UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ - UESC
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO - PPGE

FÁBIO VASCONCELOS ARAÚJO

A AVALIAÇÃO NA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA:

contribuições para o ensino da Educação Física escolar
nos municípios de Canavieiras e Itabuna - BA

ILHÉUS - BAHIA
2022

FÁBIO VASCONCELOS ARAÚJO

A AVALIAÇÃO NA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA:
contribuições para o ensino da Educação Física escolar
nos municípios de Canavieiras e Itabuna - BA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação - PPGE, da Universidade Estadual de Santa Cruz, como parte das exigências para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Formação de professores e práticas pedagógicas.

Orientador: Prof. Dr. Tiago Nicola lavoura.

ILHÉUS - BAHIA
2022

A663 Araújo, Fábio Vasconcelos.
A avaliação na pedagogia histórico-crítica: contribuições para o ensino da educação física escolar nos municípios de Canavieiras e Itabuna – BA / Fábio Vasconcelos Araújo. – Ilhéus, BA: UESC, 2022.
171f. : il.; anexos.

Orientador: Tiago Nicola Lavoura.
Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Santa Cruz. Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação – PPGE.
Inclui referências e apêndice.

1. Pedagogia crítica. 2. Avaliação. 3. Educação física. 4. Teoria crítica. 5. Canavieiras (BA). 6. Itabuna (BA). I. Título.

CDD 370.115

FÁBIO VASCONCELOS ARAÚJO

A AVALIAÇÃO NA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA: contribuições para o ensino da educação física escolar nos municípios de Canavieiras e Itabuna - Bahia

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação – PPGE, da Universidade Estadual de Santa Cruz, como parte das exigências para obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovada pela banca examinadora em 12 de agosto de 2022.

Prof. Dr. Tiago Nicola Lavoura
UESC-DCS
(Orientador)

Prof. Dr. Cristiano de Sant'Anna Bahia
UESC-DCS
(Examinador Interno)

Prof. Dr. Cláudio de Lira Santos Júnior
UFBA-BA
(Examinador Externo)

AGRADECIMENTOS

Ao longo deste estudo, uma série de desafios – pandemia, isolamento, questões familiares, questões de trabalho, entre outros problemas –, a todo instante, tentaram desviar meu foco e alimentaram em mim o medo de não concluir essa jornada. As condições objetivas e subjetivas que me possibilitaram chegar até aqui resultaram da ação de muita gente, por isso agradeço profundamente a todos(as) aqueles(as) que direta ou indiretamente permitiram a realização deste trabalho, em especial...

A Deus, por me ofertar vida e saúde.

Aos meus pais, Rita e Edson, que, cada um ao seu modo, sempre estiveram ao meu lado, contribuindo para o meu desenvolvimento.

À minha parceira, Julhy, por fazer parte da minha vida, na alegria e na tristeza.

Aos meus irmãos e irmãs de sangue e de vida, pela motivação, ainda que com resenha.

Ao professor Dr. Tiago Nicola, orientador deste trabalho, que, com sua profunda competência profissional, paciência e humildade, mostrou-me a riqueza do materialismo histórico e sempre me guiou por bons caminhos.

Aos colegas da turma VII que, apesar do curso não presencial, sempre foram presentes e dispostos a ajudar um ao outro.

Aos professores(as) do Programa de Pós-Graduação em educação (PPGE), pelos valiosos ensinamentos e por permitirem meu aprimoramento como professor.

Aos professores da banca, Dr. Cristiano Bahia e Dr. Claudio Lira, pela disponibilidade em contribuir para minha formação.

Sonho que se sonha só
É só um sonho que se sonha só
Mas sonho que se sonha junto é realidade

Raul Seixas (2014)

A AVALIAÇÃO NA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA:
contribuições para o ensino da Educação Física escolar
nos municípios de Canavieiras e Itabuna - BA

RESUMO

Este estudo tem como objeto investigativo a avaliação na pedagogia histórico-crítica, em especial no âmbito da Educação Física escolar, considerando que ainda são frequentes as incertezas de muitos professores sobre o que, para que, como e quem avaliar. Tais incertezas são ainda somadas ao fato de que, nas práticas pedagógicas hegemônicas da atualidade, o processo avaliativo, pelos exames quantitativos e classificatórios, tem se tornado cada vez mais um fim e não um meio do trabalho educativo escolar. Nesse horizonte, este estudo partiu das seguintes questões norteadoras: quando nos referimos à avaliação na pedagogia histórico-crítica, o que de fato configura-se como essencial e necessário em termos avaliativos? Como a avaliação na perspectiva da pedagógica histórico-crítica se estabelece nos planejamentos de ensino dos professores de Educação Física? Para responder tais problemáticas, este estudo tem como objetivo geral compreender as relações essenciais e necessárias existentes entre finalidade educativa e avaliação na pedagógica histórico-crítica, considerando-se os elementos fundamentais que determinam o par dialético objetivo-avaliação na atividade de ensino escolar. A partir daí, foram elencados os seguintes objetivos específicos: 1- Investigar as possibilidades, limites e desafios de sistematização da avaliação na perspectiva da pedagogia histórico-crítica no âmbito das atividades de ensino; 2- Analisar de que maneira se expressam as relações entre finalidades educativas e avaliação nos documentos pedagógicos e planejamentos de ensino de professores de Educação Física da rede básica de ensino dos municípios de Itabuna e Canavieiras, localizados no Estado da Bahia; 3 - Desenvolver um documento pedagógico orientador para avaliação em Educação Física escolar na perspectiva histórico-crítica, tendo em vista as finalidades educativas presentes no seu processo de ensino-aprendizado. Este estudo se deu sob a ótica do materialismo histórico-dialético, em uma abordagem metodológica do tipo bibliográfica e documental, abrangendo os Anos Finais do Ensino Fundamental e tomando como fonte de análise documental os referenciais curriculares dos municípios de Canavieiras e Itabuna, bem como os planejamentos de ensino e os instrumentos avaliativos dos professores de Educação Física que atuam em duas escolas públicas das redes municipais dessas cidades. Em síntese, as análises desenvolvidas demonstram que Itabuna está mais alinhada ao que propõe a pedagogia histórico-crítica, desde a construção do seu referencial curricular até os planejamentos dos professores e a estruturação das suas atividades avaliativas, ao passo que Canavieiras, buscando conciliar os fundamentos teórico-metodológicos da pedagogia histórico-crítica com os da Base Nacional Comum Curricular, mostra-se, em vários aspectos, estar mais próxima dos pressupostos desse recente documento norteador. Por fim, também como resultado desta pesquisa, tem-se como produto educacional um documento pedagógico com alguns princípios orientadores para avaliação em Educação Física escolar, na perspectiva da pedagogia histórico-crítica e da abordagem crítico-superadora, na tentativa de contribuir para o desenvolvimento da prática avaliativa nessa corrente e, em especial, para os educadores dos municípios participantes deste trabalho.

Palavras-chave: Pedagógica histórico-crítica. Avaliação. Educação Física escolar. Abordagem crítico-superadora.

EVALUATION IN HISTORICAL-CRITICAL PEDAGOGY:
contributions for teaching of Physical Education
in the municipalities of Canavieiras and Itabuna - BA

ABSTRACT

This study has as its investigative object the evaluation in historical-critical pedagogy, especially in the context of school Physical Education, considering that many teachers are still uncertain about what, what for, how and whom to evaluate. Such uncertainties are added to the fact that, in the current hegemonic pedagogical practices, the evaluation process, through quantitative and classifying exams, has increasingly become an end and not a means of school educational work. In this horizon, this study started from the following guiding questions: when we refer to evaluation in historical-critical pedagogy, what is in fact configured as essential and necessary in evaluative terms? How is evaluation from the perspective of historical-critical pedagogy established in the teaching plans of Physical Education teachers? In order to answer such problems, this study has the general objective of understanding the essential and necessary relationships between educational purpose and evaluation in the historical-critical pedagogy, considering the fundamental elements that determine the objective-evaluation dialectical pair in the school teaching activity. From there, the following specific objectives were listed: 1- Investigate the possibilities, limits and challenges of systematization of evaluation from the perspective of historical-critical pedagogy within the scope of teaching activities; 2- Analyze how the relationships between educational purposes and evaluation are expressed in the pedagogical documents and teaching plans of Physical Education teachers from the basic education network in the municipalities of Itabuna and Canavieiras, located in the State of Bahia; 3 - Develop a pedagogical guideline document for evaluation in school Physical Education in the historical-critical perspective, in view of the educational purposes present in its teaching-learning process. This study took place from the perspective of historical-dialectical materialism, in a methodological approach of the bibliographic and documentary type, covering the Final Years of Elementary School and taking as a source of document analysis the curricular references of the municipalities of Canavieiras and Itabuna-, as well as the teaching plans and assessment tools of Physical Education teachers who work in two public schools in the municipal networks of these cities. In summary, the analyzes developed show that Itabuna is more aligned with what historical-critical pedagogy proposes, from the construction of its curricular framework to the teachers' plans and the structuring of their evaluation activities, while Canavieiras, seeking to reconcile the theoretical-methodological foundations of historical-critical pedagogy with those of the National Common Curricular Base, appears, in many ways, to be closer to the assumptions of this recent guiding document. Finally, also as a result of this research, a pedagogical document is presented as an educational product with some guiding principles for evaluation in school Physical Education, from the perspective of historical-critical pedagogy and the critical-overcoming approach, in an attempt to contribute to the development of evaluative practice in this current and, in particular, for the educators of the municipalities participating in this work.

Key-words: Historical-critical pedagogic. Evaluation. School Physical Education. Critical-overcoming approach.

LISTA DE SIGLAS

ACC	Atividade Curricular Complementar
BA	Bahia
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CBA	Ciclo Básico de Alfabetização
CFH	Ciclo de Formação Humana
DCRB	Documento Curricular Referencial da Bahia
DCRC	Documento Curricular Referencial de Canavieiras
RCM	Referencial Curricular Municipal de Itabuna
EJA	Educação de Jovens e Adultos
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
IMEAM	Instituto Municipal de Educação Aziz Maron
PHC	Pedagogia Histórico-Crítica
RESEX	Reserva Extrativista de Canavieiras
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
UNCME	União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
UESC	Universidade Estadual de Santa Cruz
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFSB	Universidade Federal do Sul da Bahia

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Aspectos fundantes da avaliação no DCRC	91
Quadro 2	Aspectos sobre a nota nas avaliações no DCRC	93
Quadro 3	Aspectos sobre a aprovação nas avaliações no DCRC	95
Quadro 4	Aspectos fundantes da avaliação no DRCM de Itabuna	102
Quadro 5	Aspectos sobre a nota nas avaliações no DRCM de Itabuna	104
Quadro 6	Aspectos sobre a aprovação nas avaliações no DRCM de Itabuna	105
Quadro 7	Plano de curso Professor 1	108
Quadro 8	Plano de curso Professor 2	109
Quadro 9	Plano de curso Professor 3	109
Quadro 10	Plano de curso Professor 4	113
Quadro 11	Plano de curso Professor 5	113
Quadro 12	Plano de curso Professor 6	113
Quadro 13	Características avaliativas presentes nas provas	117

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO 12

Objetivo geral 18
Objetivos específicos 18
Metodologia 19

1 FINALIDADES EDUCATIVAS E AVALIAÇÃO - PAR DIALÉTICO 23

1.1 Trabalho educativo e educação escolar: uma análise histórica 23

1.2 Natureza e finalidade do saber escolar 28

1.3 Organização do trabalho pedagógico: a tríade *conteúdo-forma-destinatário* e o método pedagógico 36

1.4 Aprendizagem e suas relações com o desenvolvimento humano: pensamento por conceitos 49

1.5 Avaliação do ensino-aprendizado 54

1.6 Avaliação e categorias do método pedagógico histórico-crítico 66

1.7 Os impactos das políticas neoliberais na avaliação escolar 72

2 FINALIDADES EDUCATIVAS E AVALIAÇÃO: O QUE DIZEM OS DOCUMENTOS 80

2.1 Lugares da pesquisa: Canavieiras e Itabuna 80

2.2 Análise dos documentos municipais 86

2.3 Análise dos documentos dos professores 107

CONSIDERAÇÕES FINAIS 123

REFERÊNCIAS 127

ANEXO A – Plano de ensino dos professores 134
ANEXO B – Instrumentos avaliativos dos professores 153
ANEXO C – Formulários de ensino dos professores 168
APÊNDICE – PRODUTO EDUCACIONAL – Princípios orientadores da avaliação em Educação Física escolar na perspectiva da pedagogia histórico-crítica e da abordagem crítico-superadora 171

INTRODUÇÃO

O presente estudo corresponde a uma pesquisa de mestrado que possui como objeto investigativo a avaliação na perspectiva da prática pedagógica histórico-crítica – PHC. De forma particular, o aprofundamento e as discussões desse tema ocorreram levando em consideração o contexto e as particularidades da Educação Física escolar. É deveras importante estudar a avaliação, uma vez que ela constitui o par dialético objetivo-avaliação, do qual se constrói todo o trabalho pedagógico desenvolvido pelo professor.

A humanização dos indivíduos é um produto histórico-social e o trabalho sua atividade vital, por meio do qual a espécie humana alcançou uma relação particular com a natureza; saindo de um ser exclusivamente biológico, com funções psíquicas elementares ou primitivas e transformando-se em um ser social-histórico, com funções psíquicas superiores que o diferencia dos demais animais (MARTINS, 2013). Logo, a humanização é um processo especificamente educativo e a origem da educação é também a origem do próprio ser humano (SAVIANI, 2018).

Antes da propriedade privada, a educação relacionava-se à produção da própria existência humana; os elementos produzidos pelas experiências espontâneas presentes nas relações humanas e na transformação da natureza – por meio do trabalho – estavam disponíveis para toda a comunidade e eram transmitidos às gerações futuras. No "comunismo primitivo", segundo Saviani (2018, p. 154), "não havia divisão em classes. Tudo era feito em comum: os homens produziam sua existência e se educavam nesse processo". Com o passar do tempo, as relações sociais e de produção foram tornando-se cada vez mais complexas, a produção de excedentes foi se intensificando e deu início à propriedade privada e à exploração do homem pelo homem.

No caminhar histórico desse processo, surge o modo de produção escravista na Antiguidade, com destaque nas sociedades Grega e Romana, passando pelo modo de produção feudal na Idade Média e culminando com o capitalismo atual. No interior dessas transformações, o processo educativo também se modificou, dando início à educação escolar e firmando esta como a mais importante fonte de educação para os indivíduos (SAVIANI, 2018).

Contudo, a escola, como instituição social, também reproduz a lógica da sociedade em que está inserida e, sendo esta capitalista, o acesso à escola, com sua função intelectual e criativa, só é possível para uma parcela mínima da população – a elite. Para os demais

indivíduos a educação limita-se apenas à apropriação dos conhecimentos necessários para atender a sua existência servil.

Assim, ainda que na história mais recente tenha ocorrido uma maior democratização do acesso à escola para a população em geral, não é possível afirmar que o mesmo fato tenha ocorrido em relação ao acesso à riqueza cultural humana; pelo contrário, o que se percebe, sobretudo nos últimos anos, nas práticas pedagógicas hegemônicas, é a valorização de uma formação humana limitada ao seu caráter prático-utilitário e de passividade social, com o objetivo apenas de atender as demandas do capital, sem permitir ao indivíduo a criatividade e a criticidade que possibilite a ele o protagonismo de sua própria existência (DUARTE, 2012).

Nessa direção, a escola pública, além da sua precariedade histórica de infraestrutura, mão de obra e aporte financeiro, tem sofrido também o rebaixamento cada vez mais acentuado dos conteúdos escolares, do papel do professor e da sua função como principal instituição de socialização do saber sistematizado. Todas essas questões implicam continuamente na dificuldade de muitos professores, de todas as áreas, em organizar e realizar seu trabalho educativo.

Saviani (2013, p. 13) define o trabalho educativo como o "[...] ato de produzir direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens". Nessa mediação entre o indivíduo e a riqueza cultural humana, é importante destacar que o trabalho educativo, como atividade humana específica, presente no interior da prática social, não é uma atividade exclusiva da escola: a família, a religião e outras instituições sociais também exercem esse papel. Todavia, como processo sistemático, orientado e intencional, a escola tornou-se historicamente a mais importante instituição para essa finalidade, visto que cabe a ela planejar, selecionar, organizar e democratizar os conhecimentos mais elaborados pela humanidade ao longo das gerações.

Não obstante, tratando especificamente da educação escolar, Saviani (2013) aponta que nem todo trabalho educativo atua verdadeiramente a serviço do desenvolvimento do indivíduo. É necessário e fundamental levar em consideração a centralidade do papel do professor em todo esse processo e, igualmente, quais conhecimentos e quais métodos de ensino-aprendizado possibilitam o melhor desenvolvimento do indivíduo.

Para a PHC, o método de ensino deve ter a prática social como ponto de partida e de chegada do trabalho educativo, problematizando e instrumentalizando essa prática, por meio da seleção, organização e orientação dos conhecimentos mais desenvolvidos que a humanidade tem produzido ao longo da história, de maneira a modificar qualitativamente a compreensão

que os alunos têm dessa prática social, produzindo assim a catarse, isto é, o ponto culminante da prática pedagógica.

A catarse, segundo Saviani (2018) e Duarte (2019), corresponde à mudança das estruturas internas dos sujeitos da aprendizagem, modificando a forma de ser dos sujeitos, que podem se tornar capazes – com a modificação de sua natureza interna, sua forma de 'ser' – de compreender a própria prática social de forma diferente, ressignificada, mais qualificada, mais coerente, uma vez que os conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos contribuem para isso. "Trata-se da efetiva incorporação dos instrumentos culturais, transformados agora em elementos ativos de transformação social" (SAVIANI, 2018, p. 71).

Nessa perspectiva, para que o aluno possa ser capaz de compreender o mundo de forma cada vez mais elaborada, o trabalho educativo defendido pela PHC não se resume em um agrupamento aleatório de conteúdos que se agregam mecanicamente à consciência do aluno. Pelo contrário, é um processo sistemático de seleção e organização de conteúdos e métodos, de maneira a possibilitar o ensino-aprendizado por meio de sucessivas aproximações ao longo de todo o processo de escolarização, tendo em vista os aspectos objetivos contidos nos próprios conteúdos que estabelecem níveis progressivos de complexidade e, do mesmo modo, esta sistematização deve considerar também os aspectos subjetivos do psiquismo dos sujeitos envolvidos no trabalho educativo (DUARTE, 2019).

É por reconhecer toda essa complexidade que a PHC coloca como essencial o papel do professor mediando todo esse processo e, do mesmo modo, reconhece-se a avaliação do ensino e aprendizagem como indispensável par uma melhor organização e execução do trabalho pedagógico desenvolvido pelo professor.

A avaliação na perspectiva histórico-crítica, o objeto deste estudo, e as finalidades educativas constituem o par dialético indissociável que compõe todo o trabalho educativo histórico-crítico desenvolvido pelo professor, pois tais elementos articulam-se e complementam-se constantemente. Assim, para que a avaliação tenha em seu horizonte a finalidade de melhorar os processos de ensino-aprendizado, os elementos envolvidos nesse processo (objetivos, conteúdos, métodos, realidade, destinatários) não podem ser desconsiderados. Além disso, também não é possível construir um processo de ensino-aprendizado de qualidade desconsiderando os elementos essenciais dos processos avaliativos (LUCKESI, 2013).

Ainda nesse sentido, Libâneo (1994, p. 195) descreve que "a avaliação é uma tarefa didática necessária e permanente do trabalho docente, que deve acompanhar passo a passo o

processo de ensino e aprendizagem". É por meio dos resultados avaliativos que se obtêm as informações sobre os avanços e dificuldades que cada aluno ou turma tem apresentado e quais conteúdos e métodos devem ser empregados. Somente a partir dessas informações é possível desenvolver, tanto pelo professor quanto pelo aluno, novos caminhos para uma melhor atividade do ensino-aprendizagem, tendo em vista sempre os objetivos de ensino estabelecidos desde o início do processo educativo.

A avaliação sempre esteve presente no cotidiano escolar, é um procedimento pedagógico complexo, amplo e diverso, em virtude das características e dos objetivos que cada avaliação busca atender dentro da abordagem ou teoria pedagógica que a edifica. Ainda assim é importante destacar que, apesar de suas variadas formas, para Luckesi (2013), a avaliação que prioriza os aspectos quantitativos e não se articula aos processos de ensino e aprendizado não é avaliação, é exame.

Para tornar o campo da avaliação escolar ainda mais complexo, é cada vez mais presente o uso das avaliações externas em larga escala, que surgem como parâmetro de qualidade do trabalho educativo escolar, quando na verdade privilegia o uso da nota como produto e não como processo da atividade docente e representa uma padronização escolar aos moldes dos interesses de políticas empresariais, ignorando as características e as particularidades presentes nos envolvidos e a realidade que compõem toda a atividade pedagógica (CORREIA *et al*., 2015).

De maneira sucinta, a lógica dos exames escolares impostos pelo governo, através do Sistema de Avaliação do Ensino Básico – SAEB, é trazer a concorrência empresarial para as escolas e valorizar a meritocracia no controle da educação, impondo à escola e, sobretudo, ao aluno toda a responsabilidade sobre o seu próprio sucesso ou fracasso escolar. Desse modo, gradativamente, o governo se isenta da responsabilidade social acerca da melhoria da qualidade da educação pública e contribui ainda mais para tornar a escola um dos principais mecanismos de legitimação e de perpetuação das desigualdades sociais determinadas pelo capitalismo (FREITAS, 2012).

Segundo Freitas (2012), a educação escolar necessita de um processo de colaboração constante entre alunos, professores e escolas, enquanto que as avaliações censitárias buscam incentivar o oposto. Assim, a escola, cada vez mais, vem perdendo sua finalidade educativa e o processo avaliativo, por meio de exames, passa a significar o próprio objetivo pedagógico, materializado na crescente competição entre alunos, professores e escolas por metas, resultados e recursos.

Nesse universo de possibilidades, dificuldades e incertezas, construir uma prática pedagógica de maneira que os objetivos e métodos avaliativos empregados estejam verdadeiramente articulados e efetivamente comprometidos com uma formação humana consciente e de superação das dificuldades e contradições impostas pelo capitalismo não é tarefa fácil para o professor. Essa tarefa torna-se muito difícil, em especial, na Educação Física, em virtude do seu caráter multidisciplinar, das suas várias abordagens e da maneira como cada uma destas concebe e delimita o próprio objeto de conhecimento da área, edificadas sobre fundamentos teórico-metodológicos distintos e, em alguns casos, até antagônicos entre si. Assim, as incertezas sobre quais objetivos, conteúdos, métodos didáticos, métodos avaliativos e destinatário fazem-se ainda mais presentes na Educação Física escolar.

Frente a essas questões, ainda que o objeto desta pesquisa esteja voltado para a avaliação na perspectiva histórico-crítica, buscamos desenvolvê-lo nas suas particularidades com a prática pedagógica na Educação Física escolar, em virtude do fato de que é esta a área de formação e atuação profissional do pesquisador. Quanto a isso, é importante destacar que a abordagem de ensino da Educação Física na escola que se fundamenta nos pressupostos teórico-metodológicos desenvolvidos pela PHC é a abordagem crítico-superadora (COLETIVO DE AUTORES, 1992).

Para além das questões biológicas ou desportivas, a abordagem crítico-superadora atribui como campo específico de sua atuação a cultura corporal, definida pelo Coletivo de Autores (1992, p. 50) como "[...] uma prática pedagógica que, no âmbito escolar, tematiza formas de atividades expressivas corporais como: jogo, esporte, dança, ginástica, formas estas que configuram uma área de conhecimento que podemos chamar de cultura corporal". Essa definição nos permite compreender que tais componentes são dotados de sentidos e significados historicamente construídos e desenvolvidos e que, portanto, devem ser tratados no campo escolar com a profundidade e a criticidade necessárias a uma compreensão dialética da realidade social, seja em âmbito local ou global.

Diante disso, partindo das possibilidades de organização e desenvolvimento do trabalho pedagógico em Educação Física, tomando como referência teórico-metodológica a pedagogia histórico-crítica e a abordagem de ensino crítico-superadora, elencamos o seguinte ***eixo problemático*** de investigação científica: quando nos referimos à avaliação na pedagogia histórico-crítica, o que de fato configura-se como *essencial e necessário* em termos avaliativos? Como a avaliação na perspectiva da pedagógica histórico-crítica se estabelece nos planejamentos de ensino dos professores de Educação Física?

Nesses 12 anos de docência na educação básica temos percebido, com frequência, que os elementos que envolvem o trabalho pedagógico na Educação Física escolar (objetivos, conteúdos, métodos de ensino e os destinatários), em articulação com os métodos avaliativos, têm ocorrido de maneira descontextualizada, confusa e até desvalorizada, por parte de muitos professores e colegas da área. As razões apontadas por eles, em conversas cotidianas, envolvem múltiplos fatores, como falta de formação, dificuldades com materiais e espaços, a superlotação de salas, entre outros.

Por esse motivo, este estudo se justifica por acreditar que os objetivos e os processos educacionais, no âmbito escolar, só podem ser balizados pelos mecanismos avaliativos presentes no próprio processo. Sem os métodos avaliativos ou no emprego inadequado destes, a educação escolar não é bem sucedida, pois não é possível saber se o trabalho pedagógico desenvolvido pelo professor está de fato conseguindo atender as finalidades educativas planejadas, organizadas e aplicadas durante todo percurso pedagógico.

Além disso, a Educação Física escolar muitas vezes se limita a desenvolver apenas elementos educativos que já estão presentes na realidade cotidiana do aluno, em suas apropriações espontâneas, e que já ocorreriam sem a necessidade da sua presença na escola. Com isso, em muitos aspectos, a Educação Física acaba sendo entendida por muitos como uma disciplina sem currículo específico, de caráter recreativo, extracurricular e até sem muito alinhamento com a educação formal, ao contrário do que ocorre com outros componentes curriculares como Matemática, Biologia e outros.

Nesse sentido, para reafirmar a importância e a especificidade da Educação Física escolar, concordamos com Reis *et al*. (2013, p. 16-17), os quais afirmam: "[...] sua presença na escola justifica-se por socializar um saber que não é transmitido pelas demais disciplinas, mas que constitui como elemento essencial à formação humana e a leitura crítica da realidade". Desse modo, a PHC e por conseguinte a abordagem crítico-superadora, por estarem comprometidas com a concretização das finalidades educativas em uma perspectiva de valorização da atividade escolar e do papel do professor, podem contribuir efetivamente para a valorização da Educação Física escolar.

A escolha do tema se justifica ainda por acreditar que a maneira como a avaliação se configura no interior da atividade escolar não se dissocia do papel que a escola tem assumido no interior da sociedade capitalista, a partir dos seus valores e objetivos educacionais. Em contrapartida, como defende Saviani (2013), o desenvolvimento do ser humano em seu caráter individual e coletivo só é possível à medida que a alienação das relações sociais, decorrente da

manutenção dos valores do capitalismo, for sendo superada pela universalização do acesso às riquezas humanas, materiais e imateriais acumuladas ao longo da história.

