desenvolvimento humano, pressupõe a formação humana como finalidade precípua da educação e objetiva superar o ato de avaliar a partir dos pressupostos da lógica formal positivista (que separa conteúdo e forma e estabelece instrumentos avaliativos padronizados, desconsiderando as especificidades de cada área do conhecimento e, portanto, o ato de avaliar da atividade de ensino), assumindo o caráter mediador na relação dialética entre ensino e aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os estudos empreendidos na pesquisa de pós-doutoramento no campo da avaliação da aprendizagem, na perspectiva histórico-crítica, nos encaminharam para a necessidade de problematizar o ensino enquanto categoria de análise, nas diferentes concepções pedagógicas, a partir da premissa de que o ato de avaliar não se separa do ato de ensinar. Nesse sentido, nos debruçamos sobre tal aspecto, buscando elucidar a

intencionalidade e formas de organização do ensino, de modo a caracterizá-lo nas concepções pedagógicas não críticas e contra hegemônicas, de modo específico, a pedagogia histórico-crítica.

O ensino na concepção pedagógica tradicional caracteriza-se como transmissão do conteúdo, centrado no professor, como detentor do conhecimento, com ênfase em como ensinar, ou seja, relacionando o ensino eficaz a uma questão de métodos.

Para a concepção pedagógica escolanovista, o ensino deve voltar-se para atender as expectativas do aluno, visto que o foco é como o aluno aprende. Dessa forma, a compreensão de ensino está centrada na atividade, no espontaneísmo, em contraposição ao ensino diretivo da concepção pedagógica tradicional.

Por sua vez, o ensino na concepção produtivista centra-se na mudança do comportamento, com vistas a atender as demandas do modo de produção capitalista, enfatizando o aprender a fazer como fundamento dos conteúdos a serem ensinados e a escola como espaço de reprodução do sistema fabril.

Assim, afirmamos que, embora fundamentadas em concepções filosóficas distintas, as pedagogias não críticas coadunam na compreensão do homem enquanto ser ahistórico, desvinculado da realidade social, cuja finalidade da educação é reproduzir dispositivos de adaptação social, por meio da desumanização, configurando-se, portanto tal intencionalidade como objeto de ensino, materializado nos conteúdos escolares como concepção de mundo a ser formada.

Por seu turno, as concepções pedagógicas contra hegemônicas, aqui retratada, de modo específico pela Pedagogia Histórico-Crítica, **compreendem** o ensino como atividade humana, em sua dimensão ontológica e, que, portanto, as atividades de avaliação e planejamento como inerentes ao trabalho educativo.

Nesse sentido, o ensino não é uma mera formalização do fazer docente na transmissão de conteúdos escolares, mas constitui, por meio do trabalho educativo, a possibilidade de uma atividade de aprendizagem, com vistas à formação do desenvolvimento do psiquismo humano, rumo aos processos de internalização dos conhecimentos produzidos e acumulados historicamente pela humanidade.

Portanto, avaliar a aprendizagem ao tempo que se ensina, exige clareza do que (conteúdo), de como (forma) e para quem (destinatário) se está ensinando, bem como a natureza e especificidade dessa atividade educativa, visto que, para constituir-se um ensino histórico-crítico necessário se faz compreender que o conteúdo escolar tem como ponto de partida e de chegada a prática social, cuja problematização, instrumentalização e catarse constituem-se o processo de mediação realizado pelo trabalho educativo, para assim potencializar os sujeitos de conhecimentos que possibilitem a transformação social. Eis aí a concepção de mundo da pedagogia histórico-crítica: educar para a formação e o desenvolvimento humano, com vistas à revolução social.

Desse modo, a avaliação da aprendizagem histórico-crítica poderá potencializar dispositivos de mediação para que o ensino possa ser planejado e replanejado, de modo dialético, mirando a formação humana, como princípio educativo rumo à transformação social. Mas, isso só pode acontecer, de fato, na relação dialética entre ensino-conteúdo-avaliação, permeada pelo planejamento de ensino, numa dimensão ontológica do trabalho educativo.

REFERÊNCIAS

DUARTE, N. As pedagogias do “aprender a aprender” e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. **Revista Brasileira de Educação**, nº 18, set/outo/nov/dez, p. 35-40, 2001.

DUARTE, N. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

DUARTE, N. A importância da concepção de mundo para a educação escolar: porque a Pedagogia Histórico-Crítica não endossa o silêncio de Wittgenstein. **Germinal: Marxismo e educação em debate**, v. 7, n. 1, 8–25, 2015.

DUARTE, N. **A individualidade para si** contribuição a uma teoria histórico-crítica da formação do indivíduo. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

DUARTE, N. **Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos**: contribuição à teoria histórico-crítica do currículo. Campinas, SP: Autores Associados, 2016.