Dessa forma, a construção da prática pedagógica histórico-crítica, por estar comprometida com a democratização das produções humanas mais bem elaboradas e vislumbrar uma emancipação humana em caráter individual e coletivo que possibilite a superação das dificuldades e contradições impostas pela sociedade capitalista, tem se mostrado a mais adequada no confronto com essa realidade (DUARTE, 2012).

Não é pretensão deste estudo apresentar uma fórmula pronta de como devem ser estruturados os processos avaliativos para que se adequem perfeitamente à complexidade e diversidade inerentes à Educação Física ou a qualquer outra disciplina escolar; mas é essencial detectar as características, as dificuldades e as potencialidades que a pedagógica histórico-crítica, em especial no campo da Educação Física, pode apresentar na sua construção efetiva no cotidiano escolar, uma vez que estudos nesse sentido ainda são escassos. Ademais, pretendemos, com este estudo, colaborar com futuras pesquisas na área.

Objetivo geral

Compreender as relações essenciais e necessárias existentes entre finalidades educativas e avaliação na pedagógica histórico-crítica, considerando os elementos fundamentais que determinam o par dialético objetivo-avaliação na atividade de ensino.

Objetivos específicos

- Investigar as possibilidades, limites e desafios de sistematização da avaliação na perspectiva da pedagogia histórico-crítica, no âmbito das atividades de ensino;

- Analisar de que maneira se expressam as relações entre finalidades educativas e avaliação nos documentos pedagógicos e planejamentos de ensino de professores de Educação Física da rede básica de ensino dos municípios de Itabuna e Canavieiras, localizados no Estado da Bahia;
- Desenvolver um documento pedagógico orientador para avaliação em Educação Física escolar na perspectiva histórico-crítica, tendo em vista as finalidades educativas presentes no seu processo de ensino-aprendizado.

Metodologia

Tendo como horizonte de estudo compreender as relações essenciais e necessárias existentes entre finalidades educativas e avaliação na perspectiva da pedagógica histórico-crítica e considerando os elementos fundamentais que determinam o par dialético objetivo-avaliação na atividade de ensino e aprendizagem, esta pesquisa ocorreu sob a ótica do materialismo histórico-dialético, portanto, é de abordagem qualitativa, de *natureza* teórico-conceitual e do *tipo* bibliográfica e documental, e foi desenvolvida a partir de materiais já elaborados, porém que se diferem em razão da natureza de suas fontes.

Na pesquisa bibliográfica, utilizam-se contribuições publicadas de diferentes formas e de diversos autores sobre um determinado assunto, desde jornais, revistas, livros, dissertações, cartografia, como também todo tipo de material audiovisual, divulgado em rádio, televisão, entre outros suportes. O objetivo da pesquisa bibliográfica é colocar o pesquisador em contato com tudo que foi dito, escrito ou gravado de alguma forma sobre um determinado assunto (MARCONI; LAKATOS, 2010).

Por outro lado, na pesquisa documental, como Marconi e Lakatos (2010) descrevem, a fonte de coleta de dados, assim como na pesquisa bibliográfica, corresponde a documentos de diferentes formas que, contudo, ainda não receberam nenhum tratamento analítico. Ou seja, são fontes primárias, uma vez que não passaram pela análise de nenhum outro pesquisador. Embora a pesquisa documental aceite uma ampla diversidade de documentos (fotos, vídeos, textos, etc.) como fonte de estudos, para Oliveira (2007), pesquisas dessa natureza, na área da educação, tem recebido maior destaque entre aqueles estudos produzidos de maneira verbal e escrita, por serem documentos mais presentes no cotidiano escolar.

Documentos são produtos da ação humana, portanto carregam consigo o potencial de revelar, além das suas intencionalidades, o contexto sociopolítico e a maneira de compreender um fato social por parte daquele ou daqueles que produziram tais documentos. Assim, diante da riqueza de informações, a análise de um documento não se resume apenas em descrevê-lo em suas características, ela é sempre minuciosa, requer do pesquisador um cuidado a partir da perspectiva de quem os produziu para então relacioná-los às intenções do pesquisador, sempre respeitando o rigor metodológico adequado e necessário à pesquisa científica, de maneira a garantir sua autenticidade, confiabilidade e relevância do objeto de estudo (SEVERINO, 2014).

Em relação à pesquisa bibliográfica, no âmbito da prática pedagógica histórico-crítica, utilizamos como critério de seleção as obras consideradas necessárias e fundamentais (critério de clássico) para a análise e compreensão da relação entre finalidades educativas e avaliação no âmbito da PHC. Portanto, utilizamos para melhor direcionamento as seguintes fontes bibliográficas: *Escola e democracia* (SAVIANI, 2018); *Pedagogia histórico-crítica:* primeiras aproximações (SAVIANI, 2013); Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor? (FACCI, 2004); *Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos* (DUARTE, 2016); *Fundamentos da didática histórico-crítica* (GALVÃO; LAVOURA; MARTINS, 2019); *A Pedagogia Histórico-Crítica, as Políticas Educacionais e a Base Nacional Comum Curricular* (MALANCHEN; MATOS; ORSO, 2020).

Já no campo da avaliação, as obras que se destacam são: *A dialética da eliminação no processo seletivo* (FREITAS, 1991); *Ciclos seriação e avaliação:* confrontos de lógicas (FREITAS, 2003)*; Avaliação da aprendizagem escolar* (LUCKESI, 2002); *Avaliação: concepção dialética-libertadora do processo de avaliação escolar* (VASCONCELLOS, 2000); e *Avaliação da aprendizagem:* práticas de mudança (VASCONCELLOS, 2013); *Metodologia do ensino da Educação Física* (COLETIVO DE AUTORES, 1992).

Para a pesquisa documental, tomamos como base de análise os Documentos Curriculares dos Municípios de Canavieiras e Itabuna; os planejamentos de ensino e os documentos avaliativos desenvolvidos pelos professores de Educação Física que atuam em duas escolas, na cidade de Canavieiras (Colégio Municipal Osmário Batista e Colégio Municipal Paulo Freire) e de Itabuna (Escola Municipal Flavio José Simões e o Instituto Municipal de Educação Aziz Maron).

A escolha por tais cidades se dá em virtude do que Gil (2008) descreve como critério por *acessibilidade* e *tipicidade*. Acessibilidade é devido à facilidade do pesquisador no acesso a determinadas fontes relacionadas ao objeto de pesquisa, uma vez que Canavieiras é o local onde residimos e atuamos como professor de Educação Física e é relativamente próxima à Itabuna. Já a tipicidade se refere à capacidade de maior representatividade das fontes relacionadas ao objeto da pesquisa, situação em que Itabuna se enquadra, pois é uma cidade polo na região, atendendo em diversos seguimentos várias cidades do entorno. Além disso, ambas recentemente passaram a adotar a PHC como fundamento teórico-metodológico em suas escolas da rede pública municipal.

Em relação às escolas pertencentes à rede pública municipal na etapa dos anos finais, Itabuna possui 11escolas e Canavieiras, 5 escolas (CENSO, 2020). A escolha pelas escolas

citadas acima também ocorreu levando em consideração o critério de *acessibilidade*, já que em Itabuna a Escola Municipal Flavio José Simões e o Instituto Municipal de Educação Aziz Maron mostraram-se mais receptivas em fazer parte deste estudo e, em Canavieiras, o Colégio Municipal Osmário Batista e Colégio Municipal Paulo Freire são as únicas escolas desta etapa de ensino da rede pública localizadas na zona urbana da cidade e em funcionamento no período da pandemia da Covid-19.

O trabalho com documentos envolve duas etapas distintas: *a coleta dos dados e análise dos dados.* A coleta dos dados é a fase que envolve os primeiros contatos do pesquisador com os documentos pretendidos e a organização inicial desse material. Essa etapa exige do pesquisador rigor técnico, no sentido de obter uma melhor seleção de documentos que possam ser autênticos, confiáveis e com relevância em relação aos objetivos da pesquisa (GIL, 2008).

Nesse horizonte, em relação aos referenciais curriculares municipais, vale destacar que são documentos que, desde o final de 2020, são de domínio público e de fácil acesso para os agentes escolares desses municípios. Já a coleta dos planejamentos de ensino e as atividades avaliativas dos professores, por se tratar de documentos particulares de atuação profissional, os professores foram contatados por telefone e/ou e-mail, e assim foram solicitadas e recebidas as fontes documentais citadas.

De posse dos documentos selecionados na coleta dos dados, iniciamos a fase de *análise dos dados*, ou seja, a exploração e a interpretação de todo o material coletado. É a fase mais exaustiva, elaborada e de maior importância na pesquisa documental, pois permite identificar com clareza a autenticidade, a credibilidade e a relevância dos documentos coletados, à luz dos objetivos da pesquisa e que, através das classificações e correlações, permite a compreensão aprofundada dos conteúdos das mensagens expressos nos documentos (GIL, 2008).

Para dar sequência à pesquisa, adotamos os seguintes ***procedimentos*** de análise dos dados, próprios da investigação bibliográfica e documental: 1- compreensão dos significados dos conceitos apresentados e suas correlações; 2 – identificação da(s) ideia(s) ou diretriz(es) explicativas de seus fundamentos; 3- diferenciação e análise comparativa das ideias/diretrizes e; 4 – integração racional das categoriais de dados por meio de síntese inferencial (TRIVINOS, 1987).

Para melhor compreender a temática, o estudo foi dividido em dois capítulos, sintetizados a seguir: ***Capítulo 1***, no qual são expostos os principais elementos que compreendem as finalidades educativas, a organização da prática docente e suas relações com

os processos avaliativos, tendo como base a pedagogia histórico-crítica; ***Capítulo 2,*** parte em que são apresentadas as análises das fontes documentais e dos próprios documentos coletados para este estudo, tendo em vista identificar as relações entre as finalidades educativas e os processos avaliativos presentes nesses documentos, em especial no campo da Educação Física, bem como relacioná-los ao referencial bibliográfico desta pesquisa.

1 FINALIDADES EDUCATIVAS E AVALIAÇÃO DO ENSINO: O PAR DIALÉTICO OBJETIVO-AVALIAÇÃO

Neste capítulo, levando em consideração as contribuições da pedagogia histórico-crítica, tivemos como intenção verificar as relações existentes entre objetivos de ensino e a avaliação da aprendizagem no contexto da educação escolar. Para tanto, inicialmente, demonstramos a importância e singularidade do trabalho educativo na educação escolar e no seu interior, a natureza e a finalidade do saber sistematizado, com vistas à formação dos indivíduos e desenvolvimento do gênero humano.

Em seguida, apresentamos e discutimos os elementos presentes no interior da prática docente, a relação entre a aprendizagem e o desenvolvimento humano, a avaliação do processo de ensino-aprendizado e suas relações com as finalidades educativas e demais componentes do trabalho pedagógico e como o processo avaliativo se estabelece em cada uma das categorias do método pedagógico histórico-crítico. Por fim, defendemos a importância de analisar também as políticas de educação neoliberal e seus impactos sobre as avaliações de ensino escolar, uma vez que se trata de uma situação hegemônica na atualidade.

1.1 Trabalho educativo e educação escolar: análise histórica

A humanidade não é algo conferido a nós pela natureza, pelo contrário, somos uma espécie que necessita transformar a natureza e agir sobre ela constantemente para produzir nossas próprias condições de existência. Nessa direção, ainda que outras espécies também busquem na natureza a fonte de satisfação das suas necessidades, diferenciamo-nos dos demais seres vivos à medida que deixamos de agir de maneira direta, instintiva e individual e passamos a agir de maneira consciente, planejada, coletiva e com uso de instrumentos que melhoram a ação sobre a natureza.

Essa nova forma de agir sobre a natureza é chamada de *trabalho*. Foi somente por meio do trabalho, atividade humana vital, que a humanidade ascendeu da condição de subjugado da natureza e passou a utilizá-la para além das suas necessidades biológicas. Para Saviani (2013, p. 11), o trabalho "[...] instaura-se a partir do momento em que seu agente antecipa mentalmente a finalidade da ação. Consequentemente, o trabalho não é qualquer outro tipo de atividade, mas uma ação adequada a finalidades. É, pois, uma ação intencional".

Na realização da categoria trabalho, sobre a qual o homem se apropria de instrumentos e da cultura humana, dois processos estão intimamente articulados e que, apoiado em Marx, foram denominados por Leontiev (1978) de *objetivação* e *apropriação*. Processos estes que, em um movimento dialético ao longo da história, possibilitaram à espécie humana uma condição singular na sua relação com a natureza e ao mesmo tempo sua autoconstrução contínua.

Segundo o autor acima citado, a objetivação se refere ao processo por meio do qual o ser humano insere no mundo objetivo elementos que antes não existiam, passando a integrá-los à objetividade do mundo. Essas objetivações podem ser materiais como, instrumentos de trabalho, obras de arte e qualquer outro objeto ou produto físico; ou imateriais como os símbolos, a linguagem, as significações sociais, o conhecimento, a educação e qualquer outro objeto ou produto não-material. Assim, a objetivação é um processo de externalização que se movimenta na direção do sujeito para o mundo.

Já a apropriação, trata-se do processo inverso, cuja direção é do mundo para o sujeito. É um processo de internalização, de tornar seu – parte da sua natureza humana – algo que está fora do sujeito, enfim, é subjetivar algo que existe objetivamente. E isto envolve a apropriação tanto dos produtos e instrumentos materiais quanto dos imateriais (LEONTIEV, 1978). Cabe destacar aqui que instrumento, nas palavras de Duarte (1993, p. 26),

> [...] não é apenas algo que o homem utiliza em sua ação, mas algo que passa a ter uma função diversa de sua função natural, uma função cuja significação é dada pela atividade social. O instrumento é, portanto, um objeto que é transformado para servir a determinadas finalidades no interior da atividade humana.

Portanto, ao modificar a natureza de acordo com os interesses e necessidades humanas, produzindo instrumentos materiais ou simbólicos e atribuindo aos elementos naturais funções e significados sociais (processo de objetivação*),* que serão transmitidos e apropriados por outros indivíduos (processo de apropriação), o ser humano também se modificou nesse processo, deixando de ser um animal exclusivamente biológico, com funções psíquicas elementares ou primitivas, transformando-se em um ser social-histórico, com funções psíquicas superiores, características exclusivamente humana (MARTINS, 2013).

Cabe destacar que, para a pedagogia histórico-crítica, em estreita relação com a psicologia histórico-cultural e com base no materialismo histórico dialético, como já vimos, somente com os atributos biológicos assegurados pela evolução da espécie humana, a formação do homem se limita ao nível das funções psíquicas elementares ou primitivas, como por

exemplo: a memória e a atenção involuntária, presentes também em outros animais (MARTINS, 2013). Nessa condição, as realizações humanas são instintivas e sensoriais, limitando-se a atender apenas as necessidades imediatas de uma realidade também imediata.

Com desenvolvimento das funções psicológicas superiores foi possível à humanidade desenvolver o raciocínio lógico, a ação planejada, a construção dos signos, o pensamento verbal, a linguagem intelectual, os cálculos matemáticos e todas as demais formas de objetivações da cultura. Logo, o processo de humanização identifica-se com a superação das funções psíquicas elementares em direção às funções psíquicas superiores. E o mais importante, esse processo acontece somente por meio do trabalho educativo e este modificou-se ao longo da história (MARTINS, 2013).

Para Saviani (2013, p. 13), trabalho educativo é definido como "o ato de produzir direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens". É nessa definição que se ancora toda a trajetória deste estudo. O mesmo autor (2013, p. 81) também defende que:

> O desenvolvimento histórico não é outra coisa senão o processo através do qual o homem produz a sua existência no tempo. Agindo sobre a natureza, ou seja, trabalhando, o homem vai construindo o mundo histórico, vai construindo o mundo da cultura, o mundo humano e a educação têm sua origem nesse processo.

No início do desenvolvimento histórico humano, antes da propriedade privada, segundo Saviani (2013), o homem agia sobre a natureza de maneira coletiva e não havia distinção entre educação e trabalho. O ato de viver era também o ato de educar, pois a educação relacionava-se à produção da própria existência humana e os elementos produzidos pelas experiências espontâneas presentes nas relações humanas e na transformação da natureza, através do trabalho, estavam disponíveis para toda comunidade e eram transmitidos às gerações futuras. Nesse período, definido por Saviani (2018, p. 154) como *comunismo primitivo*, "[...] não havia divisão em classes. Tudo era feito em comum: os homens produziam sua existência em comum e se educavam nesse processo".

Com o decorrer da história, os instrumentos para a transformação da natureza foram tornando-se cada vez mais eficientes, potencializando a produção de excedentes. Esse excedente perde então seu valor de uso, uma vez que não se destina à sobrevivência e passa a ter valor de troca. Nesse momento, como afirma Marx (1985, p. 98), "[...] consolida-se a dissociação entre utilidade das coisas destinadas à satisfação direta das necessidades e das coisas destinadas à troca. Seu valor de uso dissocia-se do seu valor de troca".

Isso fez com que a atividade produtiva se dividisse em duas categorias divergentes: uma manual (aquela destinada a realizar o trabalho braçal necessário à sobrevivência) e a outra intelectual (aquela que comanda a produção e faz uso do que não foi produzido por eles). Nas palavras de Saviani (2018, p. 155) é a "[...] ruptura da unidade vigente nas comunidades primitivas" e o início da propriedade privada, da exploração do homem pelo homem e da formação da sociedade de classe.

Sobre essa base, foi constituído o Estado, instituição cujo objetivo concentra-se em legitimar e perpetuar a propriedade privada e a sociedade de classe. Em meio a uma sociedade organizada em classe, trabalho e educação separam-se, sendo que para cada classe social havia um tipo de educação. Como destaca Saviani (2018, p. 155):

> A partir do escravismo antigo passaremos a ter duas modalidades distintas e separadas de educação: uma a classe proprietária, identificada como a educação dos homens livres e outra para a classe não-proprietária, identificada como a educação dos escravos e serviçais. A primeira centrada nas atividades intelectuais, na arte da palavra e nos exercícios físicos de caráter lúdico e militar. E a segunda, assimilada ao próprio processo de trabalho.

A escola surgiu da modalidade de educação direcionada para a classe dominante, o próprio nome escola etimologicamente significa *o lugar do ócio*, pois somente aqueles com tempo livre, por não precisar trabalhar para o seu sustento, tinham condições de frequentar o ambiente. A rigor, a educação que tinha como função a preparação para o trabalho, ao alcance da esmagadora maioria da população e que ocorria no próprio ato produtivo, na vida, não era considerada uma modalidade de educação (SAVIANI, 2013).

Assim, a educação escolar na Grécia Antiga era patrimônio da classe dominante e no Império Romano não foi diferente. Entretanto, no ano de 362 d.C., o imperador Juliano, "o Apóstata", considerado o último imperador pagão, passou a intervir na escolha dos professores, com o objetivo de impedir que o ensino fosse transmitido por cristãos. Esta é a primeira vez na história que o ensino fica a cargo do Estado, somente em 425 d.C. é que o Estado passa a assumir inteiramente essa função, embora a escola continuasse a serviço apenas da classe dominante (PONCE, 2001).

Com a erosão do sistema de produção escravista que sustentou a grandeza do mundo antigo, surge o regime de produção feudal da Idade Média, constituído, em linhas gerais, na relação entre o suserano (donos da terra e dos meios de produção) e os vassalos (homens livres e sem posses que trabalhavam em troca de sustento e proteção) (SAVIANI, 2007).

Nesse período, apesar da educação escolar trazer fortemente as marcas da igreja católica, pois Estado e Igreja estavam intimamente interligados, a educação orientada de acordo a condição social dos indivíduos manteve-se. Os monastérios foram as primeiras escolas medievais e não tratava de ensina a ler e escrever, mas sim instruir os servos sobre a doutrina cristã, ao mesmo tempo em que os mantinham dóceis e conformados. Os nobres apenas se preocupavam com a arte militar, pois a guerra era sua profissão. Assim, aquele que tivesse alguma curiosidade intelectual só poderia satisfazê-la entrando para o convento e isolando-se do mundo (PONCE, 2001).

O desenvolvimento das forças produtivas e das atividades mercantilistas durante o Feudalismo fez com que, na Idade Moderna, a terra deixasse de ser a principal forma de produção e outras formas de capital ganhasse destaque, como os instrumentos de trabalho. É o início do capitalismo: a produção do campo dá lugar às indústrias, o rural dá lugar ao urbano e a classe dominante (burguesia) não é mais formada por ociosos senhores de terras, mas sim por mercadores e proprietários de novas forças produtivas que buscavam no saber sistematizado (ciência) novas formas de acumular capital (SAVIANI, 2013).

Esse novo cenário de produção exigia uma maior qualificação dos trabalhadores, pois, nas palavras de Ponce (2001, p. 25), "[...] a burguesia não podia recusar instrução ao povo, na mesma medida que o fizeram a Antiguidade e o Feudalismo. As máquinas complicadas que a indústria criava não podiam ser eficazmente dirigidas pelo saber miserável de um servo ou de um escravo".

É com base nesse princípio que a educação escolar passa a ser reivindicada para todos, de maneira gratuita, laica e obrigatória. É nesse período também que a educação escolar (metódica, científica e elaborada) passar a ser predominante e parâmetro para as demais formas de educação consideradas espontâneas, naturais e assistemáticas.

No entanto, apesar de algumas forças contrárias, o que a burguesia pretendia ao defender a escola para todos, sendo apoiada até por grandes pensadores da época, como John Locke (1632-1704), Voltaire (1694-1778), Basedow (1723-1790) e Pestalozzi (1746-1823), continuava sendo dois tipos de educação, engendrados agora em dois tipos de escola: uma para elite e outra para a classe trabalhadora. Como afirmava Basedow (apud PONCE, 2001, p. 137):

> Não há nenhum inconveniente em separar as escolas grandes (populares) das pequenas (para ricos e também para a classe média), porque é muito grande a diferença de hábitos e de condição de existência entre as classes a que se destinam essas escolas. Os filhos das classes superiores devem e podem começar bem cedo a se instruírem, e como devem ir mais longe que os outros,

> estão obrigados a estudar mais... As crianças das grandes escolas (populares) devem, por outro lado, de acordo com a finalidade a que deve obedecer sua instrução, dedicar pelo menos metade do seu tempo aos trabalhos manuais, para que não se tornem inábeis em uma atividade que não é tão necessária, a não ser por motivo de saúde, A classes que trabalham mais com o cérebro e outras que trabalham mais com as mãos.

No capitalismo contemporâneo, vale ressaltar que ainda que tenha ocorrido uma maior democratização do acesso à escola para a população em geral, não é possível afirmar que o mesmo tenha ocorrido em relação ao acesso à riqueza cultural humana; pelo contrário, o que se percebe, sobretudo nos últimos anos, nas práticas pedagógicas hegemônicas, é a valorização de uma formação humana limitada ao seu caráter prático-utilitário e de passividade social, com o objetivo apenas de atender as demandas do capital, sem permitir ao indivíduo a criatividade e a criticidade que possibilite a ele o protagonismo de sua própria existência (DUARTE, 2012).

Portanto, sem desconsiderar os elementos históricos e sociais distintos e relevantes em cada época, percebemos que, em uma sociedade de classe, a distinção na oferta do trabalho educativo, de acordo as condições sociais dos indivíduos, é sempre a mesma; pois o acesso à escola em sua função intelectual e criativa foi sempre exclusividade da classe dominante, ofertando aos demais indivíduos somente os conhecimentos das ações práticas-utilitárias necessárias a atender a sua existência servil (SAVIANI, 2007).

Todavia, para uma compreensão mais ampliada sobre o trabalho educativo escolar, é importante conhecer mais profundamente qual tipo de conhecimento faz parte da educação escolar e o que a torna especial. Tarefa que abordaremos no item a seguir.

1.2 Natureza e finalidade do saber escolar

Vimos que a humanidade não é um atributo garantido ao homem pela natureza, tão pouco se dissemina e perpetua por mecanismos genéticos, pelo contrário, ela precisa ser construída continuamente no agir sobre a natureza, por meio de dois elementos indissociáveis: trabalho e educação (SAVIANI, 2013). No entanto, percebemos também que historicamente essa unidade dialética (trabalho-educação), a qual sustenta a existência humana, foi rompida. Com efeito, a educação, mais precisamente a educação escolar, passou a se referir à atividade intelectual, o não-trabalho, enquanto que o trabalho passou a se referir exclusivamente à atividade manual, a não-educação, secundária (SAVIANI, 2013), como se um pudesse existir sem o outro, ou mesmo se sobrepor ao outro.

Como afirma Saviani (2013, p. 11), "[...] dizer, pois, que a educação é um fenômeno próprio dos seres humanos significa afirmar que ela é, ao mesmo tempo, uma exigência do e para o processo de trabalho, bem como é, ela própria, um processo de trabalho". Cabe aqui retomarmos o conceito do mesmo autor sobre trabalho educativo: "[...] 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. 13).

Com base nessa afirmação, é importante destacar que o trabalho educativo como prática social acontece tanto de maneira formal em centros religiosos, unidades de ensino e associações diversas, como também nas relações informais de convivência presentes nas relações entre amigos, familiares, colegas de trabalho, entre outras formas que compõem a prática social.

Todavia, quando nos referimos ao trabalho educativo como processo sistemático, orientado e intencional, vimos que a escola se tornou historicamente o mais importante ambiente para essa finalidade, visto que cabe a ela identificar, selecionar, planejar, organizar e democratizar os conhecimentos mais elaborados pela humanidade ao longo do tempo (SAVIANI, 2013). Esse complexo de atividades inerentes ao trabalho da educação escolar é aquilo que Saviani (2013) denominou de *saber escolar* e, do mesmo modo, é o que garante a função social que compete à escola.

Cabe destacar que a escola, abrangendo aqui das creches às universidades, não é uma instituição neutra, uma vez que sempre se estrutura de acordo com os interesses de pessoas, grupos e classes em que está inserida, ofertando o que lhe for favorável e reprimindo ou modificando o que lhe pareça prejudicial às suas intenções. Por outro lado, Saviani (2013), defende que essa parcialidade ou determinação social é relativa, pois a educação também interfere na sociedade, podendo contribuir para sua transformação. A partir disso, desenvolveu-se na sociedade moderna uma variedade de concepções pedagógicas de educação escolar que, agrupadas em correntes teóricas distintas, defendem posicionamentos também distintos quanto à natureza e finalidade dos conhecimentos escolares.

Obviamente, cabe reiterar que as bases teórico-metodológicas nas quais se assentam este estudo são aquelas defendidas pela pedagogia histórico-crítica. Nessa perspectiva, o trabalho educativo que se configura na mediação entre o indivíduo e a riqueza cultural humana, apesar de reconhecer e atuar sobre os diferentes tipos de saberes ou conhecimentos presentes na realidade concreta, requer um trato especial com tais conhecimentos, tendo em vista a especificidade desse tipo de educação na formação dos indivíduos. Sobre essa questão, Saviani (2013, p. 7) afirma:

> Eis que pode se falar de diferentes tipos de saber ou de conhecimento, tais como: conhecimento sensível, intuitivo, afetivo, conhecimento intelectual, lógico, racional, conhecimento artístico, estético, conhecimento axiológico, conhecimento religioso e, mesmo conhecimento prático e o conhecimento teórico. Do ponto de vista da educação, esses diferentes tipos de saber não interessam em si mesmos; eles interessam, sim, mas enquanto elementos que os indivíduos da espécie humana necessitam assimilar para que se tornem humanos.

Nas análises epistemológicas do conhecimento, Saviani (2013) e Duarte (1993) postulam a existência de duas áreas de saberes que se integram pra formar o saber escolar: o cotidiano, espontâneo ou popular, e o científico, sistemático ou erudito. O saber cotidiano, também chamado de senso-comum, é aquele que é fruto das experiências sociais ordinárias e diretas que compõem uma determinada sociedade. Em Duarte (1993), com base em Heller (1977) e Lukács (1982), esse campo do conhecimento é descrito como das objetivações *em si* e envolve a linguagem e os hábitos diários. Para esse mesmo autor, trata-se da primeira fase do conhecimento e atua no campo da imediatez, da percepção sensorial, da espontaneidade e da subjetividade. Em razão disso, dificilmente consegue ir além das aparências, não permitindo uma compreensão ampliada da realidade.

O saber científico ou erudito é aquele que ocorre de maneira não natural, é o saber aprimorado e em constante revisão, envolve uma aprendizagem e uma explicação formal, objetiva, sistemática e racional dos fenômenos e objetos da realidade. Em Duarte (1993) esse campo do conhecimento é chamado de objetivações *para-si* ou não-cotidianas e envolve a ciência, a arte, a filosofia e a política. É o ponto alto das objetivações, pois permite o desenvolvimento humano à altura do que já foi conquistado pela humanidade ao longo da história. Como resultado, permite um entendimento mais completo e coerente da realidade.

Já o saber escolar, apesar de ter como referência e horizonte o saber científico (*para si*), tem como matéria-prima o saber cotidiano (*em si*). Portanto, ele é a integração entre o popular e o erudito, tendo a clareza e o compromisso de compreender que a natureza e especificidade dos saberes ou conhecimentos escolares não se identificam nem se aprisionam nos limites caracterizadores do conhecimento científico, tão pouco do conhecimento cotidiano, sua base é o movimento dialético. Pela integração de ambos é possível ao indivíduo transitar de um ao outro, sem rupturas e com grande enriquecimento, agregando saberes nas diversas situações cotidianas e não-cotidianas, conferindo-lhes novas significações e direções (SAVIANI, 2013).

Cumpre notar que a escola, como espaço privilegiado para a transmissão dos conhecimentos, é uma instituição que tem por objetivo a socialização do saber sistematizado, isso significa que não se trata de qualquer tipo de saber. Como defende Saviani (2013, p. 20):

> Em suma, pela mediação da escola, acontece a passagem do saber espontâneo ao sistemático, da cultura popular a erudita. Cumpre assinalar, também aqui, que se trata de um movimento dialético, isto é, a ação escolar permite que se acrescentem novas determinações que enriquecem as anteriores e estas, portanto, de forma alguma são excluídas. [...] cabe, pois, não perder de vista o caráter derivado da cultura erudita em relação à cultura popular, cuja primazia não é destronada.

Na citação descrita acima, é importante destacar que cultura popular se refere àquela que todos dominam e que, apesar da sua importância, por razões históricas, é carente de instrumentos que possibilitem a emancipação dos indivíduos. Vale frisar que o termo emancipação apresenta diferentes significados, muitas vezes relacionados a "vencer na vida", no sentido econômico. No entanto, para a PHC, o termo emancipação diz respeito à superação das relações sociais de alienação e exploração coletiva, fruto do sistema capitalista.

Já a cultura erudita refere-se ao saber letrado, científico, que, embora a classe dominante tenha se apropriado e colocado a serviços dos seus interesses, não é sua exclusividade ou propriedade. O objetivo é superar essa dicotomia, fazendo da cultura erudita a própria cultura popular, logo, ao alcance e a serviço de todos. Com esse intuito, Santos (2002, p. 107) recomenda:

> Proponho a ideia de uma dupla ruptura epistemológica como forma de superar este beco-sem-saída. A expressão dupla ruptura epistemológica significa que, depois de consumada a primeira ruptura epistemológica (permitindo, assim, à ciência moderna diferenciar-se do senso comum), há um outro acto epistemológico importante a realizar: romper com a primeira ruptura epistemológica, a fim de transformar o conhecimento científico num novo senso comum.

Compreendemos, então, que a PHC tem a preocupação e o compromisso de inserir, no seu universo pedagógico, o encontro dialético entre o cotidiano e o científico, o popular e o erudito, tendo em vista que não é possível ao saber escolar ficar no cotidiano e pelo cotidiano, pois assim o desenvolvimento do indivíduo não se efetiva plenamente. Igualmente, não é possível afastar o conhecimento científico da vida diária, uma vez que implicaria no risco desta se fechar em si mesma e perder as referências presentes nas práticas sociais e históricas. Desse modo, o saber escolar aproxima-se do científico, sobrepondo-se ao cotidiano, sem, no entanto, desconsiderá-lo. Trata-se de um processo de superação por incorporação; pois, como bem

coloca a célebre metáfora de Marx (2011, p. 58), “a anatomia do homem é a chave para entender a anatomia do macaco”, ou seja, o mais desenvolvido para entender o menos desenvolvido”.

Em contrapartida, ao admitir a coexistência dialética entre os saberes cotidianos e científicos no interior do saber escolar, cumpre entender também que cada uma dessas áreas representa um universo de possibilidades que não cabe no tempo e no espaço escolar, sendo necessário, portanto, identificar no acervo cultural humano quais conhecimentos são capazes de produzir, em termos de liberdade e universalidade da prática social, as máximas possibilidades e que devem ser apropriados pelos indivíduos no processo de emancipação humana. Em outras palavras, como atesta Saviani (2013, p. 13), “[...] trata-se de distinguir entre o essencial e o acidental, o principal e o secundário, o fundamental e acessório”, conhecimentos que no campo da ciência, da arte e da filosofia se consolidaram como *clássicos*.

Na sequência, para evitar interpretações equivocadas a respeito do que venha a ser um conteúdo ou conhecimento clássico no campo da pedagogia, o autor assim esclarece: “o clássico não se confunde ao tradicional, e também não se opõe, necessariamente, ao moderno e muito menos ao atual. O clássico é aquilo que se firmou como fundamental, como essencial. Pode, pois, constituir-se num critério para a seleção de conteúdos do trabalho pedagógico” (SAVIANI, 2013, 13).

Pelo exposto acima, clássico não deve ser confundido com o tradicional, no sentido de remeter a algo antigo ou em desuso. Sua defesa ao atual e moderno é no sentido de valorizar o que há de mais avançado até aquele período, sem, no entanto, se restringir ao momento de sua criação. Clássico é, portanto, aquilo que resistiu ao tempo, pois sua validade extrapola o momento que o mesmo foi criado (SAVIANI, 2013).

Do ponto de vista da organização dos conteúdos que devem fazer parte do saber escolar, tendo em vista o critério de clássico, o mesmo autor ainda assevera e deixa claro que este é um processo sistemático e fundamental, uma vez que, “sem conteúdos relevantes, conteúdos significativos, a aprendizagem deixa de existir, ela transforma-se num arremedo, ela transforma-se numa farsa [...] a prioridade de conteúdos, que é a única forma de lutar contra a farsa do ensino” (SAVIANI, 2018, p. 45).

Nesse contexto, apesar da PHC afirmar de maneira contundente que são as máximas riquezas do patrimônio cultural humano produzido historicamente no campo das arte, ciência e filosofia que devem ser traduzidos em saber escolar e apropriado pelos indivíduos, objetivando seu desenvolvimento pleno, não é pretensão dessa teoria apontar ou fazer inventário de quais conhecimentos ou conteúdos no âmbito da educação escolar possam pertencer à categoria de

clássico, até por que a PHC não é uma produção pronta ou estática, sua construção é coletiva, "[...] trata de uma proposta pedagógica inacabada, portanto, em processo de constante aprofundamento, revisão e ampliação" (FAVARO, 2015, p. 36), em face da complexa e permanente transformação da realidade social.

Contudo, há de se estabelecer alguns critérios que permitam identificar com mais clareza, no acervo cultural humano, aqueles que podem vir a ser considerados conhecimentos clássicos. Nessa direção, Gama e Prates (2020), com base no Coletivo de Autores (1992), apresentam alguns princípios considerados indispensáveis para a seleção dos conteúdos escolares com este objetivo, a saber: *objetividade e enfoque científico do conhecimento, contemporaneidade do conteúdo, relevância social do conteúdo* e *adequação às possibilidades sociocognoscitivas do aluno.*

A *objetividade e enfoque científico do conhecimento* se refere ao conhecimento que é de caráter universal, ou seja, que consegue ir além das experiências vividas na individualidade e na superficialidade, sendo capaz de captar a realidade de maneira essencial. Como Saviani (2013, p. 68) advoga: "[...] dizer que determinado conhecimento é universal significa dizer que ele é objetivo, isto é, ele expressa as leis que regem a existência de determinado fenômeno, trata-se de algo cuja validade é universal. E isto se aplica tanto a fenômenos naturais como sociais".

Ainda segundo o autor, cumpre notar que objetividade ou universalidade não devem ser confundidas com neutralidade, visto que não existe conhecimento desinteressado. A objetividade aqui descrita é de ordem gnosiológica, portanto, embora respeite as diversas particularidades da prática social, sua importância e utilidade não se restringem aos limites do espaço, cultura ou grupo específico, devendo estar a serviço de todos. Tal feito só é possível por meio do enfoque científico e não do senso comum.

Com relação à *contemporaneidade do conteúdo,* este princípio defende a importância do conteúdo escolar de "[...] garantir aos alunos o conhecimento do que de mais moderno existe no mundo contemporâneo, mantendo-o informado dos acontecimentos nacionais e internacionais, bem como do avanço da ciência e da técnica" (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 31). Isso tem relação direta com a questão da atemporalidade do conteúdo, no sentido de que, independentemente da época de sua criação, se ele se manteve atual e necessário, deve, logo, se fazer presente no ambiente escolar.

Apesar de tal princípio ter por base a historicidade do conteúdo, no sentido até de reafirmar sua essência gnosiológica, é fácil perceber nas pedagogias hegemônicas da atualidade

um sentido oposto a essa afirmação, Haja vista que a *contemporaneidade do conteúdo* nessas pedagogias tem relação com a valorização do que se apresenta como imediato, sucumbindo a modismos e preterindo a historicidade na construção do seu saber escolar.

Quanto à *relevância social do conteúdo,* o Coletivo de Autores (1992, p. 31) defende que o conteúdo selecionado "[...] deverá estar vinculado à explicação da realidade social concreta e oferecer subsídios para a compreensão dos determinantes sócio-históricos do aluno, particularmente sua condição de classe social". Em outras palavras, esse princípio tem por objetivo oferecer ao aluno conteúdos ou saberes que lhes permitam desmitificar a construção social implantada pela ideologia capitalista, reconhecendo que tanto o indivíduo em sua condição social quanto a sociedade são frutos de construções humanas históricas, consequentemente, passíveis de serem alterados.

É importante destacar também a divergência deste princípio quando atribuído às pedagogias hegemônicas da atualidade; pois, segundo Freitas (2012), no contexto da educação escolar neoliberal, *relevância social* se desprende do seu sentido emancipatório e passa a ter sentido de relevância cotidiana, ou seja, transforma em conteúdo escolar as próprias experiências corriqueiras do indivíduo. O problema aqui é que, por razões do próprio capitalismo, muitas dessas experiências cotidianas são alienantes, por se limitarem ao campo do senso comum, e, logo, não permitem ao estudante compreender a realidade para além da aparência.

O último e não menos importante princípio a ser levado em conta na seleção dos conteúdos, tendo em vista a possibilidade de comporem a categoria de clássico na PHC, é o da *adequação às possibilidades sociocognoscitivas do aluno.* Diferente dos demais princípios já explanados, que de uma maneira geral são construídos a partir da natureza do conhecimento ou conteúdo, neste, a ação é planejada e executada a partir da capacidade do aluno de se apropriar de um determinado conteúdo. Como exposto no Coletivo de Autores (1992, p. 31), esse princípio objetiva "[...] adequar o conteúdo à capacidade cognitiva e à prática social do aluno ao seu próprio conhecimento e às suas possibilidades enquanto sujeito histórico".

Isso implica que as experiências e condições existenciais de cada aluno em seu aspecto material e cognitivo devem ser consideradas, de maneira a garantir no processo educativo do indivíduo o seu domínio gradativo. Notemos que, assim como no critério de relevância social, quando nos referimos a adequar o conteúdo à condição existencial do aluno, não é no sentido de adaptá-los às suas necessidades diárias imediatas que por vezes o aprisiona no mundo de alienação e passividade, tão pouco limitar seu desenvolvimento cognitivo ao nível daquilo que

ele já domina. O que se busca com tais critérios é produzir no aluno "[...] necessidades referentes às esferas mais elevadas de objetivação do gênero humano" (DUARTE, 1993, p. 213), é superar os limites da subjetividade individual pela apropriação da objetividade sociocultural e, para isso, em concordância com Saviani (2013, p. 18), não basta ter o conteúdo certo, uma vez que "[...] para existir a escola não basta a existência do saber sistematizado. É necessário viabilizar condições de sua transmissão e assimilação. Isso implica dosá-lo e sequenciá-lo de modo que a criança passe gradativamente do seu não-domínio ao seu domínio".

Desse modo, para que o aluno possa ser capaz de compreender o mundo de forma cada vez mais elaborada, a organização do saber escolar defendido pela PHC não se resume em um agrupamento aleatório de conteúdos que se agregam mecanicamente à consciência do aluno. Pelo contrário, é um processo sistemático de seleção e organização de conteúdos de maneira a possibilitar o ensino-aprendizado pelas sucessivas aproximações ao longo de todo o processo de escolarização, tendo em vista os aspectos objetivos contidos nos próprios conteúdos que estabelecem níveis progressivos de complexidade. Igualmente, essa sistematização deve considerar também os aspectos subjetivos do psiquismo dos sujeitos envolvidos no trabalho educativo e as condições materiais que possibilitam a sua aplicação (DUARTE, 2019).

Cabe destacar que, como alega Facci (2004), a banalização dos conhecimentos histórico-científicos, em prol do desenvolvimento de habilidades que atendem aos interesses do capitalismo, tem limitado a escola ao seu papel de permitir para toda a população o acesso à cultura letrada, sistematizada, ou seja, o acesso aos conhecimentos científico, artístico, filosófico e político. Conhecimentos estes descritos por Duarte (2019) como *desfetichizadores*, dado que possibilitam ao indivíduo um enriquecimento em nível de consciência, ação e libertação social.

Assim sendo, a falta do acesso ao saber escolar sistematizado marginaliza o indivíduo, no sentido de que o impede de compreender e participar verdadeiramente das construções sociais de sua época e lugar, tornando-o vítima e não protagonista de sua própria existência. Nesse sentido, como o próprio Saviani (2018, p. 45) alerta, "o dominado não se liberta se ele não vier a dominar aquilo que os dominantes dominam".

Por fim, Galvão, Lavoura e Martins (2019, p. 85), com base nas obras de Saviani, estabelecem que a natureza, especificidade e finalidade da educação escolar envolvem três elementos indispensáveis, sobre os quais assentam a educação escolar na perspectiva da PHC, a saber: *conteúdo, forma e destinatário*. Estes, como apontam os autores supracitados, "[...] devem estar dialeticamente articulados e só podem ser tratados em separado para fins de

exposição". Com efeito, vimos até aqui a parte que cabe à natureza dos conhecimentos ou conteúdos escolares e veremos no item que se segue as relações que se estabelecem entre tais conteúdos e as formas de ensino, sem desconsiderar os sujeitos-destinatários desse processo, dando destaque, portanto, aos elementos presentes no interior da prática docente.

1.3 Organização do trabalho pedagógico: a tríade *conteúdo-forma-destinatário* e o método pedagógico

A partir do que já tratamos, percebemos que a educação é um fenômeno próprio do homem, seu instrumento de humanização e desenvolvimento e a escola, o espaço mais importante para essa finalidade. Todavia, em concordância com Saviani (2013), ao tratar especificamente da educação escolar, nem todo trabalho educativo atua verdadeiramente a serviço do desenvolvimento dos indivíduos. É necessário e fundamental levar em consideração quais conhecimentos possibilitam o melhor desenvolvimento do educando, tarefa que vimos no item anterior e, na mesma medida, é igualmente imprescindível a forma como esses conhecimentos são planejados e executados no ato educativo, pois, como expõe Saviani (2013, p. 13):

> [...] o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo.

Contudo, deixando claro que não existe "a" forma, no sentido de uma receita pronta e acabada, ao tratar especificamente das formas mais adequadas de organização da educação escolar, tendo em conta o desenvolvimento de uma educação emancipatória, é pertinente analisar primeiro a centralidade do papel do professor no trabalho pedagógico, uma vez que é a partir dele que toda a atividade de ensino-aprendizado acontece.

Segundo Vygotsky (2001), a construção da educação escolar só é possível pela interação com o par mais desenvolvido. Este, o professor, na obrigação de ter o domínio do saber sistematizado, tem o dever e a responsabilidade de intermediar o saber escolar com vistas a permitir ao aluno superar o conhecimento de senso comum (intuitivo, aparente e subjetivo) e alcançar a consciência científica, artística e filosófica. Nessa perspectiva, a didática histórico-crítica, segundo Galvão, Lavoura e Martins (2019), exige do professor o domínio pleno e seguro

dos conteúdos a serem ensinados, de maneira que possam ser transmitidos e assimilados pelos educandos de forma adequada.

Nessa direção, apesar da impossibilidade de o professor conhecer em profundidade toda a diversidade de conhecimento que compõe a realidade concreta, Saviani (2020) aponta como tarefa do docente ter domínio de algumas categorias de saberes que são indispensáveis ao seu fazer pedagógico, são elas: *saber atitudinal, saber crítico conceitual, saberes específicos, saber pedagógico* e o *saber didático-curricular*. Estes saberes constituem e expressam-se, cada um ao seu modo, na diferença entre *sofia* (conhecimentos decorrentes das experiências de vida com base no empirismo, espontaneidade e intuição) e *episteme* (decorrentes de processos metódicos e sistemáticos de construção do conhecimento) (SAVIANI, 2013).

O *saber atitudinal* envolve o domínio de atitudes e comportamentos inerentes à atividade do professor. Abrange as questões de "[...] disciplina, pontualidade, coerência, clareza, justiça e equidade, diálogo, respeito às pessoas do educando, atenção às suas dificuldades etc." (SAVIANI, 2020, p. 15). Essas são competências que se adquirem em maior grau nas experiências cotidianas, ao longo da vida, por meio de processos espontâneos. Todavia, há também a possibilidade de serem trabalhadas também por meio de processos sistematizados, visto que impacta diretamente na identidade do professor, como profissional, e na qualidade do seu trabalho.

Em relação ao *saber crítico-contextual*, é aquele que exige do educando a "[...] compreensão do contexto a partir do qual e para o qual se desenvolve o trabalho educativo" (SAVIANI, 2020, p. 16). Trata-se aqui da importância do professor em identificar as necessidades do aluno e atuar pedagogicamente sobre elas, considerando sempre as condições reais da escola, do aluno e até a sua própria; porém tendo a clareza no entendimento de que tais condições são frutos de determinantes sócio-históricos, mergulhados em uma atmosfera política-ideológica que atende a interesses de classe, mas que podem ser modificados. É essa compreensão que possibilitará ao professor desenvolver um trabalho a favor de quem realmente interessa, o educando, possibilitando a ele a apropriação de novas significações necessárias à compreensão, ao enfrentamento e à superação gradual dos condicionantes da realidade.

Os *saberes específicos* são referentes àqueles que envolvem as disciplinas específicas que compõem o currículo e sobre as quais o professor atua e espera-se que tenha formação adequada. São os conhecimentos oriundos das ciências da natureza, das ciências humanas, das ciências exatas, das áreas da linguagem e das técnicas ou tecnologias; logo, são saberes

sistematizados (SAVIANI, 2020). Cumpre destacar que são estes os conhecimentos que estruturam e garantem a especificidade da educação escolar.

Outro ponto importante é que cada área específica desse saber, na qual cada professor tem sua formação e atua na escola, é constituída por uma infinidade de saberes que naturalmente não cabem no tempo e no espaço escolar. Portanto, é aqui que o critério de *clássico* se faz necessário e, do mesmo modo, é este o saber que deverá ser dosado e sequenciado de maneira a permitir ao aluno o seu pleno domínio ao longo da sua vida escolar, com vista a possibilitar ao educando um salto qualitativo no desenvolvimento de suas funções psicológicas superiores.

O *saber pedagógico* também é oriundo da formação sistematizada que constrói e desenvolve os *saberes específicos*, no entanto, trata-se aqui dos "[...] conhecimentos produzidos pela ciência da educação e sintetizados nas teorias educacionais visando articular os fundamentos da educação com as orientações que se imprimem ao trabalho educativo" (SAVIANI, 2020, p. 16).

Convém observar que os conhecimentos dessa categoria podem se limitar tanto a uma área específica da licenciatura como também, muitas vezes, extrapolar os limites dessas especificidades. Além disso, assim como no *saber atitudinal*, o *saber pedagógico* também influencia na construção da identidade profissional do professor; pois a existência de várias correntes ou teorias pedagógicas distintas, às vezes até opostas entre si, requerem atitudes e um trato especial com a didática e o currículo escolar.

Por último, temos o *saber didático-curricular*. esta categoria refere-se ao domínio do *saber fazer*. Na tríade conteúdo-forma-destinatário, ela representa *a forma* e traduz não apenas os "[...] procedimentos técnico-metodológicos, mas a dinâmica do trabalho pedagógico enquanto uma estrutura articulada, de agentes, conteúdos, instrumentos e procedimentos que se movimentam no espaço e no tempo pedagógico" (SAVIANI, 2020, p. 17).

Trata-se, enfim, da maneira como o trabalho pedagógico deverá ser planejado, organizado, executado e avaliado, tendo em vista as finalidades pretendidas. É nessa categoria que todas as demais se materializam, pois é aqui que percebemos quais são as atitudes no agir do professor, qual corrente ou teoria pedagógica o orienta, consequentemente, quais saberes são mais valorizados por ele e o quanto consegue contextualizar com as condições sócio-históricas que afetam seu trabalho educativo (COLETIVO DE AUTORES, 1992).

Vemos, pois, que decorrente de toda essa diversidade e complexidade que compõe o universo da educação escolar, sem desconsiderar as disputas ideológicas que também se manifestam nesse universo, o professor é peça fundamental. Por esse motivo, não cabe a ele

uma importância ou responsabilidade secundária nesse processo. Do mesmo modo, não é aceitável ao educador uma postura de neutralidade em sua atividade educativa, até porque essa "neutralidade" seria ideológica. Na análise dos elementos constitutivos da atividade pedagógica e das problemáticas presentes dentro e fora do espaço escolar, é indispensável ao educando um posicionamento político e social frente aos objetos, processos e fenômenos da realidade.

Considerando o exposto, no que tange à seleção dos conteúdos que deverão estar presentes na atividade escolar e aos saberes indispensáveis ao professor para que possa desempenhar com qualidade a função que lhe compete, é pertinente agora tratarmos da forma como todos esses elementos devem se materializar no "chão da escola", evidentemente, na perspectiva da pedagogia histórico-crítica.

Encontrar formas adequadas para o desenvolvimento do trabalho pedagógico não é tarefa fácil. O caminho prático e objetivo para essa finalidade tem sido feito cada vez mais pelo uso do livro didático. É nele que se busca selecionar e sequenciar os conteúdos, organizar os métodos e avaliar os resultados. Vale lembrar que o livro didático está sempre sobre a influência teórico-metodológica da concepção ou teoria pedagógica que o edifica, que no caso hegemônico da atualidade, como descreve Duarte (2012) e Freitas (2012), é sustentadas por valores neoliberais, tais como: superficialidade, individualidade, passividade, subjetividade, produtividade, entre outros. As influências da ideologia neoliberal sobre a educação escolar, em especial sobre a avaliação da aprendizagem, serão apresentadas em maior profundidade em um item mais à frente.

É importante destacar também que a fragilidade na formação, a baixa remuneração que impõe a necessidade de o professor atuar em vários turnos ou escolas, na tentativa de melhorar a sua renda, e as condições precárias de trabalho são fatores que têm contribuído para que o livro didático e os interesses por traz daqueles que o produzem se estabeleçam progressivamente como a principal ou até mesmo a única forma de organização do saber escolar. Nessas circunstâncias, buscar formas ou caminhos pedagógicos contra-hegemônicos não é tarefa simples, demanda do educador disposição, tempo e até dinheiro; pois, em muitos casos, os custos com o material alternativo ficam sob a responsabilidade dele mesmo.

Nessa perspectiva de oposição, o desenvolvimento da PHC, ao longo de mais de quatro décadas, tem cada vez mais demostrado ser este o caminho necessário no enfrentamento e superação das pedagogias hegemônicas da atualidade. Estas, por obedecerem a valores neoliberais, foram denominas por Duarte (2012) como pedagogias do *aprender a aprender.* É preciso deixar claro, a princípio, que todos os elementos constitutivos da relação conteúdo-

forma-destinatário, na perspectiva da pedagogia histórico-crítica, articulam-se em um movimento dialético e sempre em função das finalidades pedagógicos pretendidas.

Na dialética materialista, os objetos, fenômenos e processos da realidade concreta não acontecem, se orientam e se mantem de maneira isolada e fixa, pelo contrário, se relacionam em um movimento contínuo de união e oposição, em que tanto modelam como também são modelados pelo outro, resultando em avanços e retrocessos ao longo da história. Essa relação obedece aos princípios de totalidade-contradição-mudança, princípios estes que ocupam posição nuclear na teoria social de Marx, o materialismo histórico-dialético, que por sua vez configura-se como fundamento filosófico da PHC (GALVÃO; LAVOURA; MARTINS, 2019).

Em razão dessa construção dialética, na PHC, ainda que não se abra mão de um rigor no planejamento, na organização e na seleção dos elementos que compõem o ato educativo escolar, não é possível estabelecer métodos fixos e precisos ou mesmo predizer com exatidão em qual, ou em quais momentos, os educandos se apropriarão dos saberes trabalhados na aula. As categorias essenciais do método pedagógico histórico-crítico são: prática social, problematização, instrumentalização e catarse. Precisamos destacar aqui que não se trata de passos engessados. Como descreve Galvão, Lavoura e Martins (2019, p. 122), são:

> [...] um conjunto articulado de fundamentos lógicos, os quais alicerçam toda a organização e o desenvolvimento do trabalho educativo com vistas a orientar o agir de professores na apreensão das múltiplas determinações constitutivas da dinâmica, da processualidade e das contradições da relação entre o ensino e a aprendizagem.