FÁVARO, N. A. L. G. Contribuições filosóficas e pedagógicas de Bogdan Suchodolski (1903-1992) para a educação da classe trabalhadora. **Interfaces da Educação** (Paranaíba), v.8, n.22, p.60-90, 2017.

GALVÃO, A. C.; LAVOURA, T. N.; MARTINS, L. M. **Fundamentos da Didática Histórico-Crítica**. Campinas, SP: Autores Associados, 2019.

HOFFMANN, J. **Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade**. Porto Alegre: Mediação, 2006.

HOFFMANN, J. **Pontos e contrapontos: do pensar ao agir em avaliação**. Porto Alegre: Mediação, 2007.

LAVOURA, T. N.; GALVÃO, A. C. As relações entre conhecimento, método e didática na Pedagogia Histórico-Crítica. In: LOMBARDI, J. C.; COLARES, M. L. I. S.; ORSO, P. J. (Orgs.). **Pedagogia histórico-crítica e prática pedagógica transformadora**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2021, p. 179-200.

LAVOURA, T. N.; MARTINS, L. M. A dialética do ensino e da aprendizagem na atividade pedagógica histórico-crítica. **Interface** (Botucatu), nº 21, p.531-541, 2017.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem como componente do ato pedagógico**. São Paulo: Cortez, 2011.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar: passado, presente e futuro**. São Paulo: Cortez Editora, 2021.

MARSIGLIA, G. A. C.; SACCOMANI, M. C. S. Contribuições da periodização histórico-cultural do desenvolvimento para o trabalho pedagógico histórico-crítico. In: MARTINS, L. M.; ABRANTES, A. A.; FACCI, M. G. D. (Org.). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice**. Campinas, SP: Autores Associados, 2016, p. 343- 368.

MARTINS, L. M. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar**. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

MARTINS, L. M. Fundamentos da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. In: PAGNONCELLI, C. MALANCHEN, J. MATOS, N. S. D. **O trabalho pedagógico nas disciplinas escolares: contribuições a partir dos fundamentos da Pedagogia histórico-crítica**. Campinas: Armazém do Ipê, 2016, p. 49-94.

MARTINS, L. M. O que ensinar? O patrimônio cultural humano como conteúdo de ensino e a formação da concepção de mundo no aluno. In: Pasqualini, J. C.; Teixeira, L. A.; Agudo, M. de M. **Pedagogia histórico-crítica: legado e perspectivas**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2018, p. 83-98.

ORSO, P. J. Planejamento escolar em tempos de precarização da educação. **Revista HISTEDBR On-line**, nº 65, p. 265-279, out. 2015.

PASQUALINI, J. C.; LAVOURA, T. N. A transmissão do conhecimento em debate: estaria a Pedagogia Histórico-Crítica reabilitando o ensino tradicional? **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 36, 2020.

SAVIANI, D. **As concepções pedagógicas na história da educação brasileira**. Campinas, UNICAMP, Projeto “20 anos do HISTEDBR”, 2005. Disponível em https://www5.unioeste.br/portalunioeste/images/files/PHC/3._Artigo_-_Saviani_-_Asc_concep%C3%A7%C3%B5es_pedag%C3%B3gicas_na_hist%C3%B3ria_da_educa._brasileira.pdf. Acesso em 20/02/2022.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações**. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

SAVIANI, D. O conceito dialético de mediação na Pedagogia Histórico-Crítica em intermediação com a Psicologia Histórico-Cultural. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 7, nº 1, p. 26-43, jun. 2015.

SAVIANI, D. Caracterização geral da Pedagogia Histórico-Crítica como teoria pedagógica dialética da educação. In: LOMBARDI, J. C.; COLARES, M. L. I. S.; ORSO, P. J. (Orgs.). **Pedagogia histórico-crítica e prática pedagógica transformadora**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2021, p. 19-38.

VILLAS BOAS, B. M. F. (Org.). **Avaliação formativa: práticas inovadoras**. Campinas: Papyrus, 2012.

VILLAS BOAS, B. M. F. (Org.). **Avaliação: interações com o trabalho pedagógico**. Campinas: Papyrus, 2017.

HISTÓRICO

Submetido: 09 de Mai. de 2023.

Aprovado: 13 de Jun. de 2023.

Publicado: 04 de Set. de 2023.

COMO CITAR O ARTIGO - ABNT:

MORAIS, G. A, S.; MALANCHEN, J. O ensino como base para a avaliação da aprendizagem: Uma análise histórico-crítica. **Revista Linguagem, Educação e Sociedade - LES**, v.27, n.55, 2023, eISSN: 2526-8449