Portanto, são categorias metodológicas que colocam em movimento aquilo que é próprio de uma pedagogia e que devem estar presentes e se inter-relacionarem com reciprocidade a todo instante, na dinâmica do ensinar e aprender, materializando-se em movimentos de sucessivas aproximações e na superação por apropriação.

Apesar disso, é comum o entendimento das categorias do método pedagógico histórico-crítico como um receituário pedagógico que define com clareza e prontidão o que fazer, como fazer e quando fazer em sala de aula, como uma forma de didática etapista e linear que segue a lógica: 1 – Prática social (cotidiano imediato do aluno), 2 – Problematização (questionamento dessa realidade), 3 – Instrumentalização (conteúdos para as respostas), 4 – Catarse (avaliação do aprendido) e 5 – Prática social final (transposição da teoria para a prática) (GALVÃO; LAVOURA; MARTINS, 2019). Essa proposta didática foi desenvolvida por Gasparin (2020) e tornou-se a principal influência no que diz respeito à didática, no campo da pedagogia

histórico-crítica; porém, como o próprio título do seu livro sugere, trata-se de "uma didática para a pedagogia histórico-crítica", não excluindo outras possibilidades.

Desse modo, essa forma de didática mais recentemente foi apresentada por Galvão, Lavoura e Martins (2019, p. 78) como uma compreensão equivocada do método e da didática pedagógica histórico-crítica.

> [...] dessa indevida e generalizada formalização esquemática do método pedagógico-histórico-crítico que tem culminado em um nocivo reducionismo do desafio de pensar uma didática da pedagogia histórico-crítica à sua procedimentalização, ou seja, a adoção de regras formais mistificadoras do tipo "receita universal", bastando o domínio de certos procedimentos didáticos que podem ser manejados e manipulados na prática pedagógica mesmo que o professor(a) não tenha pleno conhecimento dos fundamentos teóricos do método dialético e da própria teoria pedagógica.

No entendimento desses autores, essa simplificação, esquematização e formalização das categorias do método pedagógico histórico-crítico atribuem a ele um processo mecânico, linear e fragmentado, totalmente avesso ao método formulado por Saviani e aos princípios da dialética, processualidade, contradição e determinações recíprocas que o sustenta. Esse equívoco reduz o método pedagógico histórico-crítico a um procedimento de ensino, logo incapaz de imprimir os diferentes graus de determinações presentes nas relações mais particulares de ensino-aprendizado e os mais gerais ou universais da dinâmica entre escola e sociedade.

Buscando superar a didática apresentada por Gasparin (2020), Galvão, Lavoura e Martins (2019) estabelecem fundamentos didáticos para a PHC mais de acordo com o pensamento de Saviani, tendo como base cinco elementos, a saber: 1- *a dimensão ontológica do trabalho educativo não pode ser desconsiderada*, 2 – *a transmissão dialética do conhecimento como núcleo essencial do método pedagógico histórico-crítico*, 3 – *o professor com pleno domínio do objeto do conhecimento a ser ensinado*, 4 – *uma concepção ampliada de eixo e dinâmica do ensino pautada na lógica da dialética* e 5 – *o ensino e a aprendizagem como percursos lógico-metodológicos contraditórios e inversos, no interior de um único e indiviso movimento.*

Dando sequência ao que foi proposto como didática histórico-crítica pelos autores supracitados, de maneira sucinta, podemos delinear que a prática social é a universalidade da realidade objetiva, contexto e alvo da prática educativa. A ideia de movimento da *prática social* como ponto de partida e de chegada nada mais é que o desenvolvimento de uma prática

educativa que tem como referência (ponto de partida e chegada) as relações sociais efetivamente existentes no âmbito da realidade.

Todavia, por meio da educação vista como mediação dessa prática social, pode haver um salto qualitativo na compreensão e na própria relação do educando com a prática social, pressupondo que os saberes escolares promoverão esse desenvolvimento (SAVIANI, 2018). Na prática social se acumula tudo aquilo que foi produzido pelo gênero humano ao longo da história e, em razão dessa complexidade, não pode ser reduzida a uma etapa de leitura da realidade do aluno em sala de aula.

No que se refere às etapas da *problematização* e *instrumentalização*, elas não podem ser entendidas como se fossem etapas de perguntas e de respostas, como colocado por Gasparin (2020). Com efeito, elas são colocadas na condição de mediadoras na dialética entre o singular e o universal, resultando no particular (LAVOURA; RAMOS, 2020). A *problematização* busca detectar quais questões ou problemáticas precisam ser resolvidas no âmbito da prática social e, consequentemente, quais saberes são necessários ter domínio. Na *instrumentalização*, busca-se garantir meios teóricos e práticos que possibilitem investigar tais problemáticas apontadas no campo da prática social para que ocorra a *catarse*, ou seja, a "[...] efetiva incorporação dos instrumentos culturais, transformados agora em elementos ativos de transformação social" (SAVIANI, 2018, p. 57).

A *catarse*, segundo Saviani (2018) e Duarte (2019), é a formação da segunda natureza. Corresponde à mudança das estruturas internas dos sujeitos da aprendizagem, modificando a forma de ser dos sujeitos, capazes agora de compreender a própria prática social de forma diferente, ressignificada, mais qualificada e mais coerente, uma vez que os conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos contribuem esse desenvolvimento. Obviamente, a catarse não é um evento de totalidade, no sentido de que toda compreensão e ação sobre a prática social se altera por completo e de uma única vez. Pelo contrário, essa ressignificação acontece, ainda que dialeticamente, limitada a cada objeto, processo e fenômeno, como elemento particular da realidade. O que se tem é o acúmulo de eventos catárticos que gradativamente contribuem para a transformação da maneira como os indivíduos compreendem e atuam na prática social.

É importante destacar que, embora a catarse seja o ápice do processo da educação escolar, pela qual as consciências dos sujeitos e formas de compreender o mundo são alteradas, possibilitando que eles atuem na prática social no sentido de sua transformação, cumpre reiterar que o método da pedagogia histórico-crítica é dialético, processual e dinâmico. Logo, os momentos mencionados e presentes no seu processo educativo não obedecem a uma linearidade

metodológica, tão pouco pode ser entendido como uma técnica pedagógica ou um procedimento logístico no rigor da palavra.

Como coloca Lavoura e Ramos (2020), prática social é catarse e catarse é também prática social; instrumentalização e problematização são prática social e prática social é também instrumentalização e problematização; catarse é instrumentalização e problematização e instrumentalização e problematização são também catarse. Enfim, isso demonstra a dificuldade do reducionismo da didática de Gasparin (2020) em abarcar toda essa diversidade, quando o mais adequado é compreender que "não existe *a didática* da pedagogia histórico-crítica, mas sim uma didática concreta para cada situação de ensino concreta." (GALVÃO; LAVOURA; MARTINS, 2019, p. 114).

Por fim, há também na forma como o ensino e o aprendizado devem se constituir na didática histórico-crítica, aquilo que Galvão, Lavoura e Martins (2019), com base no Coletivo de Autores (1992), Escobar (1997) e Gama (2015), denominaram de *dinâmica do ensino*, a qual é formada por três categorias articuladas entre si, a saber: *trato com o conhecimento* (é o mais importante e corresponde à seleção e organização metodológica do conhecimento), *organização escolar* (condições materiais e organização do tempo escolar) e *normatização* (sistemas de leis, normas, padrões, regimentos e modelos de gestão).

É no interior dessa *dinâmica do ensino* que encontramos tanto os princípios relacionados à *seleção dos conteúdos*, arrolados no item anterior, quanto também aqueles colocados por Gama (2015), com base no Coletivo de Autores (1992), como *princípios metodológicos para o trato com o conhecimento*, os quais envolvem os seguintes elementos: *simultaneidade dos conteúdos como dados da realidade*, *provisoriedade e historicidade do conhecimento*, *ampliação da complexidade do conhecimento* e *da síncrese à síntese ou da aparência à essência.*

A *simultaneidade dos conteúdos como dados da realidade* determina que para um entendimento na totalidade do real, os conteúdos devem ser tratados com os alunos de maneira simultânea, mantendo a relação entre eles, e não de maneira fragmentada como de costume. A *provisoriedade e historicidade do conhecimento* estabelece que os conteúdos escolares devam ser trabalhados como construções históricas limitadas à sua época e superados pelas construções dos períodos seguintes. Já a *ampliação da complexidade do conhecimento* orienta que os conteúdos escolares devam ser dosados e sequenciados de maneira gradual, respeitando o nível cognitivo do aluno, mas buscando o seu desenvolvimento. E por último, *da síncrese à síntese ou da aparência à essência,* define que o conhecimento deva ser tratado de modo que supere o

conhecimento do senso comum (superficialidade, espontaneidade e subjetividade) pelo conhecimento erudito (profundo, sistemático e objetivo) (GAMA, 2015).

Em suma, a *forma* do trabalho pedagógico histórico-crítico é carregada de intencionalidades e sistematizações que não conferem ao professor uma importância secundária ou de neutralidade dentro desse processo, além disso, exigem dele o pleno domínio dos saberes que o compõem. A forma de didática dessa pedagogia é edificada sobre os princípios do movimento dialético, consequentemente, suas categorias do método não permitem estabelecer regras fixas e pontuais, tão pouco obedecem a uma linearidade.

Considerando que já foram arrolados até aqui questões importantes no que tange aos elementos que expressam e constituem os componentes nucleares na atividade da educação escolar, na perspectiva da PHC, conteúdo e forma, precisamos agora avançar na discussão sobre o último e não menos importante componente essencial da atividade escolar: o destinatário.

Saviani (2018, p. 160) argumenta que "o nível de desenvolvimento atingido pela sociedade contemporânea coloca a exigência de um acervo mínimo de conhecimentos sistemáticos, sem o que não se pode ser cidadão, isto é, não se pode participar ativamente da vida da sociedade." Em contrapartida, como vimos, todo o planejamento e desenvolvimento da educação escolar, como atividade mediada da prática social, são determinados pelas características do modo de produção capitalista, tendo como produto, de ordem intelectual, o conhecimento adquirido pelo aluno em sua formação.

Nessa direção, as contradições e desigualdades do sistema capitalista são refletidas na existência e na exigência de dois tipos de alunos com formações ou apropriações de saberes distintos, obviamente por pertencerem a classes sociais também distintas. Como descreve Moraes (2003, p. 159):

> Para alguns, exige níveis sempre mais altos de aprendizagem, posto que certas "competências" repousam no domínio teórico-metodológico que a experiência empírica, por si só, é incapaz de garantir. Para a maioria, porém, bastam as "competências" no sentido genérico que o termo adquiriu hoje em dia, e que permitem a sobrevivência nas franjas do núcleo duro de um mercado de trabalho fragmentário, com exigências cada vez mais sofisticadas e níveis de exclusão jamais vistos na história.

A partir dessa argumentação, é pertinente tratarmos da distinção entre o aluno empírico e o aluno concreto desenvolvido por Saviani (2013, p. 71). Segundo o autor:

> O aluno empírico, o indivíduo imediatamente observável, tem determinadas sensações, desejos e aspirações que correspondem à sua condição empírica

> imediata. Estes desejos e aspirações não correspondem necessariamente aos seus interesses reais, definidos pelas condições sociais que o situam enquanto indivíduo concreto.

O aluno empírico está mergulhado em uma realidade fragmentada, subjetiva, superficial, incoerente, simplista e imediata, a qual, por vezes, o impede de perceber os verdadeiros problemas à sua volta. Esse aluno precisa ser instrumentalizado para se situar em uma realidade articulada, objetiva, profunda, coerente e complexa.

Por outro lado, o aluno concreto é "[...] a síntese de múltiplas determinações definidas enquanto relações sociais." (SAVIANI, 2013, p. 121). Assim, enquanto o aluno empírico é a forma e desejos do real imediato que o indivíduo apresenta diante do professor, acessível pela aparência, o aluno concreto é aquele para além da aparência, acessível somente por meio de uma análise tanto da sociedade em que ele vive como também da maneira como ele se insere nessa sociedade, cuja as ações e desejos são frutos da aglutinação de diversos valores e ideologias incorporadas no seu eu.

Feita a distinção entre o aluno empírico e o concreto, Saviani (2013, p. 121-122) ainda assevera a necessidade de o professor, como agente mais desenvolvido da atividade educativa, ter a responsabilidade de saber lidar com os interesses dos alunos, no caso, do aluno concreto, pois:

> [...] o atendimento aos interesses dos alunos deve corresponder sempre aos interesses do aluno concreto. O aluno empírico pode querer determinadas coisas, pode ter interesses que não necessariamente correspondem aos seus interesses, enquanto aluno concreto. É nesse âmbito que se situa o problema do conhecimento sistematizado, que é produzido historicamente e, de certa forma, integra o conjunto dos meios de produção. Esse conhecimento sistematizado pode não ser do interesse do aluno empírico, ou seja, o aluno, em termos imediatos, pode não ter interesse no domínio desse conhecimento, mas, a meu ver, ele corresponde diretamente aos interesses do aluno concreto, pois, enquanto síntese das relações sociais, ele está situado numa sociedade que põe a exigência do domínio desse tipo de conhecimento. E é, sem dúvida, tarefa precípua da educação viabilizar o acesso a esse tipo de saber.

Como base nessa citação, podemos perceber que o aluno empírico, por não ter clareza da essência objetiva da realidade e do como ela é constituída, consequentemente, do que realmente importa para sua formação, tende a limitar seus interesses ao campo das realizações cotidianas, da satisfação das necessidades imediatas e da ação-reflexão sempre guiada pelo caminho da facilidade e do prazer. Por esse motivo, seus interesses, como educando, devem ser ponderados, pois são tanto a consequência quanto a causa de sua condição alienante na sociedade.

Já o aluno concreto requer uma compreensão de que ele está situado em uma realidade sócio-histórica que ele não escolheu e que, apesar de ter sido herdada e imputado nele seus valores e características, também compreende que sua condição pode ser modificada. Como consequência, seus interesses devem orientar o trabalho pedagógico, dado que extrapolam o cotidiano e o utilitarismo imediato de suas relações e vão se firmar na apropriação dos saberes sistematizados como forma de superação da sua realidade alienante.

Ao tratar das questões que envolvem o aluno empírico e o aluno concreto, é pertinente entendermos também, ainda que brevemente, como se processa o desenvolvimento do psiquismo humano, uma vez que, na perspectiva da PHC, ancorada na psicologia histórico-cultural de Vygotsky (1991), esse desenvolvimento acontece como resultado da atividade educativa e atinge níveis distintos quando considerados os interesses do aluno empírico e do aluno concreto.

Nesse contexto, o psiquismo humano é uma unidade afetivo-cognitiva formada por um conjunto de processos psicofísicos, a saber: sensação, percepção, memória, atenção pensamento, imaginação, linguagem, emoção e sentimento. Tais processos se inter-relacionam, com vista a representar subjetivamente a realidade objetiva, e ganham consciência por meio da linguagem, possibilitando assim a construção do conhecimento e entendimento de mundo (MARTINS, 2013).

Segundo Prestes (2010), há equívocos em relação às traduções e interpretações dos conceitos presentes nas obras de Vygotsky. Os mais comuns se referem às zonas de desenvolvimento do psiquismo, em que tanto a nomenclatura quanto o significado divergem do original russo. Sem pretender adentrar nessas divergências, corroboramos os conceitos apresentados pela autora (2010, p. 267):

> [...] o nível de desenvolvimento atual da criança, isto é, o que, hoje, já está amadurecido e, em segundo lugar, a zona de seu desenvolvimento iminente, ou seja, os processos que, no curso do desenvolvimento das mesmas funções, ainda não estão amadurecidos, mas já se encontram a caminho, já começam a brotar; amanhã, trarão frutos; amanhã, passarão para o nível de desenvolvimento atual.

Em outras palavras, o nível de desenvolvimento atual ou efetivo refere-se àquele em que o aluno se encontra, envolve as habilidades que ele já adquiriu e consegue realizá-las sozinho, mas que muitas vezes é dotado apenas de saberes em nível de senso-comum. Por outro lado, a zona de desenvolvimento iminente é um campo de possibilidades, pois a instrução com o par mais desenvolvido, neste caso, o professor, cria possibilidades para o desenvolvimento de

saberes e comportamentos mais autênticos e profundos para entendimento de mundo, saberes estes que compõem os conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos. Entretanto, não é garantia que esse desenvolvimento aconteça, ou seja, "[...] revela o que a criança pode desenvolver, não significa que irá obrigatoriamente desenvolver" (PRESTES, 2010, p. 160).

Como princípio geral, a zona de desenvolvimento iminente, a instrução ou ensino, deve objetivar não as funções psicológicas já formadas, mas as funções em desenvolvimento, que são relevantes para o desenvolvimento psíquico. Cabe destacar que esse desenvolvimento, além de ser diferente em cada faixa etária, estabelece o desenvolvimento que todos devem alcançar ao longo de um período (zona objetiva); ele é também diferente em cada indivíduo, pois o nível alcançado por cada sujeito, dentro de cada faixa etária, é resultante das condições materiais e sociais deles (zona subjetiva).

Cumpre observar que o desenvolvimento do psiquismo do aluno, tanto nas pedagogias neoliberais quanto na pedagogia tradicional, tem como base psicológica o princípio de que o desenvolvimento precede o aprendizado do indivíduo, ou seja, o educativo está subordinado ao biológico. Assim, as relações sociais são naturalizadas, "[...] como se os educandos pudessem se desenvolver simplesmente a partir de suas disposições internas, de suas capacidades naturais, inscritas em seu código genético." (SAVIANI, 2005, p. 45).

Nessa linha, a constituição orgânica, além de base do desenvolvimento psíquico, é também o determinante do seu desenvolvimento e aprendizado. Isso restringe o aprendizado e o desenvolvimento do educando, uma vez que o torna refém de suas próprias limitações cognitivas e comportamentais, limitações estas que nem sempre são frutos de uma deficiência biológica.

A situação ainda se agrava nessas pedagogias, pois seus processos educativos têm como destinatário o aluno empírico e os seus interesses, uma vez que, em nome de um suposto respeito à sua autonomia, criatividade e individualidade, consideram sempre adequar a educação escolar aos interesses desse aluno, limitando, portanto, suas atividades pedagógicas ao nível do desenvolvimento real, ou seja, aquilo que ele já sabe. Com isso, o cotidiano alienado e alienante na qual está imersa grande parte dos filhos da classe trabalhadora ganha cada vez mais espaço na escola, em detrimento dos saberes científicos, artísticos e filosóficos, impossibilitando-os do acesso ao saber sistematizado e, consequentemente, a uma formação humana mais desenvolvida.

Na contramão dessas concepções e atitudes, a PHC tem como destinatário o aluno concreto e os seus interesses, pois compreende-o como síntese de múltiplas relações e

determinações sócio-históricas que já se faziam presentes na prática social antes dele e independente da sua compreensão ou não. Tais circunstâncias impõem a ele a necessidade de ter domínio de um corpo de saberes indispensáveis ao cumprimento do seu dever social, tanto no sentido de ser um cidadão consciente e ativo como até mesmo de ser um profissional qualificado, cabendo à educação escolar a tarefa de possibilitar o acesso a esses saberes (SAVIANI, 2013).

Nesse horizonte, prevalece a afirmação maior de Vygotsky de que é a aprendizagem que leva ao desenvolvimento, não o contrário. O desenvolvimento do psiquismo humano é de caráter social e não biológico, uma vez que ocorre por meio da apropriação dos elementos e relações presentes na cultura socialmente construída pela humanidade, ao longo da história, e estando estas apropriações na dependência das condições objetivas de vida e de educação de cada indivíduo. Sobre essa afirmação, cabe aqui a exposição de Martins (2015, p. 7):

> [...] o desenvolvimento do psiquismo humano identifica-se com a formação dos comportamentos complexos culturalmente instituídos – com a formação das funções psíquicas superiores – radica a afirmação do ensino sistematicamente orientado à transmissão dos conceitos científicos, não cotidianos, tal como preconizado pela pedagogia histórico-crítica. Ou seja, inferimos que para a psicologia histórico-cultural a natureza dos conteúdos e das atividades escolares é variável interveniente na qualidade do desenvolvimento psíquico dos indivíduos, dado que identifica seus postulados às proposições da pedagogia histórico-crítica.

Portanto, quanto mais o educando tem contato com as formas mais desenvolvidas do conhecimento historicamente construído, maior será a possibilidade de desenvolvimento das funções psicológicas superiores e, consequentemente, melhor o domínio sobre si mesmo e melhores serão suas possibilidades de análises e ações sobre a realidade.

Nessa direção, como defende Vygotsky, “o bom ensino é aquele que se adianta ao desenvolvimento”, ou seja, o ensino e aprendizado devem estar direcionados às funções psicológicas que estão em vias de se formarem ou desenvolverem (zona de desenvolvimento iminente) e não àquelas que já foram consolidadas pelo educando (nível de desenvolvimento atual). O “bom ensino” não é aquele que parte da situação na qual o aluno empírico se encontra para então reafirmá-la e permanecer nela, não é aquele que garante a adaptação ao meio; o bom ensino é aquele que permanece sempre além da condição em que o aluno empírico se encontra, levando-o sempre a desbravar novas situações e questionamentos, é aquele que o conduz a um estágio superior, “[...] não procurando permanecer naquilo que ele se tornou, mas colocando-se no permanente movimento do devir” (DUARTE, 2016, p. 32).

Isso coloca o papel do professor como primordial nessa mediação, pois sendo ele o agente mais desenvolvido nesse processo deve ter pleno domínio do saber escolar necessário a essa colaboração, dosando-o e sequenciando-o ao longo do tempo e espaço escolar, tendo em vista atuar sobre a zona de desenvolvimento iminente, uma vez que, como afirma Gama e Prates (2020, p. 98), "é contraproducente o ensino que exige o que está além dos limites da zona de desenvolvimento iminente, também é inócuo, em termos de desenvolvimento psíquico, o ensino que se limita ao que o aluno consegue fazer por si mesmo".

Por tudo isso, na superação do aluno empírico para aluno concreto, a seleção de conteúdos e a forma de aplicá-los são fatores que não podem ser secundarizados na educação escolar. Compete à escola, diante do aluno concreto, identificar quais os elementos culturais devem ser apropriados pelos sujeitos (conhecimentos sistematizados) e quais os meios mais adequados para essa apropriação, formando assim a tríade "conteúdo-forma-destinatário", que, sob a regência do professor, se estrutura e se orienta por meio do método dialético (SAVIANI, 2013).

A partir da relação envolvendo o aluno empírico e o aluno concreto, vimos nessas últimas páginas que os processos educativos e os processos psíquicos encontram-se intimamente articulados, estando o psíquico subjugado ao educativo ou, como coloca Vygotsky (2001, p. 105), "o desenvolvimento está para aprendizagem como a sombra para o objeto". Contudo, faz-se necessário ainda analisar mais detalhadamente a relação entre a aprendizagem e desenvolvimento humano.

1.4 Aprendizagem e suas relações com o desenvolvimento humano: pensamento por conceitos

Durante toda a vida o ser humano esteve envolto em um processo contínuo de aprendizagem que ocorre no âmbito cognitivo, afetivo, motor e social e que não é linear. Quando se trata de aprendizagem escolar, vimos que o seu desenvolvimento é decorrente de inúmeros fatores e de uma compreensão bem mais abrangente do que os limites da relação entre professor e aluno em sala de aula. Também percebemos que essa complexidade não permite determinar um roteiro ou caminho específico capaz de abarcar toda a riqueza de elementos envolvidos e necessários ao pleno cumprimento da atividade pedagógica. Para o bem ou para o mal, as possibilidades são diversas.

Contudo, sem desconsiderar a relevância sobre a aprendizagem das questões de ordem material, como infraestrutura escolar, materiais didáticos e melhores condições de trabalho, salários e formação para os professores, as apreciações desse item têm como eixo de análise o campo da psicologia. Reiteramos que uma adequada compreensão da maneira como ocorre o desenvolvimento humano e os seus mecanismos e articulações com o social é fator decisivo para entender melhor sobre como o aluno aprende, fornecendo assim subsídios relevantes para a organização do ensino e, consequentemente, uma direção lógica à tarefa da educação escolar.

Cumpre notar que existem diferentes concepções dentro da psicologia acerca dos elementos que melhor promovem o desenvolvimento do psiquismo e da aprendizagem humana e elas fundamentam diferentes correntes na pedagogia. Os desacordos teóricos dessas concepções residem no quanto o biológico e/ou cultural influenciam nesse desenvolvimento. Há quem defenda que o aluno não aprende porque não está pronto intelectualmente, porque sua genética não é favorável, ou porque não tem a aptidão ou "dom" para desenvolver determinada habilidade. Tais concepções colocam a responsabilidade da aprendizagem e do desenvolvimento do psiquismo do sujeito, sobretudo, nele mesmo, no seu aparato orgânico. Nesse contexto, os altos índices de reprovação e evasão dos educandos e o crescente sentimento de frustação dos professores com o seu trabalho, em sala de aula, podem também ser apontados como reflexos dessa compreensão psicológica dentro da pedagogia.

Na contramão de tudo isso, temos as contribuições de Vygotsky, Leontiev e Luria, fundadores da psicologia histórico-cultural e que, no que diz respeito ao desenvolvimento das máximas capacidades humana, defendem que o social precede o biológico, tanto do ponto de vista filogenético quanto ontogenético. Os estudos dessa corrente da psicologia, ao longo de quase um século, asseveraram que são as atividades educativas do contexto social do sujeito o fator preponderante para o seu desenvolvimento psíquico. É o que Hegel (apud Duarte, 2016, p. 44) denominou de *astúcia da razão*, ou seja, *"*[...] consiste em usar recursos externos à mente humana para dirigir os processos mentais".

Apesar do exposto acima, convém não perder de vista o alerta que Duarte (2012) faz em relação aos fundamentos dessa psicologia, que, de maneira crescente, têm sido utilizados indevidamente pelas pedagogias hegemônicas da atualidade, com o objetivo de integrá-las às suas ideologias neoliberais de educação. Isso tem ocorrido de várias formas e todas têm em comum a tentativa de silenciar ou transfigurar a fundamentação marxista que integra toda a essência dessa corrente da psicologia, como, por exemplo, interpretar a dimensão social do psiquismo, no sentido de valorização do subjetivismo cotidiano ou cultural. Todavia, um olhar

minimamente atento sobre as obras de Vygotsky ou qualquer outro autor dessa psicologia já demonstra sua íntima relação com o materialismo histórico-dialético, até mesmo sua própria nomenclatura, histórico-cultural, não nos permite esse equívoco.

Dito isso, além da formulação das zonas de desenvolvimento do psiquismo humano arrolado no item anterior, outro grande legado de Vygotsky para a educação escolar e que é parte integrante nesse avanço do nível de desenvolvimento real ou efetivo para zona de desenvolvimento iminente, foram os estudos sobre a formação do pensamento por conceitos. Conceitos são instrumentos culturais orientadores das ações e relações dos sujeitos com o mundo, tendo o signo como sua unidade dialética. Assim, para Vygotsky (1991, p. 72-73):

> A formação de conceitos é o resultado de uma atividade complexa, em que todas as funções intelectuais básicas tomam parte. No entanto, o processo não pode ser reduzido à associação, à atenção, à formação de imagens, à inferência ou às tendências determinantes. Todas são indispensáveis, porém insuficientes sem o uso do signo, ou a palavra, como meio pelo qual conduzimos as nossas operações mentais, controlamos o seu curso e as canalizamos em direção à solução de um problema.

Nessa direção, o desenvolvimento do pensamento por conceito, segundo Martins (2016), percorre três etapas: pensamento sincrético, pensamento por complexos e pensamento por conceitos. A etapa do pensamento sincrético é predominante no primeiro ano de vida e envolve o agrupamento de objetos de maneira subjetiva e sem ordenamento lógico, "[...] combinando elementos que não mantêm entre si nenhuma correspondência objetiva" (MARTINS, 2016, p. 1581).

A partir do momento que o significado da palavra avança, no final da fase sincrética, dá início ao pensamento por complexos, compreendendo o período da infância até o começo da adolescência, que é dividida em várias subetapas. De maneira geral, nessa etapa, os agrupamentos dos objetos já obedecem a um ordenamento lógico, considerando a semelhança concreta entre eles, resultando em uma maior coerência e objetividade com a realidade. Contudo, apesar do sujeito "[...] demostrar amplo domínio de termos gerais, de conceitos aparentes, isso não significa o pleno exercício do pensamento abstrato" (MARTINS, 2016, p. 1583); pois permanece tendo como base as experiências sensoriais.

Com o desenvolvimento da linguagem, ocorrido em paralelo ao desenvolvimento do pensamento, ao longo das etapas mencionadas, por fim, chegamos na adolescência e temos o pensamento por conceitos. Essa etapa representa o mais alto nível de abstração do pensamento e é quando o indivíduo passa a "[...] operar por meio de conceitos propriamente dito"

(MARTINS, 2016, p. 1583). É o pensamento por conceitos que possibilita as transformações mais profundas e importantes do psiquismo do sujeito, incidindo não apenas na sua maneira de pensar; mas, sobretudo, na sua maneira de ser no mundo. Como Anjos (2018, p. 162) descreve:

> Devido ao pensamento por conceitos, todas as demais funções psicológicas se intelectualizam, possibilitando o salto qualitativo das funções espontâneas às voluntárias e o consequente desenvolvimento da autoconsciência e do autodomínio da conduta. Além disso, o pensamento por conceitos possibilita a liberdade e a intencionalidade da ação, premissas indispensáveis ao desenvolvimento da imaginação criativa. [...] O ser humano não conseguiria dominar os processos mais complexos e profundos da realidade sem o pensamento conceitual que se dá a partir das relações recíprocas entre pensamento e linguagem.

É evidente, portanto, que o processo de formação de conceitos constitui a base do desenvolvimento do psiquismo humano, repercutindo sobre a personalidade e interlocução do sujeito com o mundo. No entanto, cumpre reiterar que nesse ordenamento lógico de construção da imagem subjetiva da realidade objetiva, logo, da construção do conhecimento, a linguagem é também elemento nuclear nesse processo, o qual cumpre regular as ações do psiquismo do sujeito em seu processo de construção conceitual. Sobre essa questão, Martins (2016, p. 1574) afirma:

> Graças à linguagem, a imagem sensorial conquista representação sob a forma de palavra e ela, ao sintetizar a representação do objeto em suas expressões materiais e, igualmente, sua representação sob a forma de generalização, descortina as possibilidades para o desenvolvimento do pensamento.

Vemos, pois, que o desenvolvimento do pensamento é resultante do desenvolvimento da linguagem. Todavia, é importante salientar que o desenvolvimento da linguagem e do pensamento ocorrem de maneira distinta, mas encontram-se e complementam-se em um determinado estágio do pensamento. Quando isso ocorre o pensamento torna-se verbal e a linguagem intelectual, resultando em transformações no âmbito de todas as funções psíquicas (MARTINS, 2016).

À medida que a realidade objetiva é convertida em signos, o pensamento ganha existência pela palavra e, assim, com a criação de novas conexões cerebrais, ocorrem profundas transformações de todas as operações psíquicas, "[...] possibilitando a inteligibilidade do real, isto é, a edificação da consciência" (MARTINS, 2018, p. 86). O produto de todo esse processo é o aprimoramento da atividade humana, com novas formas de entender e interagir com a

realidade, como a leitura, a escrita, o cálculo, entre outras formas cada vez mais complexas e em um processo sem fim.

Ainda no âmbito da formação do pensamento, há que se destacar, segundo Vygotsky (2001), as duas categorias dos conceitos: os conceitos cotidianos ou espontâneos e os conceitos científicos ou não-cotidianos. Os conceitos cotidianos surgem a partir das experiências do sujeito em suas atividades sensoriais com os objetos, situações e fenômenos da realidade, ocorrem sem nenhuma organização sistemática e consistente com a realidade.

Por outro lado, os conceitos científicos não se limitam ao conhecimento por meio da ação estímulo-resposta, são sempre intencionais. São frutos das relações lógicas estabelecidas com outros conceitos, envolvendo sempre o que não é observável de imediato e a colaboração ativa de outro agente mais desenvolvido, no caso o professor. Um conceito cotidiano é sempre ascendente, ou seja, está sempre buscando um maior refinamento na abstração do real, abrindo caminho para o conceito científico, que faz o caminho oposto, descendente, buscando uma maior concretude do real (VYGOTSKY, 1991).

É importante destacar, conforme Martins (2016) advoga, que, embora os conceitos cotidianos e científicos possam ser compreendidos como diferentes entre si, por apresentarem características e caminhos distintos de apropriação (ascendente e descendente), eles não são antagônicos, pelo contrário, são interdependentes. Contudo, atingem níveis distintos de desenvolvimento do pensamento. Os conceitos cotidianos são sempre a base ou ponto de partida para o desenvolvimento dos conceitos científicos, que são o ponto de chegada da aprendizagem e do desenvolvimento do psiquismo.

Pelo exposto, percebemos, assim, como o desenvolvimento do psiquismo humano não é fruto do acaso ou dado pela natureza e o mesmo ocorre com o pensamento por conceitos. Ele é o produto de um longo processo histórico de apropriação do patrimônio cultural humano e que garantiu a superação das funções psicológicas elementares pelas funções psicológicas superiores, ou seja, as ações e reações instintivas, espontâneas e sensoriais foram superadas pela intencionalidade, o planejamento, a lógica, entre outros atributos inteligíveis e singulares do gênero humano (MARTINS, 2016).

Cumpre notar que a não formação do pensamento por conceitos significa, com efeito, a não intelectualização das funções psíquicas, resultando na atrofia da autoconsciência e do entendimento da realidade. Porém, não podemos esquecer que todo esse processo é dependente das condições objetivas de vida e educação do sujeito, pois quanto maior o acesso ao aprendizado dos conhecimentos em suas formas mais desenvolvidas, pela via dos conceitos

científicos, maiores serão as chances de o indivíduo atingir as máximas potencialidades humanas. Nesse sentido, Saviani (2008, p. 48) afirma:

> O papel da escola não é apenas o de organizar as experiências da vida cotidiana dos próprios alunos. O papel da escola, é antes, o de patentear aquilo que a experiência dos alunos esconde. Seu papel não é o de mostrar a face visível da lua, isto é, reiterar o cotidiano, mas mostrar a face oculta, ou seja, revelar os aspectos essenciais das relações sociais que se ocultam sob os fenômenos que se mostram à nossa percepção imediata.

Portanto, julgamos ter ficado claro neste tópico que a relação entre desenvolvimento do psiquismo e aprendizagem ocorre por meio de uma complexa interdependência de fatores e estágios ao longo da vida do indivíduo e que atribui à educação o papel maior nesse processo. Assim, a escola, por ser a principal forma de educação sistematizada, ainda que tenha os conceitos cotidianos do educando como ponto de partida, não deve se limitar a isso. Sua finalidade deve ser sempre atingir os níveis mais elevados do pensamento do educando, por meio da aprendizagem dos conceitos científicos, e isso só ocorre com a participação ativa do professor, organizando os saberes escolares e respeitando sempre as etapas e os elementos presentes no desenvolvimento do psiquismo do educando, sem negar a premissa de Vygotsky (2001, p. 242) de que "só é boa a instrução que passa à frente do desenvolvimento e o conduz".

Doravante, tomaremos para análise as questões da avaliação da atividade de ensino-aprendizado, por entendermos que toda a relação envolvendo conteúdo, forma e destinatário só pode ser adequadamente compreendida levando em consideração as informações desse elemento indispensável ao trato pedagógico.

1.5 Avaliação do ensino-aprendizado

Como defende Pasqualini (2010), o processo avaliativo desenvolvido pela educação escolar deve ocorrer a partir das inter-relações dos componentes essenciais presentes na atividade pedagógica, a saber: o conteúdo (o que), objetivos (para que), a forma ou recurso (como) e o destinatário (para quem), somando ainda as condições objetivas de realização do trabalho educativo. Uma inadequada compreensão e utilização de tais componentes impacta negativamente o trabalho docente, resultando em práticas no mínimo questionáveis de avaliação escolar. Contudo, considerando que a análise da tríade "conteúdo-forma-destinatário" ocorreu nos tópicos anteriores, doravante tomaremos como análise a identificação do processo de avaliação do ensino-aprendizagem.

A princípio, acreditamos ser mais adequada a utilização do termo avaliação do ensino-aprendizagem, ao invés tão somente avaliação da aprendizagem, por entendermos que tais processos representam uma unidade dialética que, portanto, não devem acontecer de forma isolada. Ensino e aprendizagem são elementos interdependentes, pois não se pode esperar uma aprendizagem de qualidade se o ensino foi inadequado e o contrário também é verdadeiro (SAVIANI, 2013).

Dito isso, a avaliação escolar é um elemento pedagógico escolar tão antigo quanto a própria escola, pois se a ação pedagógica é intencional e sistematizada, práticas avaliativas existem e devem existir nela desde o princípio. É também um dos seus temas mais diversos, dinâmicos, complexos e polêmicos. Apesar de ser amplamente pesquisado, ainda há muito que descobrir sobre esse processo tão presente e essencial ao trabalho pedagógico; uma vez que muitos problemas aparentemente alheios ao processo de ensino-aprendizado, como de afetividade, de preconceitos, de relações de poder, entre outros, também se manifestam no processo avaliativo. Em razão disso, são comum entre os professores as dúvidas, incertezas e até equívocos sobre o que avaliar, como avaliar e por que avaliar, sendo, portanto, uma das suas maiores inquietações em sala de aula (PASQUALINI, 2010).

Podemos encontrar uma variedade de conceitos e significados para o termo avaliação, no âmbito escolar, alguns divergem entre si enquanto outros se complementam. Tomamos como um dos mais adequados à nossa perspectiva aquele apresentado por Libâneo (1994, p. 195):

> Avaliação é uma tarefa didática necessária e permanente do trabalho docente, que deve acompanhar passo a passo o processo de ensino e aprendizagem, a fim de constatar progressos, dificuldades, e reorientar o trabalho para as correções necessárias [...]. A avaliação é uma reflexão sobre o nível de qualidade do trabalho escolar tanto do professor como dos alunos.

Nessa mesma direção, podemos apresentar também o conceito de Vasconcellos (2013, p. 85), destacando que a "avaliação é um processo de captação das necessidades, a partir do confronto entre a situação atual e a situação desejada, visando uma intervenção na realidade para favorecer a aproximação entre ambas".

Como base nessas afirmações, percebemos que a avaliação tem relação direta e dinâmica com o fazer pedagógico do professor, orientando o ensino e a aprendizagem e, consequentemente, permitindo o progresso tanto do professor quanto do aluno em suas atividades e devendo estar sempre a serviço da aprendizagem do aluno, ou seja, da incorporação

dos conhecimentos necessários para que o educando tenha condições de se desenvolver, tendo em vista as máximas possibilidades humanas (MARSIGLIA; MAGALHAES, 2014).

Por outro lado, cumpre frisar que esse entendimento nem sempre acontece. No cotidiano escolar, das creches às universidades, seja ela pública ou privada, tradicional ou moderna, o que se tem em prevalência é uma avaliação eminentemente somativa, de caráter classificatório, meritocrático e, consequentemente, excludente (FREITAS, 1991), ou seja, reduzida a um mero instrumento de medida ou registro de resultado traduzido em nota, conceito, boletim, certificado e diploma.

Além disso, esse contexto avaliativo apresenta caráter classificatório, punitivo, autoritário e burocrático, engendrados sob a ótica do esvaziamento, da descontinuidade e da fragmentação do conhecimento. Nessa perspectiva, há de salientar também que os sucessos e, mais ainda, os fracassos dos alunos são atribuídos, em geral, a eles mesmos, ao fato de terem ou não se dedicado ao conteúdo. Em vista disso, como afirma Luckesi (2002, p. 35), "a avaliação constitui-se um instrumento estático e frenador do processo de crescimento", contribuindo, portanto, para o aumento da evasão escolar e da desigualdade social.

Podemos afirmar que o predomínio dessa postura avaliativa também é reflexo da dicotomização inerente a uma sociedade de classes; pois, assim como acontece com as relações entre trabalho e educação, teoria e prática, professor e aluno, ensino e aprendizagem, quantidade e qualidade, o mesmo tem ocorrido na relação entre educação e avaliação, o que pode ser visto nas seguintes afirmações: "o professor ensina e o aluno aprende", "o melhor aluno é aquele com as melhores notas", "a avaliação é o passaporte para o futuro do aluno", entre outras que demonstram esse dualismo (MARSIGLIA; MAGALHAES, 2014).

Nesse contexto, muitos educadores percebem a ação de educar e a ação de avaliar não como um par dialético, no sentido de que se interconectam, mas sim como elementos distintos, com pouca ou nenhuma relação entre si. Isso se torna evidente ao vermos, com frequência, em salas de aula que o processo de ensino-aprendizagem de um determinado conteúdo termina quando o educando recebe sua nota. Desse ponto em diante, parte-se para um novo conteúdo, e, se o resultado da avaliação não foi satisfatório, busca-se reverter a nota e não o aprendizado, haja vista que não se retoma o conteúdo. A interpretação que se dá à nota é apenas no sentido de melhorá-la, através de outros conteúdos que seguirão (PASQUALINI, 2010). Isso denota a nítida fragmentação e isolamento dos processos que compõem o ato educativo e, sobretudo, o quanto a avaliação dessa forma desconsidera a essência da atividade docente que é garantir a aprendizagem significativa aos educandos e em tempo.

A ênfase que a avaliação tem dado à nota e não à aprendizagem do aluno conduz-nos a concordar com Luckesi (2002, p. 84), quando afirma que a avaliação que prioriza os aspectos quantitativos e não se articula com os processos de ensino e aprendizado não é avaliação, é exame:

> 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.

Ainda nesse sentido, Vasconcellos (2013) defende a necessidade de distinguir entre nota e avaliação. A primeira, seja por meio de número ou conceito, é uma exigência social e burocrática do sistema educacional e acontece de maneira desarticulada dos demais elementos do trabalho educativo. Enquanto que a segunda é uma reflexão crítica sobre aspectos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem que permite verificar os avanços, dificuldades e orientar ações para superar obstáculos, tendo em vista sempre os objetivos pretendidos.

A legislação determina o acesso à escola como direito básico universal e igualmente valoriza a diversidade de sujeitos como algo necessário e positivo ao desenvolvimento da própria educação, tanto em nível de indivíduo quanto de sociedade. No entanto, se assim fosse, não caberia à escola, por meio dos seus processos avaliativos de cunho quantitativo (exame), rotular, punir, incluir ou excluir os educandos, pois nem sempre o processo avaliativo consegue acompanhar as diferentes formas e níveis que a aprendizagem se dá em sala de aula.

Embora as discussões e mudanças oriundas das políticas educacionais e das pedagogias hegemônicas da atualidade anunciem uma concepção de avaliação escolar democrática, humanista, qualitativa e com foco na aprendizagem, estas têm ocorrido muito mais no campo do discurso e das leis do que de fato no cotidiano escolar. Como exemplo, podemos citar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB que, em seu Artigo 24, inciso V, dispõe sobre os critérios que devem ser observados quanto à verificação da aprendizagem e determina que a avaliação tenha "[...] prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais" (BRASIL, 1996, n.p.).

Todavia, o que temos é uma ação dissimuladora, uma vez que a lei não altera os mecanismos avaliativos em favor de uma avaliação qualitativa e justa, pelo contrário, torna-os ainda mais seletivos, autoritários e descontextualizados. A utilização cada vez maior dos exames censitários desenvolvidos pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), em todos os níveis, evidencia essa divergência entre o que é dito e o que é visto nas escolas. Aprofundaremos mais essa questão no item mais à frente, quando formos discutir os impactos das políticas neoliberais na avaliação.

A legislação também não oportuniza ao professor melhores condições de avaliar e, igualmente, não deixa claro sobre o que são e como devem ser tratados os critérios qualitativo e quantitativo na avaliação, deixando margem para que o sistema de ensino ou a escola decida o que seja cada um desses critérios. O problema é que valorizar os aspectos qualitativos na avaliação, equivocadamente, tem-se traduzido em considerar as características atitudinais do aluno, tais como pontualidade, frequência, disciplina, etc., deixando em segundo plano o que realmente importa, as questões da aprendizagem.

É oportuno apresentar também o quanto a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2018), como documento com força de lei, coloca a avaliação em um novo patamar de exigências neoprodutivistas, com as suas rubricas de avaliação. Avaliar na BNCC é limitar e engessar o trabalho docente e verificar se o aluno cumpre as competências pragmáticas que são necessárias para alimentar o sistema neoliberal de educação pra o trabalho (ZANK; MALANCHEN, 2020).

Além disso, a existência de uma base comum é vital para favorecer o avanço do processo de privatização e tecnologização da educação, porque garante uma padronização em todo o Brasil de conteúdo-forma-destinatário, de acordo os seus interesses, garantindo assim mercado em todas as regiões e de maneira mais econômica, uma vez que a unidade é mais barata que a diversidade. Nas palavras de Zank e Malanchen (2020, p. 157):

> Os objetivos são claros: moldar a formação dos indivíduos, controlar a ação dos professores e ainda criar nichos de exploração do sistema público pela iniciativa privada por meio de assessorias pedagógicas, sistema de apostilamentos e kits pedagógicos etc.

Outro equívoco muito presente nesse contexto, como descreve Libâneo (1994), reside no fato comum de os professores, muitas vezes, por falta formação adequada, fruto de condições objetivas precárias, não conseguirem estabelecer uma relação de equilíbrio entre os aspectos qualitativos e quantitativos na avaliação. Assim, ou priorizam os aspectos quantitativos,

fazendo da avaliação uma escala de medida padrão, ou recorrem em demasia ao qualitativo e acabam por se perder na subjetividade. Além disso, passa-se a quantificar esse qualitativo, haja vista que a nota ainda prevalece e precisa ser atribuída.

Numa prática educativa em que a nota é o centro de tudo, a capacidade do professor de identificar e estimular as potencialidades de cada educando é reduzida e o aluno, por seu turno, tem sua motivação e autoestima comprometidas, resultando no desinteresse crescente, reprovação e, no limite, evasão da escola. Nesse horizonte, Vasconcellos traz uma análise importante sobre o uso da quantidade e da qualidade nas avaliações:

> A quantificação é um aspecto delicado no processo de aprendizagem, visto estarmos lidando com características humanas, com produção de bens simbólicos, que superam sempre qualquer tentativa de enquadramento; contudo, o quantitativo não é um mal em si, até porque, na perspectiva dialética, não existe qualidade sem quantidade (e vice-versa): qualidade e quantidade são dois atributos inalienáveis da realidade. (VASCONCELLOS, 2013, p. 116, grifos do autor).

Destarte, percebemos que avaliação qualitativa não despreza a medida, porém a quantificação que ocorre, por meio de notas ou conceitos, só é útil se as informações derivadas desse processo interagir com os demais componentes do trabalho pedagógico e resultarem na reflexão e ação sobre a aprendizagem do estudante, isto é, se forem utilizadas para valorizar o processo e não o produto. Luckesi (2002) ainda pontua que medir em avaliação significa comparar o objeto real (aluno e aprendizado) com o outro considerado ideal (objetivos educacionais) e quanto maior a aproximação entre eles melhor será o processo educativo.

Não podemos perder de vista também que a classificação e a separação compreendem princípios basilares de uma sociedade de classes. Por esse motivo, em qualquer realidade educacional pertencente a esse contexto social, professores e alunos convivem com o problema da medida; pois, em respeito às normas e diretrizes, precisam atender às exigências da sociedade, ou seja, dar uma nota ou conceito ao aluno e a partir dela preencher as poucas vagas ofertadas para prosseguir avançar nos estudos ou ingressar no mercado de trabalho, alimentando, assim, toda a engrenagem de produção do sistema capitalista (FREITAS, 1991).

Em virtude de toda contradição, acreditamos que qualquer ação político-pedagógica, por envolver uma trama de significados, nem sempre explícitos, precisa ser analisada de maneira contextualizada, considerando sempre sua origem, desenvolvimento e, sobretudo, sua intencionalidade. Assim, no que diz respeito à avaliação, como bem pontua Vasconcellos (2000, p. 175), evita-se "[...] o perigo de cairmos nos modismos: um dia fazíamos avaliação tradicional,

no outro, diagnóstica, depois emancipatória, construtivista, operatória, mediadora, dialógica, formativa, de 4ª geração, dialética, cidadã, por competência, etc." Modismos estes alimentados por análises e interpretações superficiais, reducionistas, equivocadas e que, no que tange à efetiva construção de avaliações qualitativas, na maioria das vezes, como vimos nos parágrafos anteriores, estão presentes apenas no discurso que não se materializam na prática escolar.

Ratificamos aqui que não existe neutralidade nas relações humanas, uma vez que nossos desejos, valores, atitudes e comportamentos são determinados e determinantes de um emaranhado de conceitos, instrumentos, ideias e intenções culturais e históricas que se fazem presentes em todas as esferas da atividade humana, inclusive a pedagógica.

Em função disso, cabe destacar que o processo de avaliação escolar não acontece no vácuo, não se organiza e se executa no campo da neutralidade, apesar de certas pedagogias hegemônicas da atualidade propagarem ideologicamente o contrário. As diferentes teorias, concepções ou correntes pedagógicas – com seus fundamentos, valores, objetivos, metodologias e trajetórias distintas que se materializam nos diferentes projetos político-pedagógicos das escolas e nas práticas docentes – também se fazem presentes no ato de avaliar, podendo ser explicadas pelo contexto histórico no qual estão inseridas.

Nessa circunstância, o Coletivo de Autores (1992, p. 98), em sua análise, assevera que o predomínio do uso de métodos e critérios com fins classificatórios, disciplinadores e seletivos, na avaliação escolar, tem atuado para:

> [...] confundir e ocultar importantes reflexões sobre avaliação, reforçando a função seletiva, disciplinadora e meritocrática que a mesma assume na escola. Isso consolida, através dos instrumentos e medidas, a legitimação do fracasso, a discriminação, a evasão e expulsão dos alunos, principalmente daqueles oriundos da classe trabalhadora.

Ainda com base nesses autores, enfatizamos que, no contexto atual, *o sentido* da avaliação escolar tem sido a meritocracia, ou seja, a valorização do esforço individual; *sua finalidade* tem sido a seleção, já que a competição é uma das bases dessa sociedade de classe; *seu conteúdo* tem sido o livro didático, por vezes imposto e alheio ao contexto, ou mais recentemente as atitudes do educando; e a *sua forma* tem sido o exame, que é a materialização da seleção, o fim em si mesmo.

Assim, avaliação escolar tem estado a serviço de um sistema sociopolítico que busca conservar e reproduzir os valores e interesses da sociedade capitalista, atribuindo à avaliação, e mais amplamente à escola, uma função social seletiva e de preparação dos sujeitos para as relações sociais de produção, aos moldes do mercado capitalista.

Na atualidade, a BNCC (BRASIL, 2018), edificada sobre os valores neotecnicistas da alienação, pragmatismo, adaptabilidade, imediatismo, individualismo e, apoiada por setores da classe empresarial, política, midiática e educacional, é o documento que corporifica a avaliação nessas características, tornando-a o próprio objetivo pedagógico e subtraindo da escola a função social que lhe compete, isto é, democratizar a apropriação das máximas riquezas do patrimônio cultural produzido pela humanidade ao longo da história.

Na luta contra essas correntes pedagógicas hegemônicas, tão presentes nas escolas e que tanto atrofiam a função da atividade escolar, deste ponto em diante, buscaremos apresentar o contexto da avaliação escolar com base nos fundamentos da pedagogia histórico-crítica, por entendermos que ela apresenta, corretamente, uma coerência entre as finalidades educativas e a avaliação, formando uma verdadeira unidade dialética.

Na perspectiva da PHC, como já vimos, a finalidade da educação escolar é transmitir aos educandos aquilo que vai além das suas atividades cotidianas e que eles não podem aprender sozinhos, promovendo, assim, o desenvolvimento das potencialidades humanas em suas máximas possibilidades. Nesse horizonte, a avaliação é o único elemento pedagógico capaz de orientar, tanto o professor quanto o aluno, em suas atividades, e assim determinar se tais finalidades educativas estão sendo atingidas.

Entretanto, não é qualquer instrumento ou processo avaliativo que garante o aprimoramento do trabalho pedagógico e a conquista das finalidades nessa perspectiva. Dentre as muitas possibilidades avaliativas, com seus determinantes sócio-históricos, como bem descreveu Luckesi (2002), qualquer proposta avaliativa que não se articule com os demais componentes da atividade de ensino e que não tenha como finalidade a melhora do aprendizado do estudante é qualquer outra coisa, menos avaliação. O mesmo autor (2002, p. 110) ainda defende que:

> [...] a avaliação deverá ser assumida como um instrumento de compreensão do estágio de aprendizagem em que se encontra o aluno, tendo em vista tomar decisões suficientes e satisfatórias para que possa avançar no seu processo de aprendizagem. Se é importante aprender aquilo que se ensina na escola, a função da avaliação será possibilitar ao educador condições de compreensão do estágio em que o aluno se encontra, tendo em vista poder trabalhar com ele para que saia do estágio defasado em que se encontra e possa avançar em termos dos conhecimentos.

A avaliação materializa-se no contexto real do professor, do aluno e da escola, logo, é uma ferramenta que se constrói dentro da escola, usando as informações do contexto e dos seus agentes. Por objetivar a melhoria na aprendizagem do aluno, é flexível e dinâmica, envolvendo

constantes modificações na atividade de ensino no confronto com as exigências e contratempos do contexto, para que assim as finalidades educativas sejam alcançadas por todos. Sua natureza dialética se dá pelos momentos de negação dos elementos envolvidos no processo de ensino, pois, ao expor as lacunas do trabalho educativo, permite, por seu turno, constantes reflexões, construção e reconstruções sobre ele, com vista ao seu aprimoramento, superando assim a visão restrita e dicotômica que frequentemente coloca a avaliação e a educação como polos distintos e distantes.

É importante advertir que, assim como não é adequado interpretar as categorias do método histórico-crítico como procedimentos de ensino, sobretudo em dimensão de linearidade, também não é adequado, tão pouco é pretensão nossa, determinar como deve ser um procedimento avaliativo coerente e adequado às finalidades defendidas pela pedagogia histórico-crítica, em virtude da complexidade que envolve tanto o ensino-aprendizado quanto a própria avaliação escolar. Parafraseando Galvão, Lavoura e Martins (2019, p. 114), não existe a avaliação da pedagogia histórico-crítica, no sentido de conseguir contemplar as múltiplas determinações da atividade pedagógica, o que temos é uma avaliação concreta para cada situação de ensino concreto.

No entanto, isso não nos impede de estabelecer alguns critérios que podem e devem ser levados em conta no momento da construção do processo avaliativo pelo professor. A maior contribuição nesse sentido encontramos no Coletivo de Autores (1992, p. 103-109) que, em uma análise mais crítica sobre a avaliação, descreve alguns pontos possíveis, sendo eles:

a) *Projeto histórico*: não basta mencionar a avaliação no plano escolar, para compreendê-la e utilizá-la com efetividade, tem que levar em consideração qual tipo de sociedade a escola busca construir por meio do seu projeto político-pedagógico e, por seu turno, quais as intencionalidades emergem do seu processo avaliativo;

b) *Condutas humanas*: a proposta de avaliação deve levar em conta a análise da totalidade humana, portanto, envolve os conhecimentos, as habilidades, as atitudes e os valores presentes nos indivíduos e manifestadas de diferentes formas, mas ter a clareza de compreender que essas manifestações são determinadas e determinantes pelo contexto social. Assim, a avaliação não deve ser um processo pensado fora do seu contexto de aplicação;

c) *Práticas avaliativas*: superar as práticas, mecânicas, classificatórias, punitivas, segregadoras e que apenas atendem a uma exigência burocrática e buscar práticas avaliativas criativas, reiterativas, dialógicas, inclusivas, flexíveis e atraentes, valorizando o processo e não o produto;

d) *Decisões em conjunto*: se a educação escolar não se faz apenas com o professor em sala, o mesmo ocorre com a avaliação, deve ser um processo envolvendo professores alunos, pais e demais agentes da atividade escolar, respeitando os limites de cada um, mas assumindo responsabilidades na perspectiva de uma avaliação participativa;

e) *Tempo pedagógico*, a atividade avaliativa deve respeitar o tempo pedagogicamente necessário para que a aprendizagem se efetive, levando em consideração que esse tempo não é o mesmo para todos os alunos e turmas, rompendo assim com as visões abstratas e irreais que igualam todos os alunos e que reduz o ensino, o aprendizado e a avaliação a um padrão;

f) *Nota enquanto síntese qualitativa*: se na perspectiva dialética a qualidade não despreza a quantidade, é preciso redimensionar o sentido burocrático da nota, utilizando-a não como um elemento de poder ou punição fechada em si mesma, mas sim para constatar as aproximações e distanciamentos do ensino-aprendizado entre o ideal e o real;

g) *Redimensionamento do processo de ensino*: complementando o critério anterior, não basta simplesmente verificar, avaliar é acima de tudo superar desafios e fomentar novas estratégias e rumos do trabalho educativo com vistas o seu aprimoramento;

h) *Interpretação do insucesso*: o erro ou fracasso na avaliação não deve ser analisado com base na aparência, ou seja, sem correlacionar com outros fatores, tão pouco deve ser algo impeditivo, punitivo e meritocrático. A tarefa de ensino-aprendizagem não é linear, é feita de avanços e retrocessos do qual erros e acertos são importantes e necessários no processo educativo.

Além desses itens defendidos pelo Coletivo de Autores (1992), podemos ainda, com base em Luckesi (2013), Libâneo (1994), Freitas (1991) e Vasconcellos (1998), acrescentar como indispensáveis ao processo avaliativo os seguintes pontos:

a) Ter critérios, métodos e instrumentos claros, objetivos e diversificados, na tentativa de contemplar os aspectos relevantes a serem considerados no ensino-aprendizado e as várias potencialidades do aluno, sem estar aquém ou além do potencial do mesmo, e não deixar dúvida sobre o que se busca avaliar e quais as expectativas em relação a eles;

b) O professor tem importância nuclear nessa sistematização, ele não é aquele que apenas aplica a prova, sem muitas vezes não saber nem do que se trata. Por conhecer de perto a realidade do contexto da escola e até do aluno, cabe a ele planejar, aplicar e analisar todo o percurso do processo avaliativo, sem desconsiderar os demais agentes da atividade escolar;

c) Ter relação com todos os elementos presentes no processo de ensino-aprendizado, ou seja, o conteúdo (o que ensinar), destinatário (para quem ensinar), finalidade (para que ensinar) e a forma (como ensinar);

d) Não ser um evento pontual que só ocorre no início, meio, ou fim do trabalho educativo, mas sim uma ação presente e ativa na atividade escolar traduzida numa busca investigativa e formativa constante;

e) Ter como finalidade a melhoria do processo de ensino-aprendizagem.

Obviamente, levando em consideração toda a adversidade que envolve a educação escolar pública e a formação deficitária de muitos dos docentes, pôr em movimento em sala de aula todos esses critérios não é tarefa fácil, mas não significa dizer que seja impossível. A sua materialização vai depender, sobretudo, do ideal de sociedade e de educação escolar defendidos pelo professor, bem como o seu domínio teórico-prático a respeito do fazer pedagógico. É pertinente aqui a fala de Vasconcellos (2013, p. 90):

> As condições objetivas precisam ser encaradas como dados de realidade, portanto, são o ponto de partida para a mudança. Não adianta ficar esperando as condições ideais para daí começar; isto, evidentemente, nunca vai se dar. [...] Condições desfavoráveis limitam a ação, porém não a impedem de forma inexorável; não se pode ficar imaginando condições ideais de trabalho. O que não significa dizer que se deva abrir mão de lutar por elas. A diferença é que enquanto se luta, já se vai procurando fazer o melhor possível.

Outro ponto importante é que muitos professores, apesar dos contratempos, apresentam uma postura bem intencionada com relação ao seu trabalho educativo e em favor de uma avaliação mais humana. No entanto, como reflexo também da sua alienação em relação às consequências da avaliação impostas pelo sistema de ensino, acabam por realizar práticas avaliativas que divergem daquilo que eles defendem, por vezes sem se darem conta disso. Para ilustrar essa afirmação, podemos destacar a questão da importância da diversidade de formas avaliativas, que como assertivamente colocam Martins e Marsiglia (2015, p. 22):

> É indispensável diversificar as formas e (consequentemente) o número de oportunidades avaliativas: em grupo, duplas, individualmente, relatos orais, observações do dia-a-dia, resolução de problemas, desenhos etc... Essa diversidade é condição para o reconhecimento adequado do que o indivíduo já domina daquilo que está em vias de consolidação, bem como o que ainda não aprendeu, e, igualmente para assegurar o caráter processual e formativo que a avaliação deve ter.

No entanto, buscando contemplar a proposta acima descrita, Vasconcellos (2013, p. 124) pontua o paradoxo que há na ação de muitos dos professores:

> [...] muitos professores consideram que mudaram totalmente seu processo de avaliação só porque agora fazem 'muitas' avaliações; [...] não basta alterar a quantidade, se o tipo de proposta não é qualitativamente superior e, principalmente, se não se altera a postura diante dos resultados.

Para Luckesi (2011, p. 14), a problemática dessa citação é alimentada pelo fato de a educação, por tradição, ainda tratar a avaliação em seu aspecto técnico, "como um ato isolado, separado do pedagógico". Em contrário a isso, o mesmo autor (2011, p. 20) defende que "a avaliação caminha pari passu com um projeto de ação e a ele se submete", por esse motivo, não pode ser administrada como algo independente ou à frente dos demais elementos constituintes do fazer pedagógico, precisa ser traduzida em algo para além dela mesmo. Mais importante que modificar e variar os métodos avaliativos, é buscar conhecer e estabelecer princípios pedagógicos, pois destes derivam todos os elementos constituintes da atividade educativa.

Assim, não basta haver o aumento das atividades avaliativas, seja no aspecto da quantidade ou da variedade de instrumentos utilizados. Isso só terá validade se tiver de acordo com as intencionalidades de um projeto educativo que o sustente e, por seu turno, ter também uma articulação dos diferentes momentos avaliativos com os demais componentes do trabalho pedagógico, assegurando, assim, o movimento dialético que deve estar presente no ato de educar.

Em vista disso, reiteramos que no método pedagógico histórico-crítico, o *sentido* que se busca é a concretização de um projeto político-pedagógico articulado a um projeto histórico de interesse da classe trabalhadora. Projeto este que tem como eixo articular a apreensão e interferência crítica e autônoma na realidade. As *finalidades* são a identificação, organização, compreensão e explicação da realidade mediatizada pelo conhecimento cientificamente elaborado e pela lógica dialética materialista do pensamento. O *conteúdo* advém do patrimônio histórico-cultural humano, selecionado em função da sua relevância para o projeto histórico-pedagógico e da sua contemporaneidade. A *forma* é a dialógica, comunicativa, criativa, reiterativa, inclusiva e participativa (COLETIVO DE AUTORES, 1992). São estes os constituintes do trabalho pedagógico os quais a avaliação se submete, nesta perspectiva.

Em suma, o que se pretende é deixar evidente que a avaliação não pode continuar sendo a tirana da prática educativa, não se reduz a momentos pontuais e alheios do trabalho pedagógico. Avaliar é um evento de totalidade e que, portanto, não se reduz em quantificar saberes, diversificar métodos e selecionar pessoas. Avaliar é planejar, acompanhar e orientar a construção do conhecimento, identificando eventuais problemas ou dificuldades e corrigindo-

os antes de avançar, aperfeiçoando assim a atividade do professor e da escola, materializada na aprendizagem do aluno.

Apesar de a formação rasa sobre a temática e da rotina atribulada da grande maioria dos professores dificultarem a adesão a propostas de avaliação na perspectiva aqui defendida, reiteramos a afirmação de Freitas (2003, p. 31):

> 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.

Na tentativa de apresentar um panorama mais aprofundado da avaliação no campo da PHC, no próximo tópico, buscaremos correlacionar os processos avaliativos com as categorias do método pedagógico histórico-crítico, que, como já vimos, são elementos nucleares dessa teoria pedagógica.

1.6 Avaliação e categorias do método pedagógico histórico-crítico

Vimos que as categorias do método pedagógico histórico-crítico – prática social, problematização, instrumentalização e catarse – alicerçam toda a organização e o desenvolvimento do trabalho educativo nessa perspectiva, exigindo do educador uma nova forma de planejar e executar a atividade educativa. Para avançar nessa análise, o desafio desse momento é buscar demonstrar como os processos avaliativos se fazem presentes em cada uma dessas categorias.

Cabe reiterar que as categorias do método pedagógico histórico-crítico se articulam de maneira dialética, isto é, obedece ao princípio da totalidade-contradição-mudança, não permitindo, portanto, uma fragmentação, um sequenciamento cronológico ou pedagógico, um passo a passo. Pelo contrário, suas etapas estão entrelaçadas ao ponto de não ser possível determinar com precisão onde começa e onde termina cada etapa desse movimento. Trata-se de um movimento em espiral crescente composto de avanços, retrocessos, rupturas, sobreposições e rearranjos no trato com o conhecimento, cujo objetivo é a aprendizagem do educando (GALVÃO; LAVOURA; MARTINS, 2019). Dito isso, o ordenamento a seguir ocorre por questão meramente didática.

Pela *prática social* as atividades humanas são produzidas, acumuladas e socializadas, ao longo da história, e é, com efeito, por ela que ocorre todo o desenvolvimento do trabalho pedagógico. Como vimos, a ideia de prática social inicial e prática social final é apenas no sentido de mudança na compreensão dessa prática, no movimento que vai da síncrese à síntese. Cumpre destacar que professor e estudante ocupam posições diferentes como agentes sociais dessa prática. Os estudantes têm como base de análise o empirismo, o senso comum, a imediatez e a ausência de conhecimentos mais elaborados, o que resulta em uma compreensão ainda sincrética ou superficial dessa realidade. Já o professor, em virtude de possuir um contato maior com os saberes sistematizados (ciência), pressupõe-se que já tenha uma compreensão da realidade de forma mais autêntica, ou seja, muito além da aparência (GALVÃO; LAVOURA; MARTINS, 2019).

Nessa fase, o professor e o estudante começam a estabelecer relações com o objeto de estudo, a partir da compreensão de cada um. Compete ao professor estimular o diálogo e participação dos estudantes, no intuito de conhecer e integrar seus conhecimentos e experiências, em relação ao objeto que será abordado, sem perder de vista os saberes mais elaborados e tendo como princípio a constante vinculação entre escola e sociedade em suas múltiplas determinações. Retomando os estudos de Vygotsky (2001), essa articulação pedagógica é o que permite ao professor conhecer em que nível de desenvolvimento efetivo os educandos se encontram e então criar mecanismos pedagógicos para atuar sobre as possibilidades da sua zona de desenvolvimento iminente.

Para entender o papel da avaliação nesse momento da atividade educativa, é oportuno apresentar o conceito de avaliação trazido por Luckesi (2013, p. 20), o qual defende que a avaliação é "[...] um juízo de qualidade sobre dados relevantes para uma tomada de decisão". Se há um *juízo de qualidade*, há, portanto, uma verificação sobre aquilo que se analisa, ao mesmo tempo em que também exige uma comparação entre o ideal e o real sobre o objeto analisado, que é a prática social e não um aluno em relação a outro, como ocorre nas avaliações classificatórias.

Nesse sentido, os primeiros *dados relevantes* a serem considerados em relação à atividade pedagógica são, sem dúvida, aqueles provenientes da realidade em que ele se encontra, ou seja, o projeto político-pedagógico e as condições materiais da escola, o contexto da comunidade escolar e os conhecimentos e experiências dos educandos em relação aos saberes da disciplina, que serão o objeto da avaliação nesse primeiro momento (GASPARIN, 2011). Essas informações irão subsidiar a construção do planejamento inicial tanto em nível da

escolha dos conteúdos que deverão fazer parte dos estudos da disciplina quanto o nível e a forma de encaminhamento desses conteúdos para cada aula.

Somente a partir da análise desses dados é que o professor deve *tomar as decisões* com relação ao início do seu processo de ensino (conteúdo-forma-finalidade), buscando assim garantir uma aprendizagem mais integrada, significativa e socialmente necessária. Nas palavras de Gasparin (2011, p. 1976):

> Esta tomada de consciência implica na adoção de um novo método de conduzir o trabalho pedagógico. Nesta perspectiva, o novo processo de ensino preconiza uma nova sequência da ação docente-discente: avaliação do professor; aprendizagem do professor; avaliação dos alunos; ensino do professor; aprendizagem do aluno e reaprendizagem do professor; avaliação do professor e dos alunos. Esta fase é o que podemos denominar de prática social inicial do conteúdo e da avaliação. É o ponto de partida de todo o trabalho docente-discente.

Dessa forma, o docente inicia seu trabalho pedagógico pela aprendizagem da realidade, antes de torná-la ensino para seus educandos, em outras palavras, o "trabalho docente-discente não se inicia pelo ensino, mas pela avaliação" (GASPARIN 2011, p. 1974), muito embora hegemonicamente a avaliação seja interpretada como uma atividade de conclusão do processo educativo escolar.

O segundo e o terceiro passos do método pedagógico proposto por Saviani (2018), a *problematização* e a *instrumentalização*, não são fases representadas como a imposição de perguntas pelo professor que, em seguida, devem ser respondidas pelos estudantes com base nas informações tratadas em aula. Igualmente não se trata de denunciar e buscar soluções aos problemas do cotidiano, com base nos conhecimentos do próprio cotidiano (senso comum). É preciso ir além, sair do empirismo, estimular a consciência crítica e ser mais propositivo com base em saberes mais elaborados.

A problematização tem como objetivo detectar quais questões ou problemáticas precisam ser resolvidas no âmbito da prática social, não como uma atividade da escola ou para a escola, mas sim no âmbito da sociedade e, em consequência, quais saberes são necessários ter domínio. Isso evidencia que as questões sociais antecedem a escolha dos conteúdos. Já a instrumentalização busca garantir a apropriação dos meios teóricos e práticos necessários ao equacionamento das problemáticas apontadas no campo da prática social. Como esses meios são produções sociais e históricas, a sua apropriação pelos estudantes é dependente do trabalho do professor (SAVIANI, 2018).

Nessas etapas, os objetos de estudo das aulas são considerados de maneira mais específica e analisados em diferentes aspectos, o que requer por parte do professor uma maior precisão em relação à escolha dos elementos existentes na prática social, haja vista não ser possível ao professor contemplar todas as problemáticas presentes na realidade e os saberes necessários ao seu enfrentamento. Por isso a necessidade de detectar e tratar em aula o que de fato for mais relevante e urgente no contexto escolar.

Além disso, essas categorias representam a mediação com o conhecimento, pois não se vai da síncrese à síntese sem antes passar pela mediação da análise desses conhecimentos. É o que permite a dialética entre o singular (prática social do aluno) e o universal (prática social global), resultando no particular (ressignificação da prática social do aluno). Em outras palavras, é o que possibilita "[...] a passagem do saber espontâneo ao saber sistematizado, da cultura popular à cultura erudita" (SAVIANI 2013, p. 20), sempre uma sobreposição de novos saberes.

Tal movimento impõe ao professor a necessidade do pleno domínio dos saberes envolvido nesse processo, uma vez que não se aprende de forma solitária os conhecimentos sistematizados, eles resultam de uma ação intencional, constante, precisa e orientada por outro mais desenvolvido, nesse caso o professor. Em Vygotsky (2001), é essa mediação que permite ao indivíduo superar as funções psicológicas elementares (conceitos espontâneos) em direção às funções psicológicas superiores (conceitos científicos).

É o momento de o professor aplicar os conteúdos em sala de aula e de diferentes formas, com vista a atingir as finalidades pretendidas. A avaliação, nesse contexto, tem como objetivo verificar até que ponto os componentes pedagógicos estão se aproximando ou se afastando daquilo que foi planejado inicialmente. Para isso, pela avaliação, o professor precisa responder nessa fase: estou conseguindo trabalhar os conteúdos planejados para aula? A(as) forma(as) que estou utilizando para o ensino está(estão) adequada(s)? Os estudantes estão conseguindo relacionar esses conteúdos com as suas vivências para além da escola? Os estudantes estão conseguindo compreender sua realidade em uma dimensão mais global?

É a partir das informações obtidas por esses processos avaliativos que rearranjos serão feitos, acrescentando, suprimindo e modificando, quando necessário, os conteúdos e as formas da atividade escolar, a fim de garantir que as finalidades educativas determinadas no início do planejamento pedagógico estejam sendo atingidas. Do ponto de vista da melhoria da aprendizagem do aluno, tratar a avaliação como um ponto de chegada e não como análise de

processo, como propõe a PHC, é um dos fatores que tem contribuído na precarização dos processos de ensino-aprendizado escolar.

Os passos do método pedagógico histórico-crítico aludidos até aqui representam a análise ou mediação dos conhecimentos propostos pelo trabalho escolar e a catarse, nesse sentido, ainda que parcialmente, representa a síntese desse processo. Saviani (2018, p. 57) assim descreve:

> Adquiridos os instrumentos básicos, ainda que parcialmente, é chegado o momento da expressão elaborada da nova forma de entendimento da prática social, chamaremos este quarto passo de catarse [...] Trata-se da efetiva incorporação dos instrumentos culturais transformados agora em elementos ativos de transformação social. (SAVIANI 2018, p. 57).

Não significa afirmar que essa síntese só ocorre ao final da atividade educativa, como muitas vezes é vista em formalizações didáticas estratificadas, como se fosse um passo seguido do outro, desconsiderando toda a dialética no trato com o conhecimento e produzindo a ideia de que o saber pode ser acabado. Análise e síntese são componentes sempre presentes ao longo de todo o trabalho pedagógico e, como já descrito, estão intimamente entrelaçadas, ao ponto de não ser possível determinar com clareza onde começa e onde termina cada uma.

O momento catártico é o ponto alto do processo educativo. No aspecto social, representa o movimento na atividade pedagógica pela qual gradativamente o educando passa a compreender a realidade não como algo natural e imutável e sim como um produto da ação humana, no tempo e espaço, superando a condição de subjugados passivos de forças externas à condição de sujeitos individuais e coletivos que colocam essas forças a serviço da libertação (DUARTE, 2019). É a passagem da prática social *em si* à prática social *para si* (DUARTE, 1993). Igualmente, no aspecto pedagógico, a catarse é o momento em que tanto o professor quanto o aluno conseguem gradativamente atingir as finalidades pretendidas e avançar para novos saberes. É a expressão mais evidente de que o aluno se desenvolveu em nível cognitivo, social e emocional.

Do ponto de vista da avaliação, se considerarmos a perspectiva das pedagogias hegemônicas da atualidade ou até mesmo algumas interpretações equivocadas sobre o método proposto por Saviani (2018), o papel que ela ocupa nesses modelos representa a própria catarse. Assim, a avaliação formal e burocrática, que se faz no final de um semestre, unidade ou período letivo, com suas notas e conceitos de classificação dos alunos, seria o ponto alto do trabalho educativo escolar.

Porém, na perspectiva da PHC, o primeiro ponto divergente é que a avaliação acontece tanto de maneira formal, afinal é necessária ao trabalho pedagógico, como também pelas exigências do sistema educativo. Ademais, também ocorre de maneira informal, nas análises objetivas e subjetivas feitas tanto pelo professor quanto pelo aluno, em aula, e que não precisa, necessariamente, resultar em algum registro documental.

O segundo ponto é que a catarse, como atividade de síntese, cuja base é a análise, não é um evento que só acontece ao final de um determinado período escolar, ao invés disso, ela pode ocorrer em seus diferentes momentos. Na catarse, como aponta Vasconcellos (1993, p. 77), "o educando deverá expor os vários níveis de relações que conseguiu estabelecer com o objeto do conhecimento, seu significado bem como a generalização, a aplicação em outras situações que não as estudadas".

Desse modo, ao invés de afirmar a catarse como sinônimo de avaliação, o mais adequado seria afirmar que a avaliação apenas pode evidenciar uma catarse, uma vez que nem todo resultado avaliativo, seja ele formal ou informal, é positivo nesse sentido. Em outras palavras, a catarse sempre vem acompanhada de avaliação, mas nem sempre a avaliação vem acompanhada da catarse.

A avaliação, quando envolve a catarse, demonstra para o educando que ele se apropriou, em maior ou menor grau, dos conhecimentos sistematizados tratados em aula, unindo-os àqueles que já faziam parte da sua zona de desenvolvimento efetivo, constituindo uma nova zona de desenvolvimento efetivo, mais qualificada. Vale destacar que não se trata apenas de comprovar o domínio dos saberes teóricos, o mais importante aqui é que esses novos saberes tenham de fato se transformado em instrumento de transformação social, o que, como pontua Gasparin (2011), não significa, necessariamente, ações materiais a serem realizadas, pode ser uma nova forma de compreender e situar-se na realidade.

Esse salto qualitativo do estudante é também o que permite ao professor evidenciar que sua atividade de ensino foi adequada e os objetivos pretendidos foram alcançados. Por outro lado, quando a avaliação não é acompanhada de catarse, é igualmente importante, pois permitirá ao professor e aluno saberem em que momento do processo educativo eles se encontram e, assim, realinhar o que for necessário para aperfeiçoá-lo, para que a catarse possa ocorrer.

Por tudo isso, as avaliações, da maneira como vêm sendo tratadas historicamente no espaço escolar – pautadas na memorização, na repetição verbal ou escrita de conceitos e restritas à relação conteúdo-prova, que apenas satisfaz as exigências burocráticas do sistema educativo e que pouco ou nada contribui para processos de ensino-aprendizado –, dificilmente

têm condições de revelar uma catarse, até porque a avaliação não se separa dos demais componentes pedagógicos, com efeito, quando um desses elementos não está adequado ou articulado é pouco provável que a catarse aconteça.

Nesse sentido, Gasparin (2011, p. 1983) faz um alerta de que nada adianta mudar os mecanismos avaliativos se essa mudança não atingir também os demais componentes pedagógicos.

> A avaliação, na perspectiva apresentada, indica-nos que ela não é o centro da escola, nem do processo do ensino e da aprendizagem. [...] Assim, o essencial não é alterar as formas de apreciação do rendimento escolar dos alunos e dos professores, mas transformar o processo de ensino e de aprendizagem, pois o como ensinamos e os fundamentos teóricos que sustentam a ação docente-discente indicam como será a avaliação.

Vimos que a avaliação é sempre um processo que se dá a partir dos componentes anteriores da atividade pedagógica (conteúdo, forma, finalidades e destinatários) e que se traduz na verificação e orientação do ensino-aprendizado escolar. No entanto, essa perspectiva aqui defendida pouco acontece efetivamente no chão das escolas e precisamos discutir o porquê disso, tarefa dedicada ao próximo item.

1.7 Os impactos das políticas neoliberais na avaliação escolar

Nas discussões tratadas nos últimos itens, vimos o quanto os processos avaliativos são elementos nucleares da organização do trabalho pedagógico escolar; pois, se tratados da maneira adequada, orientam e direcionam a atividade de ensino-aprendizado, demonstrando se ela está assegurando ao estudante a apropriação dos conhecimentos pretendidos pelo professor. Essa apropriação não se reduz à mera reprodução verbal e escrita dos conceitos abordados em aula, contrariamente, ela se traduz na internalização de tais conceitos, no sentido de permitir ao educando a compreensão fidedigna da realidade concreta e do seu papel nela, em outras palavras, o desenvolvimento das máximas possibilidades humanas.

Nesse sentido, como vimos, a avaliação escolar representa a análise e síntese das atividades tanto de quem ensina quanto de quem aprende, não podendo perder de vista o contexto dos sujeitos envolvidos e as finalidades educativas presentes no processo. Todavia, nas últimas décadas, vêm ocorrendo uma série de reformas no âmbito da educação escolar, envolvendo desde a gestão e financiamento até toda a organização das práticas e dos objetivos pedagógicos, no sentido de adaptar o ensino escolar às novas exigências da economia e da

sociedade neoliberal e a avaliação ocupa papel essencial nesse novo panorama educacional (FREITAS, 2012)

Como as reformas e mudanças no campo educacional são consequências da materialização do ideário neoliberal sobre a educação, colocadas em curso pelos agentes do capital, é preciso buscar entender como toda essa política se processa. Então, como ponto de partida, é interessante apresentar o conceito de neoliberalismo, que para Harvey (2005, p.12) trata-se de:

> Uma teoria das práticas político-econômicas que propõe que o bem estar humano pode ser melhor promovido liberando-se as liberdades e capacidades empreendedoras individuais no âmbito de uma estrutura institucional caracterizada por sólidos direitos a propriedade privada, livres mercados e livre comércio.

As políticas neoliberais promoveram grandes transformações na configuração do Estado, em prejuízo da grande população, deixando de agir como provedor de bens e serviços, como aquilo que um dia foi chamado de Estado do Bem-Estar Social, para se tornar controlador e avaliador de bens e principalmente de serviços, o chamado Estado Mínimo. Sobre essas transformações, Saviani (1997, p. 52) afirma:

> O livre mercado é apresentado como o redentor, antídoto necessário à crise daqueles modelos: a crise fiscal, do Estado do Bem-Estar, a crise de estagnação, do Estado Socialista, a crise de endividamento, do Estado Industrial Desenvolvimentista. Ganha terreno a tese do 'Estado mínimo'. Agora, mais precisamente definido: mínimo, no que diz respeito aos gastos sociais; forte, porém, quanto à capacidade de controle.

Destarte, com base em um suposto compromisso com a qualidade e a defesa da liberdade, individualidade e igualdade para todos, as influências das políticas neoliberais têm se tornado cada vez mais presentes no campo da educação escolar em todo o mundo. No Brasil, os impactos ocorreram especialmente a partir dos anos de 1990 e, no campo da avaliação escolar, com a atuação do SAEB e os seus sistemas de avaliações padronizadas e aplicadas em larga escala, também chamadas de avaliações externas ou censitárias. Desde então, as avaliações tornaram-se cada vez mais uma das principais formas de controle e afirmação dos objetivos pedagógicos mundialmente difundidos em uma perspectiva mercadológica, privatista e meritocrática da educação.

O discurso de que as avaliações em larga escala são instrumentos neutros e indispensáveis para alcançar a qualidade da educação no país, aliado ao seu caráter

classificatório tão necessário ao regime capitalista, tem endossado esse tipo de avaliação como o principal e mais importante elemento pedagógico do espaço escolar, haja vista que todo o desenvolvimento do trabalho escolar passa a ter como objetivo principal a melhoria do desempenho nas avaliações censitárias, nos diferentes níveis da educação.

Para Bauer, Alavarse e Oliveira (2015), as avaliações externas articulam-se em torno de quatro aspectos: 1 – a centralização dos sistemas de avaliação, utilizados agora como instrumentos de gestão e de controle tanto do pedagógico quanto do administrativo/financeiro; 2 – descentralização da gestão e do financiamento, apoiados no discurso de valorização da autonomia e da gestão democrática, utilizam dos resultados avaliativos para alimentar as políticas de responsabilização individualizada; 3 – ampliação das possibilidades de escolha, no intuito de atrair mais alunos, a competição entre as escolas pelos melhores resultados nas avaliações induziria a melhoria da sua qualidade; 4 – valorização dos resultados, quanto maior a nota da escola ou do aluno melhor é o serviço oferecido.

Todos esses aspectos presentes nas avaliações externas buscam garantir que a escola consiga atender às exigências de produtividade do capitalismo global, alinhando as finalidades educativas àqueles presentes em qualquer empresa da iniciativa privada. Ao promover a "qualidade" do ensino, as avaliações em larga escala não se referem aos seus aspectos pedagógicos e sim ao econômico. Qualidade nesse sentido diz respeito à redução dos custos, através da eliminação do refugo (aluno que abandona a escola/ investimento perdido) e o retrabalho (o aluno repetente) (BRUNO, 1997).

Convém esclarecer que atividade educativa em Saviani (2013, p. 13), por envolver a "produção de ideias, conceitos, valores símbolos, hábitos atitudes e habilidades", situa-se na categoria do trabalho *não material*, ou seja, uma *antimercadoria*, uma vez que produto, consumo e produção não se separam. É esse trabalho educativo que garante a produção e reprodução da existência humana no decorrer das gerações. No entanto, no capitalismo, e em sua face mais perversa, o neoliberalismo, a atividade educativa é tratada na condição de produto material, uma mercadoria a ser produzida ao menor custo e vendida ao melhor preço.

Nesse quadro, a aprendizagem, a qualidade e o desempenho do aluno e da escola são traduzidos em notas e índices, cuja lógica obviamente é a do custo-benefício e o seu controle é feito a distância, por meio de indicadores quantitativos padronizados para todo o país, desconsiderando toda diversidade social, econômica e cultural dos seus entes federados e impossibilitando processos pedagógicos alternativos. Assim, a qualidade e a finalidade da atividade escolar têm como base de análise e projeção meramente os índices de aprovação-

reprovação e, ainda, tendo como elemento edificante de toda essa estrutura pedagógica o princípio da meritocracia.

Cabe apontar aqui o alerta de Vasconcellos (1998, p. 92) sobre o fato de a ação e intervenção no espaço escolar terem sido reduzidas à simples relação direta entre insumos escolares e elevação dos seus índices de aprovação, resultados estes que não refletem verdadeiramente a essência e as condições do trabalho desenvolvido pela escola:

> Governos ou mantenedores podem desejar resolver o problema da educação simplesmente acabando formal ou legalmente com a reprovação. O interesse deixa de ser a prática educativa e passa a ser os índices. No caso das escolas públicas, pode-se buscar a melhoria nos índices de aprovação em função da obtenção de financiamentos junto a organismos internacionais, para diminuir os gastos com educação (regularizando o fluxo de aluno/série) ou mesmo para passar uma ideia de escola democrática.

A situação descrita acima denota que, em prol de um bom índice, muito do que diz respeito à atividade pedagógica é ignorado, pois as avaliações externas não buscam se relacionar com os processos de ensino/aprendizado, tão pouco objetiva apontar problemas e soluções dessa natureza. O que se pretende com esses exames é selecionar e classificar alunos, professores e escolas em bons ou ruins, responsabilizando-os individualmente pelos resultados apresentados e retirando do Estado sua parcela de culpa.

Então, sobreviver nesse sistema é buscar a qualquer custo obter a melhor nota, o que para o aluno pode vir até pela ilegalidade da cola, tão comum nas aulas; e para a escola significa abandonar o compromisso com a socialização dos saberes sistematizados, limitando-se a trabalhar somente com aquilo que o sistema busca avaliar.

Com base em uma pressuposta liberdade e igualdade de oportunidades para todos, o discurso neoliberal da meritocracia no espaço escolar, justificada e naturalizada através dos resultados nos exames, inculca na população a ideia de que todos apresentam as mesmas condições na concorrência pelos melhores resultados e na conquista da ascensão social. A diferença entre os resultados obtidos pelos indivíduos reside simplesmente no nível de esforço desprendido por cada um para alcançar seus objetivos. Há ainda, como aponta Bourdieu (2001, p. 59), a tentativa de justificar ou ocultar toda a perversidade desse sistema, utilizando, para isso, os resultados positivos obtidos por uma ínfima parte que é destacada, ou seja,

> [...] o sucesso excepcional de alguns indivíduos que escapam ao destino coletivo dá uma aparência de legitimidade à seleção escolar, e dá crédito ao mito da escola libertadora junto àqueles próprios indivíduos que ela eliminou, fazendo crer que o sucesso é uma simples questão de trabalho e de dons.

Desse modo, dissimuladamente, desigualdades de toda ordem são negadas, pois a responsabilidade sobre o sucesso e, principalmente, o fracasso escolar recai quase que exclusivamente sobre o aluno e o professor, desobrigando o Estado de garantir uma educação pública e de qualidade à população e ainda transferindo gradativamente essa função para a iniciativa privada. Afinal, não é `a toa que políticos, mídia, pesquisadores, institutos e fundações privadas e empresários de dentro e fora do campo educacional estão cada vez mais alinhados à ideia de que o modo de organização da iniciativa privada é o caminho mais adequado para resolver os problemas da educação do país (FREITAS, 2012). Chaves (2007, p. 37) demonstra bem essa intenção neste trecho:

> Sendo a educação um caso especial da área social, é a iniciativa privada que deve prover, com exclusividade, serviços e eventualmente bens na área da educação, devendo o Estado abster-se não só de prover serviços e bens nessa área como de regulamentar (através de legislação e normatização) as atividades que nessa são exercidas pela iniciativa privada.

Como na iniciativa privada, a educação é uma mercadoria igual a qualquer outra, a qualidade está atrelada ao quanto que se pode pagar por ela. Isso significa dizer que os únicos beneficiários desse sistema como sempre são da classe dominante, já que as condições de acesso às máximas riquezas do patrimônio cultural permanecem atreladas às condições socioeconômicas dos estudantes, impossibilitando a classe trabalhadora a mobilidade social e legitimando o desemprego e a má formação escolar como uma condição de caráter pessoal. Por esse viés, Freitas (2016, p. 222) alerta que:

> [...] não há uma responsabilização do sistema quanto às condições de vida ofertadas, quanto às condições que são fundantes para facilitar os processos de aprendizagem e toda esta sonegação de condições é escondida em um processo que converte desigualdades sociais em desigualdades acadêmicas.

Na prevalência das avaliações baseadas apenas em dados quantitativos, classificatórios, meritocráticos e alheios a tudo o que de fato representa a essência da atividade avaliativa, como tem sido posto pelas avaliações censitárias, o sistema educacional faz com que os educandos da classe trabalhadora percam o interesse pela escola e a abandonem, em virtude das constantes reprovações nos exames. Ademais, o patrulhamento ideológico inculca na população a afirmação de que o problema está no estudante e não na restrição ao acesso a uma educação de qualidade, o que torna toda a concorrência desse processo desigual.

Entretanto, como as engrenagens do capitalismo não operam no vácuo, é preciso ir além das aparências e entender suas reais intencionalidades. Nesse sentido, a finalidade da educação na perspectiva neoliberal, segundo a qual as avaliações externas são indispensáveis ao controle e manutenção social, a escola torna-se ambiente de preparação para as relações de produção do mercado de trabalho nas mesmas dimensões propostas antes pela pedagogia tecnicista, que como explica Saviani (2018, p. 11):

> [...] na pedagogia tecnicista, 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. A organização do processo converte-se na garantia da eficiência, compensando e corrigindo as deficiências do professor e maximizando os efeitos de sua intervenção.

A afirmação neoliberal de que a escola é a porta de acesso a uma vida melhor refere-se unicamente à possibilidade do indivíduo ser absorvido pelo sistema produtivo, pela conquista do emprego, o que independente da formação ou certificação obtida, nem sempre acontece. Assim, o valor da escola não está mais nela mesma, mas na recompensa que se supõe haver depois e na impossibilidade de atender a todos, nesse processo competitivo, pois o princípio do capitalismo é a concentração. Acontece então a reprovação, como decorrência "natural" das diferenças individuais (VASCONCELLOS 2000, P. 28).

Neste caso, vale destacar que o fracasso e a evasão escolar também fazem parte das políticas neoliberais para a educação, dado que o mercado de trabalho precisa desse tipo de capital humano para ocupar profissões menos valorizadas, da mesma maneira que precisa formar seu exército de mão de obra excedente, seja ela qualificada ou não.

Além disso, manter o acesso às grandes riquezas do patrimônio cultural como privilégio da classe dominante também é indispensável ao funcionamento do capitalismo com o mínimo de críticas e confrontos; pois, como bem descreve Saviani (2013, p. 07), "[...] sem a formação da consciência de classe não existe organização e sem organização não é possível a transformação revolucionária da sociedade".

É para garantir a manutenção dessas relações de poder que tudo o que se refere à atividade escolar tem sido descaracterizado em prol das avaliações externas. Os conteúdos (o quê?) selecionados e organizados com base nos saberes sistematizados da ciência, arte e filosofia foram suprimidos, dando lugar ao senso comum, ao espontaneísmo, ao subjetivismo, ao utilitarismo. A BNCC (BRASIL, 2018), com suas "competências e habilidades", é a maior comprovação desse esvaziamento cultural. As finalidades (para quê?) permitiram à avaliação

transcender a condição de ferramenta para ser o próprio objetivo pedagógico, retirando da escola o compromisso de atuar em favor da democratização dos saberes mais elevados, para ter como objetivo maior a melhoria nos índices das avaliações censitárias. A forma (como?), ao ser engessada por metas quantificáveis, vem retirando a autonomia do professor e da escola, as relações se resumem em cobranças de gestores a professores, que por sua vez cobram dos alunos e estes, por não terem a quem cobrar, acabam reprovados e, em seguida, estrategicamente, excluídos do processo educativo. O destinatário (para quem?) não é outro senão o próprio mercado de trabalho alienado e alienante.

O que se observa com todas essas transformações é que nenhuma delas busca enfrentar e superar os problemas da educação no país, pelo contrário, elas aprofundam-nos ainda mais, pois incorporam as necessidades da organização do capitalismo, atribuindo, como já dito, à escola uma função social seletiva e preparatória para as relações sociais de produção do mercado (FREITAS, 1991). A ironia é que a escola pública é paga pela classe trabalhadora, mas não está a serviço dela. Sobre essa necessidade de tentar legitimar a escola com base apenas no viés econômico, Paro (2001, p. 24) é bem contundente na declaração:

> Servir ao capital tem sido, sob esse aspecto, o grande erro da escola básica, cujas funções têm sido subsumidas pela preocupação de como levar os alunos a um trabalho futuro. A situação seria diversa, é logico, se ela o fizesse de uma forma crítica, de tal forma que os educandos fossem instrumentalizados intelectualmente para a superação da atual organização social que oferece o trabalho alienado. Assim a escola tem contribuído muito mais para o mercado de trabalho, não quando tenta formar profissionais para exercer suas funções no sistema produtivo, mas quando deixa de lado suas outras funções sociais relacionadas à dotação de um saber crítico a respeito da sociedade do trabalho alienado, pois não preparar para a crítica do trabalho alienada é uma forma de preparar para ele.

Outro aspecto que não se pode deixar de destacar é que, em concordância com Frigotto e Ciavatta (2003, p. 117), em seus estudos sobre uso da avaliação em larga escala do SAEB, "[...] não se trata de negar o direito e o dever do Estado de avaliar, o que está em questão é o método, o conteúdo e a forma autoritários e impositivos de sua implementação".

Seria interessante e necessário se as avaliações em larga escala buscassem analisar o panorama escolar em nível nacional, evidenciando qualidades e dificuldades, com o objetivo de promover uma educação com qualidade e equidade em todo o país. O problema reside no fato de as avaliações terem se tornados concorrenciais ao invés de educacionais e, mais ainda, serem utilizadas como instrumento para legitimar desigualdades, além de controlar, oprimir e

excluir escolas, professores e alunos, afastando-se ou rompendo a relação dialética entre finalidade educativa e avaliação.

Por fim, vale destacar que, embora as políticas neoliberais na educação tentem demonstrar o contrário, a avaliação, como enfatizamos em vários momentos desse estudo, é um elemento pedagógico como qualquer outro, logo, não tem vida própria dentro do processo de ensino-aprendizagem. A partir disso, buscando apontar caminhos para utilização de práticas avaliativas que considerem as múltiplas determinações do processo pedagógico escolar, Freitas (1995) coloca que a avaliação deve retirar qualquer elemento que legitime a exclusão na organização da escola ou da sociedade e que deve sempre considerar a realidade e as formas de expressões coletivas presentes na escola, no município e no estado que o envolve. Além disso, não podemos perder de vista que a avaliação deve sempre considerar a interdependência entre conteúdo, finalidade, forma e destinatários, opondo-se à alienação e irreflexão dos aspectos socioeconômicos presentes no processo educativo.

Ao longo desse capítulo, buscamos verificar as relações existentes entre as finalidades educativas e a avaliação da aprendizagem no contexto da educação escolar, na perspectiva da pedagogia histórico-crítica, tendo como material de análise livros, artigos, teses e dissertações que tratam dessa temática, com maior ou menor amplitude. A fim de compreender essas relações no ambiente mais próximo ao cotidiano escolar, no próximo capítulo, o aprofundamento e as discussões desse objeto ocorrerão com base nos documentos pedagógicos municipais e de professores das cidades de Canavieiras e Itabuna, localizadas no Estado na Bahia.

2 FINALIDADES EDUCATIVAS E AVALIAÇÃO: O QUE DIZEM OS DOCUMENTOS

A pesquisa bibliográfica desenvolvida no decorrer do capítulo anterior permitiu-nos um aprofundamento na compreensão das relações existentes entre as finalidades educativas e a avaliação da aprendizagem no contexto da educação escolar, à luz da pedagogia histórico-crítica. Neste capítulo, o aprofundamento e as discussões em relação ao objetivo da pesquisa ocorrerão levando em consideração o contexto e as particularidades da Educação Física escolar.

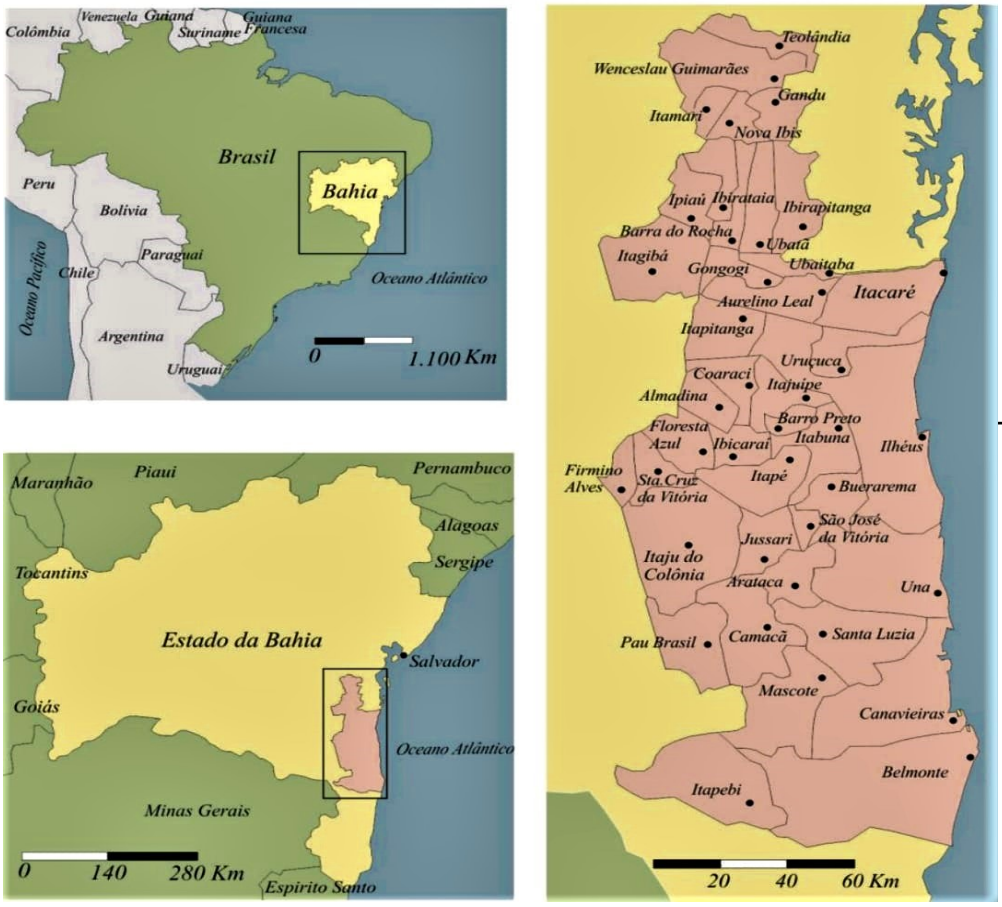
Para tanto, trataremos da análise documental nos referenciais curriculares dos municípios de Canavieiras e Itabuna e dos planejamentos de ensino dos professores de Educação Física de duas escolas públicas de Ensino Fundamental (anos finais) de cada cidade: Escola Municipal Flavio José Simões e o Instituto Municipal de Educação Aziz Maron, em Itabuna, e o Colégio Municipal Osmário Batista e Colégio Municipal Paulo Freire, em Canavieiras. A escolha por tais cidades e escolas, como já declaramos, teve como base os critérios descritos por Gil (2008), como de *acessibilidade* (facilidade no contato com as fontes da pesquisa) e *tipicidade* (representatividade em relação ao objeto da pesquisa*)*.

A princípio, como forma de contextualizar este estudo, apresentamos um breve panorama situacional das cidades e das escolas constituintes desta pesquisa. Em seguida, tratamos da análise dos documentos curriculares municipais e dos planejamentos de ensino dos professores de Educação Física que fazem parte das escolas supracitadas. Por último, e no mesmo intuito, analisamos os instrumentos avaliativos disponibilizados pelos professores.

2.1 Lugares da pesquisa: Canavieiras e Itabuna

Canavieiras é uma cidade localizada no litoral sul da Bahia, distante 116 km do município de Ilhéus (ao norte, via BA-001), 210 km do município de Porto Seguro (ao sul, via BR-101) e 596 km de Salvador, capital do estado, via BR-101. Como demonstra a Figura 1, tem fronteira com os municípios de Belmonte, Una, Santa Luzia e Mascote (sendo que estes três últimos, além de Potiraguá, Arataca, Camacan e Pau Brasil, já pertenceram à Canavieiras) e faz parte do Território de Identidade nº 5 / Litoral Sul, juntamente com outros 25 municípios da região (SHOMMER, 2013).

Figura 1- Municípios da microrregião Ilhéus-Itabuna



Fonte: Silva *et al.* (2004).
Nota: adaptação de Meliani (2014).

Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE (2010), o município possui uma área de 1.334,284 km², com uma população de 32.336 habitantes e com estimativa de 30.722 habitantes em 2021. Pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento - PNUD (2010), o Índice de Desenvolvendo Humano - IDH de Canavieiras é de 0,59, considerado baixo na escala que vai de 0 a 1 e estando em 199º posição, no ranking estadual e 4395º no nacional, mas esses índices vêm melhorando a cada censo.

Vale destacar que o recenciamento demográfico é de ocorrência decenal e deveria ter ocorrido no ano de 2020. Todavia, em virtude da pandemia da Covid-19 e dos constantes cortes de orçamento promovidos pelo Governo Federal, sua realização foi impossibilitada até então, adiando-o para 2022, por imposição do Supremo Tribunal Federal.

O munícipio já pertenceu ao território de Ilhéus, alcançando sua independência administrativa em 1832, com o título de Vila Imperial e, em 25 de maio de1891, ascendeu à categoria de cidade, data em que é comemorado seu aniversário (SHOMMER, 2013). Devido à sua relação histórica com o cultivo do cacau, planta de área sombreada, e mais recentemente

à criação da Unidade de Conservação Extrativista - RESEX, em 2006, que abrange uma região de 100.726 hectares entre os municípios de Una, Belmonte e Canavieiras, a cidade abriga uma grande área preservada de mata atlântica, manguezais e restinga.

Sua economia tem como base a agricultura, pecuária e o turismo. Na agricultura, há destaque para o cultivo do cacau, carregando o título de ser o local onde foi plantado o primeiro cacaueiro da Bahia, de sementes trazidas pelo francês Louis Warneaux, em 1746. Apesar de não apresentar a mesma pujança do passado, em virtude da crise da vassoura-de-bruxa, o melhoramento genético e de manejo e incentivos têm contribuído para retomada ainda tímida da lavoura cacaueira na região (SHOMMER, 2013). Há destaque também para o cultivo do coco, mandioca e piaçava. Na pecuária, o destaque vai para a criação de gado (53° no ranking de rebanho efetivo na Bahia e 899º no Brasil), camarão (2° no ranking de produtividade na Bahia e 824º no Brasil) em 2019 e a pesca (IBGE, 2019). O turismo também é um importante fator de renda para o munícipio que já foi até cenário de novelas e séries da televisão brasileira, graças às suas belezas naturais com quilômetros de praias, rios, estuários, ilhas e manguezais, graças à arquitetura preservada do casario colonial da região, ao sítio histórico do porto e à pesca esportiva do marlim-azul, considerado um dos dez melhores lugares no mundo para esse tipo de pesca.

Em relação ao aspecto da educação do município, Canavieiras possui 41 escolas de Ensino Infantil, com 112 docentes; 43 de Ensino Fundamental, com 285 docentes; e apenas uma de Ensino Médio, com 34 docentes (INEP, 2020). Tem 94,9% da população de 6 a 14 anos de idade nas escolas, ocupando o 393º no ranking estadual e 5043º no nacional (IBGE, 2010). O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB, na escala que vai de 2 a 6, nos anos iniciais do Ensino Fundamental da rede pública, a nota foi de 4.0, não atingindo a meta de 4.9 para 2019 (posição 371º no Bahia e 5190º no Brasil). Nos anos finais da rede pública a nota foi de 3.3 e também não atingiu a meta de 4.4 para o mesmo ano (posição 313º na Bahia e 5021º no Brasil) (INEP, 2019).

Vale destacar que esses rankings levam em consideração aspectos quantitativos com bases em avaliações em larga escala aplicadas em todos os níveis de ensino e que posições melhores ou piores nesses rankings não necessariamente se traduzem em propostas de uma educação significativa e de qualidade para todos. No entanto, tais dados devem ser apresentados, uma vez que as políticas públicas utilizam esses valores e ranqueamentos para organizar suas ações, obviamente sob o ideário neoliberal de educação.

Já Itabuna é um município não litorâneo, distante 33 km de Ilhéus (ao sul, via BA-001) e 436 km da capital do estado (ao norte, via BR-101). Assim como Canavieiras, também faz parte do território de identidade nº 5 / Litoral Sul. Juntamente com Ilhéus, configura-se como cidade polo da microrregião cacaueira, abrangendo e atendendo em diversas áreas (saúde, educação, comércio, indústria, etc.) 41 municípios da região. Como podemos notar na Figura 1, apresentada acima, faz limite com os municípios de Buerarema, Governador Lomanto Junior (Barro Preto), Ibicaraí, Ilhéus, Itajuípe, Itapé e Jussarí.

O município possui uma área de 401.028 km² e uma população de 204.667 habitantes (5º mais populoso do estado e 128º do país), com estimativa de 214.123 em 2021 (IBGE, 2010). O IDH de Itabuna está em 0,712, em 2010, representando um desenvolvimento considerado alto na escala, ocupando o 5º lugar na Bahia e 1546º no país (PNUD, 2010).

A história de Itabuna, assim como de muitas outras cidades da região, acompanha a história da cultura do cacau no sul baiano, região que nas primeiras décadas do século XX foi responsável por quase 50% da receita do estado com o cultivo do cacau. Sua construção teve início em 1857, cujo nome era Arraial de Tabocas, primeiro povoamento não indígena na região e que servia de entreposto para os tropeiros que se dirigiam à Vitória da Conquista. Em 1906, o território foi desmembrado do município de Ilhéus e elevada à categoria de Vila, já com a denominação de Itabuna e, em 28 de julho de 1910, foi elevada à categoria de cidade, data em que é comemorado seu aniversário (ROCHA, 2008).

A economia de Itabuna, que no passado foi marcada pela atividade agropecuária, atualmente o destaque está relacionado às atividades urbanas, como produção de serviços, indústria e administração pública, respectivamente. A agropecuária ocupa somente o quarto lugar na contribuição com a receita do município, que tem se mantido entre as 10 cidades de maior receita na Bahia (IBGE, 2010).

Em relação ao aspecto da educação, Itabuna possui 91 escolas de Ensino Infantil, com 293 docentes; 112 de Ensino Fundamental, com 1089 docentes; e 20 de Ensino Médio, com 435 docentes (INEP, 2020). Tem 96,6% da população de 6 a 14 anos de idade nas escolas, ocupando a 293º posição no ranking estadual e 4099º no nacional (IBGE, 2010). O IDEB nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental da rede pública vem avançando ao longo dos anos, a nota para 2019 foi de 4,3, não atingindo a meta de 5,1 (posição 371º no Bahia e 5190º no Brasil). No que diz respeito aos anos finais da rede pública também vem avançando ao longo dos anos, mas sem conseguir atingir as metas estipuladas para cada ano. Em 2019, a nota foi de 3,6 e a meta 4,7 para o mesmo ano (posição 313º na Bahia e 5021º no Brasil) (INEP, 2019).

Doravante trataremos das características das escolas dos municípios que compõem este estudo, a saber: Colégio Municipal Paulo Freire e Colégio Municipal Osmário Batista, em Canavieiras; Instituto Municipal de Educação Aziz Maron e Escola Municipal Flavio José Simões Costa, em Itabuna. Todas essas escolas estão localizadas na zona urbana desses municípios e atuam com os Anos Finais do Ensino Fundamental pertencentes à rede pública.

O Ginásio Osmário Batista foi inaugurado em 27 de setembro de 1958 e foi a primeira escola a ministrar o ensino secundário na cidade. Até então, quem concluía o 5º ano e desejava seguir nos estudos tinha de ter condições para estudar em Ilhéus, Itabuna ou Salvador. Vale destacar que nesse período também eram distritos de Canavieiras as cidades de Santa Luzia, Camacan, Pau Brasil, Mascote e Potiraguá, e isso demonstra a importância social e histórica dessa escola para a região. Em 1970, após uma ampliação estrutural, passou a ser chamado Colégio Estadual Osmário Batista e ao longo de 57 anos ofertou à população do município o acesso ao Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano ou antigo ginásio) e Ensino Médio, com cursos de datilografia, contabilidade, magistério e formação geral. Em janeiro de 2016, o colégio passou a pertencer à gestão do município, chamado agora de Colégio Municipal Osmário Batista e atuando apenas com turmas do Ensino Fundamental II.

A escola situa-se na Avenida Dr. Otavio Mangabeira, 1171, no centro da cidade e em umas das três principais ruas do município. Em sua estrutura, o colégio conta com 3 pavilhões, subdivididos em 14 salas de aula espaçosas, sala de multimídia, sala de professores, sala de direção e vice-direção, sala de secretaria, biblioteca, auditório, banheiros distintos para professores e alunos, cozinha, almoxarifado e pátio coberto. Na área externa possui quadra poliesportiva descoberta, estacionamento e uma grande área de pátio descoberto (CENSO, 2020).

Possui 27 turmas com um total de 787 alunos matriculados, divididos entre os turnos matutino e vespertino e conta com 34 professores de diferentes áreas de formação para atender a essa demanda, dos quais 2 (dois) são da Educação Física (INEP, 2020). Sua última nota do IDEB foi 3.0, em 2015, não alcançando meta de 3.6 para o mesmo. Nos anos de 2017 e 2019 os resultados não foram divulgados por falta de participantes.

O Colégio Estadual Governador Paulo Souto também é localizado na Avenida Dr. Otavio Mangabeira, 1058, centro. Começou a ser construído com recursos próprios do município, no entanto, foi cedido ao governo do estado que concluiu a obra e inaugurou-a em 22 de maio de 1998. Até 2014, ano em que foi municipalizada, a escola atuava com o Ensino Fundamental II e o Ensino Médio, após essa mudança na gestão também mudou de nome,

passando a ser Colégio Municipal Paulo Freire e a contemplar predominantemente o Ensino Fundamental II, nos três turnos, e o Ensino Fundamental I apenas nas turmas de Educação de Jovens e adultos (EJA).

Sua estrutura é dividida em dois andares (térreo e primeiro piso) e conta com 11 salas de aula, sala de multimídia, sala de professores, sala de direção, biblioteca, cozinha, refeitório, banheiros distintos para professores e alunos, almoxarifado e pátio coberto. Em sua parte externa, conta com quadra poliesportiva descoberta, anfiteatro descoberto, estacionamento e pátio externo amplo (CENSO, 2020).

Possui 38 turmas divididas entre os três turnos e os anos escolares, atendendo um total de 797 alunos do Ensino Fundamental II (manhã e tarde) e 497 alunos dos anos iniciais e finais da Educação de Jovens e Adultos no turno noturno. Para atender a essa demanda conta com 44 professores de diferentes áreas de formação, dos quais 2 (dois) são da Educação Física (INEP, 2020). Sua nota no IDEB em 2017 foi 3.4, abaixo da meta de 4.1, em 2019 os resultados não foram divulgados por falta de participantes.

Nas duas escolas mencionadas, uma parte do planejamento das atividades pedagógicas dos professores é realizada quinzenalmente no ambiente escolar, com a mediação do(a) coordenador(a) pedagógico(a) e no turno em que os professores trabalham, o que garante uma participação ativa de todas as professoras.

O Instituto Municipal de Educação Aziz Maron - IMEAM está localizado na Rua Adelino Kfoury Silveira, Alto Maron, s/n, na cidade de Itabuna. Foi inaugurado em 1979, sendo a primeira escola de grande porte pertencente à rede municipal da cidade. Até o ano de 2002, a escola atuava desde a Educação Infantil até o curso de Magistério. Atualmente, atua com os Anos Finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano) e Educação Especial, nos turnos da manhã e tarde.

Entre os anos de 2012 a 2016, o IMEAM foi a primeira e única Escola de Tempo Integral do município, com entrada às 7h e saída às 16h. Em 2019, passou por uma ampla reestruturação em sua estrutura física e pedagógica, tornando-se a primeira escola a ter a disciplina militar como modelo orientador de ensino, contando com duas gestões: a pedagógica e do Vetor Disciplinar.

Sua estrutura conta com 22 salas de aula, sala da direção, sala dos professores, sala de recursos multifuncionais, sala de atendimento educacional especializado, sala de secretaria, laboratório de informática e de ciências, cozinha, refeitório, almoxarifado, quadra poliesportiva

coberta e descoberta, banheiros com chuveiros e acessibilidade, biblioteca e pátio descoberto (CENSO, 2020).

Compreendendo os períodos da manhã e tarde, a escola possui 1137 estudantes, divididos em 39 (trinta e nove) turmas dos Anos Finais do Ensino Fundamental e 87 estudantes, divididos em 6 (seis) turmas de Educação Especial (CENSO, 2020). Para atender essa demanda a escola conta com 110 funcionários, sendo que deste total 58 são professores em diferentes áreas do conhecimento e 7 (sete) são da Educação Física. Atingiu a nota 3,3 no IDEB de 2019, cuja meta foi de 4,2 (IDEB/INEP, 2019).

A Escola Municipal Flavio José Simões Costa está localizada na Rua Nova, nº 141, Califórnia, também em Itabuna. Inaugurada em 19 de julho de 1999, tinha como objetivo atender a carência escolar nessa região mais afastada do centro da cidade. A escola recebeu este nome em homenagem ao sociólogo e professor de Itabuna, Flávio Simões. Ao longo desses 21 anos de funcionamento sempre atuou com o Ensino Fundamental nos turnos matutino, vespertino e noturno, sendo que atualmente no período diurno oferece apenas o Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano) e no período noturno atende do 1º ao 9º ano, com Educação de Jovens e Adultos (PROEJA I e II).

Sua estrutura conta com 14 salas de aula, sala de multimídia, sala de professores, sala de direção, sala de atendimento especial, biblioteca, cozinha, refeitório, banheiros distintos para professores e alunos e com acessibilidade, almoxarifado e pátio coberto. Na parte externa conta com quadra poliesportiva descoberta e pátio externo com área verde (CENSO, 2020).

Compreendendo todos os turnos, possui 846 alunos matriculados nos anos finais, divididos em 26 turmas; 280 alunos no EJA em 11 turmas e 99 alunos na Educação Especial, em 6 (seis) turmas. (CENSO, 2020). Para atender essa demanda conta com 48 professores, destes 4 (quatro) são da Educação Física. Há ainda outros 41 funcionários com diferentes funções extraclasses. O IDEB de 2019 para o Ensino Fundamental (anos iniciais) não apresentou dados por falta de participantes, já nos anos finais alcançou 2,8, abaixo da meta de 4,4 estipulada. São essas características atuais dos municípios e das escolas que compõem esse estudo.

2.2 Análise dos documentos curriculares municipais

Neste item trataremos da análise dos referenciais curriculares da rede pública dos municípios de Canavieiras e Itabuna, respectivamente, buscando identificar e compreender os

aspectos da avaliação e de que maneira se expressam as relações entre finalidades educativas e avaliação nesses documentos. Como eles abrangem toda a esfera do Ensino Fundamental (educação infantil, ensino fundamental, educação de jovens e adultos, educação do/no campo e educação especial), essa análise envolverá somente os Anos Finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano), uma vez que as escolas participantes desta pesquisa atuam predominantemente com essa etapa do ensino.

O Documento Curricular Referencial de Canavieiras (DCRC) foi desenvolvido e apresentado em 2020 e representa uma conquista importante para a educação pública municipal da cidade, uma vez que se trata do primeiro documento curricular elaborado pela Secretaria Municipal de Educação e em parceria com Conselho Municipal de Educação. O primeiro passo efetivo da sua construção se deu em maio de 2020, por meio da Portaria Municipal 78/2020, que estabeleceu a criação da Comissão Municipal de Governança constituída, segundo o DCRC (CANAVIEIRAS, 2020, p. 22),

> [...] por diversos segmentos educacionais, como representantes da Secretaria Municipal de Educação e do Conselho Municipal de Educação, educadores dos diversos níveis e modalidades de ensino, representantes da Rede Estadual de Educação, representantes da Comissão de Educação da Câmara de Vereadores de Canavieiras, representantes de universidades e representantes da APLB-Sindicato.

Essa comissão tinha como objetivo planejar, mobilizar, orientar, validar e zelar pela construção do DCRC. No entanto, apesar do seu caráter democrático e colaborativo, a elaboração desse documento ocorreu muito mais por esforço daqueles que compunham a Comissão de Governança do que pela participação efetiva da comunidade escolar, em virtude, sobretudo, da turbulência causada pelo início pandemia da Covid-19, o que limitou a participação de todos os agentes escolares em encontros, reunião e consultas públicas para o estudo e desenvolvimento deste trabalho, mesmo que de forma remota.

Por outro lado, a elaboração desse documento contou ainda com o apoio da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Edu–ação - UNDIME, da União Nacional dos Conselhos Municipais de Edu–ação - UNCME, da Universidade Federal da Bahia -UFBA e do Itaú Social. É importante destacar que esse apoio não se deu apenas em Canavieiras, a construção ou reelaboração dos referenciais curriculares vem ocorrendo em outros 401 municípios, dentre os 417 que compreendem a UNDIME seccional Bahia, por meio do Programa de (Re)Elaboração dos Referenciais Curriculares Municipais do Estado da Bahia (CANAVIEIRAS, 2020).

O documento contempla todos os níveis da educação básica oferecida pela rede pública do município (Educação Infantil e Ensino Fundamental regular, Educação de Jovens e Adultos, Educação do Campo e Educação Especial), levando em consideração o contexto da região e os princípios legais dos dispositivos pedagógicos aprovados em nível nacional (BNCC, 2018) e estadual, como o Documento Curricular Referencial da Bahia - DCRB (BAHIA, 2020). Seu arcabouço teórico-metodológico afirma estar alinhado à pedagogia histórico-crítica, buscando "[...] resgatar a importância dos conhecimentos historicamente construídos para o enfrentamento de uma sociedade de classes" (CANAVIEIRAS, 2020, p. 10).

No que se refere às finalidades educativas, em vários momentos, o DCRC enfatiza seu alinhamento aos princípios da PHC e defende a "[...] Educação como humanização do indivíduo que se preocupa com o que se ensina e a quem se ensina" (CANAVIEIRAS, 2020, P. 38), uma educação que busque o "[...] desenvolvimento humano em todas as dimensões, quais sejam: cognitiva, física, afetiva, social, espiritual e cultural" (CANAVIEIRAS, 2020, p.40). Enfim, defende que "[...] a escola enquanto instituição social está legitimada a construir e ampliar conhecimentos, saber elaborado, sistematizado, mas não descarta o 'saber popular' como ponto de partida" (CANAVIEIRAS, 2020, p. 41).

Ao mesmo tempo tenta conciliar estes princípios da PHC com as finalidades educativas defendidas pelos documentos oficiais dos governos, ou seja, concepções totalmente opostas. O próprio DCRC (CANAVIEIRAS, 2020, p. 44) explicita essa divergência, na seguinte passagem:

> [...] se configura por meio de um trabalho pautado em competências e habilidades, assim como postula a BNCC (2017) como também o DCRB (2019). Todavia, importante apontar aqui, que se tem ciência da dessemelhança entre o ensino por competências postulado pela BNCC (2017) e das concepções defendidas pela Pedagogia Histórico-Crítica. No entanto, enquanto educação municipal que admite/acata as regulamentações dos documentos que norteiam a educação do país, suas aplicações/usos se justificam pelo fato de se acreditar e buscar uma educação humanizadora, integral e que se historiciza.

Nessa tentativa de conciliar essa dessemelhança em relação às finalidades educativa, o Referencial Curricular de Canavieiras descreve que "apresenta um novo caminho, uma alternativa à organização das competências e princípios que nortearão a educação básica" (CANAVIEIRAS, 2020, p.22). No entanto, com base na BNCC (BRASIL, 2018) e no DCRB (2019), entende competências como "atitudes e valores para resolver problemas concretos da vida, do exercício da cidadania e destacadamente do mundo do trabalho", com "valorização da

diversidade de saberes e vivências culturais que tratam do mundo do trabalho, a partir das escolhas, fruto dos seus projetos de vida" (CANAVIEIRAS, 2020, p. 44) e na mesma linha aponta:

> Fica evidenciado, portanto, que se trata da capacidade de selecionar ou se utilizar de recursos, conhecimentos ou vivências para resolver questões da vida real, isso poderia ser exemplificado com: autonomia, conhecimento, pensamento científico crítico e criativo, senso estético, argumentação, autogestão, autoconhecimento e autocuidado, empatia e cooperação ou cultura digital.

O uso de competências e habilidades, sistematizadas por meio dos seus códigos alfanuméricos ao longo de todo o DCRC, em suas diferentes áreas do conhecimento (códigos estes que são o DNA da educação empresarial), somado às citações acima descritas, sugere que as finalidades educativas presentes no DCRC têm forte ligação com os princípios da BNCC (2017) e do DCRB (2019).

Vale lembrar que Canavieiras contou com o apoio efetivo de vários parceiros externos, em especial da UNIME, da UNCME e do Itaú Social. Este último, a Fundação Itaú Social, apresenta-se como uma organização de direito privado, sem fins lucrativos e que tem como objetivo desenvolver, implementar e compartilhar soluções para contribuir com a melhoria de educação pública brasileira (FUNDAÇÃO ITAÚ SOCIAL, 2016). Como descreve Freitas (2012), a educação empresarial tem como base a ideia de que o modo como se organizam as empresas privada é uma proposta mais adequada do que as propostas feitas pelos educadores profissionais para "consertar" a educação. Essa posição é defendida pelo Itaú Social, como também pela Fundação Lemann, Instituto Ayrton Senna, Todos pela Educação e tantos outros organismos da iniciativa privada que têm ganhado cada vez mais espaço no âmbito das políticas-públicas em educação no país.

No entanto, a organização curricular com base nas competências e habilidades previstas na BNCC (2017) e no DCRB (2019) não consegue superar o horizonte privatista, meritocrático e neotecnicista do projeto empresarial de educação, uma vez que, por meio do discurso do empreendedorismo, da empregabilidade e do respeito à individualidade, ganha cada vez mais espaço no currículo escolar disciplinas de caráter pratico-utilitário e imediatistas, em detrimento das disciplinas de caráter científico, filosófico e artístico. Consequentemente, acaba por suprimir o acesso da grande população à cultura letrada e subordinar a escola aos interesses do mercado de trabalho, afastando-a da sua finalidade educativa e da sua especificidade como espaço privilegiado para a socialização e apropriação do saber sistematizado (SAVIANI, 2020).

Como já aludido, apesar desse processo de construção curricular ter contado com o empenho da UNDIME e dos demais parceiros supracitados, é importante destacar que os municípios, ainda que não possam desprezar as imposições legais de órgãos federal e estadual sobre a educação, dispõem de autonomia no que diz respeito ao planejamento e sistematização daquilo que compõem sua atividade escolar em âmbito municipal, podendo acatar ou não aquilo que não seja obrigatório. Situação que, como veremos mais adiante, ocorreu em Itabuna, cuja reelaboração do referencial curricular do município partiu e se desenvolveu muito mais por esforço e iniciativa de auto-organização e participação efetiva do coletivo de toda a rede municipal de ensino (gestores, diretores, coordenadores e professores).

No que diz respeito às questões da avaliação escolar, o DCRC apresenta a sistematização dos processos avaliativos de acordo com as especificidades da Educação Infantil, Ensino Fundamental - Anos Iniciais, Ensino Fundamental - Anos Finais e Educação de Jovens e Adultos. Reiteramos que as análises aqui presentes se limitam ao universo da avaliação no contexto dos anos finais do Ensino Fundamental.

Em vários momentos o documento enfatiza a necessidade de uma avaliação escolar com base nos pressupostos da pedagogia histórico-crítica, como é possível notar no trecho (CANAVIEIRAS, 2020, p.56):

> [...] a avaliação, enquanto atividade dinâmica presente na escola, deve subsidiar decisões e encaminhamentos da prática docente por intermédio da coleta, da análise e da síntese de dados resultantes da prática pedagógica que considera a aprendizagem um processo onde a socialização do saber científico e cultural deve ser garantida, contribuindo com a inclusão e a melhoria da qualidade da aprendizagem.

Esta citação aponta para uma construção dos processos de avaliação escolar no DCRC em afinidade com aquilo que a PHC defende, pois a entende como uma atividade de mediação entre o ensino e a aprendizagem e não como produto em si mesmo. Em contrapartida, o documento também determina que os processos avaliativos devam ocorrer "[...] objetivando a promoção e o alcance das competências e habilidades definidas para cada ano de estudo" (CANAVIEIRAS, 2020, p.55), indicando que a relação dialética finalidade educativa e avaliação escolar deva ocorrer nos limites da apropriação das competências e habilidades defendidas pela BNCC (2018).

Nesse aspecto, é oportuno apresentar a postura de Saviani (2014, p, 87) em relação às concepções pedagógicas que tem como horizonte pedagógico a educação unicamente para atender o mercado capitalista.

> [...] tornar o indivíduo humano contemporâneo à sua época implica não apenas ajustá-lo à sociedade vigente convertendo-o em cidadão útil e membro subserviente da ordem capitalista. Como se trata de uma sociedade contraditória, o indivíduo só se tornará contemporâneo à forma social atual se assimilar essa contradição, apreender seu significado e empenhar-se na luta para superá-la em direção a uma sociedade verdadeiramente emancipada.

O DCRC tenta conciliar duas teorias pedagógicas não só diferentes, mas antagônicas entre si e esse parece ser um problema importante e que pode atravessar toda a proposta pedagógica do município, uma vez que essa divergência, por seu turno, incidirá sobre todos os aspectos técnicos-metodológicos da sua proposta, logo, os impactam ocorrerão também no campo das avaliações, o que requer maiores reflexões em torno desta questão.

Nos quadros que se seguem apresentamos uma síntese dos aspectos e características que configuram os processos avaliativos presentes no DCRC para os anos finais do Ensino Fundamental da rede pública municipal da cidade. A divisão em critérios é no intuito de permitir tecer comentários e reflexões mais específicos e objetivos sobre cada elemento presente na análise desse documento. Confrontando-os com aqueles defendidos pela pedagogia histórico-crítica, na tentativa de afirmar se eles se aproximam das concepções teórico-metodológicas defendidas pela PHC no que tange à avaliação.

Quadro 1- Aspectos fundantes da avaliação no DCRC

Critério 1	A avaliação da aprendizagem permeia toda a prática pedagógica de apreensão dos novos conhecimentos historicamente construídos, tomando como referência a prática social do estudante.
Critério 2	A avaliação da aprendizagem deve ser realizada no dia a dia em sala de aula de forma contextualizada.
Critério 3	A avaliação deve considerar os avanços e as dificuldades de aprendizagem dos alunos m e desenvolver atividades que possibilitem reais aprendizados.
Critério 4	Não há hierarquia entre os aspectos quantitativos e qualitativos da avaliação, ambos têm a mesma importância.

Fonte: elaborado pelo autor da pesquisa, com base em Canavieiras (2020).

Nos critérios 1, 2 e 3 é possível perceber que a avaliação deve ser compreendida como uma ação pedagógica ativa, no sentido de uma atividade constante em sala de aula. Para isso, o documento enfatiza que a avaliação deve "[...] ser compreendida em três dimensões: avaliação inicial, avaliação processual e avaliação de resultado" (CANAVIEIRAS, 2020, p. 51). Sua

dimensão inicial ou diagnóstica, como afirma Luckesi (2002), representa a primeira etapa do processo de ensino-aprendizado, cujo objetivo é identificar o nível de conhecimento e de desenvolvimento do aluno em relação ao objeto da aula e às dificuldades que já se despontam, permitindo direcionar o processo de ensino com vista às finalidades pretendidas e a realidade como se apresenta.

Esse direcionamento deve se manter ao longo de todo o processo educativo, "[...] permitindo assim, a correção dos desvios e intervenções imediatas, estimulando o caminhar do aluno" (CANAVIEIRAS, 2020, p. 59), ao mesmo tempo em que também informa ao professor se sua atividade está adequada, se precisa avançar, retroceder ou modificar sua abordagem. Essa etapa é o que representa a dimensão formativa ou processual da avaliação e, juntamente com a dimensão diagnóstica, tem como objetivo permitir o aprimoramento na transmissão e apropriação dos conhecimentos oportunizados em aula.

A dimensão somativa, representada por meio de notas ou conceitos, é sempre a etapa quantitativa da avaliação. Fazendo um paralelo entre as categorias do método pedagógico histórico-crítico e as pedagogias tradicionais, é comum entendê-la como o momento da catarse no processo educativo, uma vez que representa o resultado final da atividade de ensino-aprendizado em um dado período de tempo. No entanto, como vimos, avaliação pode evidenciar, ou não, uma catarse, por isso avaliação e catarse não devem ser entendidas como sinônimos. Do mesmo modo, como esse processo não é linear, a catarse pode ocorrer a qualquer momento da atividade pedagógica, não necessariamente ao final de uma etapa.

O critério 4 aponta que o aspecto "[...] quantitativo não se sobrepõe ao qualitativo, nem vice e versa, na verdade se complementam" (CANAVIEIRAS, 2020, p. 55), o que denota um posicionamento divergente do que é visto no Artigo 24, inciso V da LDB, o qual determina que a avaliação tenha "prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos" (BRASIL, 1996). No entanto, assim como ocorre na LDB, o documento não informa sobre o que de fato representa qualitativo e o que representa quantitativo na avaliação.

Vale destacar que, como afirma Vasconcellos (2013, p. 116), "[...] na perspectiva dialética, não existe qualidade sem quantidade (e vice-versa): qualidade e quantidade são dois atributos inalienáveis da realidade". Portanto, quando avaliação está a serviço da aprendizagem do aluno a utilização da quantificação por meio de notas ou conceitos alfanuméricos para imprimir seus resultados ao longo de um ciclo, unidade, módulo, semestre, etc., em nada descaracteriza a função dialética da avaliação, uma vez que alimentam mudanças positivas e contínuas sobre a própria atividade pedagógica. O problema ocorre quando esses resultados

pouco ou nada interferem sobre o aprimoramento do trabalho educativo e passam a representar mecanismos de controle, rotulação e exclusão dos estudantes, como há tempos vem ocorrendo de maneira hegemônica.

Outro ponto importante em relação aos aspectos fundantes da avaliação é que esta, na condição de uma atividade processual ou de mediação, não é um elemento independente ou que se sobrepõe aos demais elementos constitutivos do trabalho educativo, longe disso, carrega consigo a necessidade de sempre estar interligada com todos os elementos presentes no processo de ensino-aprendizado, ou seja, o conteúdo (o que ensinar), a finalidade (para que ensinar), o destinatário (para quem ensinar), e a forma (como ensinar) (PASQUALINI, 2010).

No entanto, não há no DCRC qualquer menção ou indicativo mais explícito que aponte essa interdependência que é fundamental a uma avaliação na perspectiva da pedagogia histórico-crítica e que de fato garante à avaliação a tarefa de análise e síntese das atividades de ensino-aprendizado ou, nas palavras do próprio documento, que possa "[...] subsidiar decisões e encaminhamentos da prática docente por intermédio da coleta, da análise e da síntese de dados resultantes da prática pedagógica" (CANAVIEIRAS, 2020, p. 56).

Quadro 2- Aspectos sobre a nota nas avaliações no DCRC

Critério 5	O professor utilizará como instrumento de registro do aluno o diário de classe.
Critério 6	As notas serão organizadas em 03 (três) unidades distribuídas ao longo do ano letivo, subdivididas e 3 (três) diferentes atividades avaliativas (AV1 + AV2 + AV3= 10).
Critério 7	Os instrumentos de avaliação a serem utilizados na AV1 e AV2 podem variar entre os diferentes tipos de instrumentos avaliativos. O Instrumento de avaliação a ser utilizado na AV3 será sempre prova oral e/ou escrita.
Critério 8	As notas deverão ser distribuídas unicamente da seguinte forma: 3 (três) pontos para AV1, 3 (três) pontos para AV2 e 4 (quatro) pontos para AV3.
Critério 9	As notas zero, um e dez deverão ser registradas por extenso.

Fonte: elaborado pelo autor da pesquisa, com base em Canavieiras (2020).

Podemos perceber nesse quadro uma preocupação em relação aos aspectos técnico-metodológico da avaliação em sua dimensão somativa. Temos nos critérios 5 e 9 o encaminhamento de como os resultados avaliativos deverão ser registrados, deixando claro que os "resultados obtidos pelos alunos serão registrados nos diários de classe pelos professores, através da escala com variação de zero a dez, com graduação em décimos" e que as "notas zero, um e dez deverão ser registradas por extenso" (CANAVIEIRAS, 2020, p. 59).

No que se refere ao uso da nota, como uma obrigação institucional da escola de fazer registro documental de tudo o que envolve o desenvolvimento da atividade de ensino-aprendizado, Zabalza (2004, p. 25) destaca a importância dos registros feitos nos diários de aula ou de classe, uma vez que as informações ali contidas "[...] oferecem uma via potente de acesso ao estudo 'rigoroso' e 'vigoroso' dos processos de ensino", permitindo ao professor ajustar continuamente sua atividade.

A preocupação em relação à organização das notas permanece nos critérios 6 e 8 desse quadro, estabelecendo como as atividades avaliativas devem se estruturar em seu aspecto somativo, "considerando as notas dos instrumentos utilizados em cada momento de avaliação. Essa soma deve alcançar no máximo 10 (dez) pontos por unidade" (CANAVIEIRAS, 2020, p. 58).

A nota ou o seu somatório, como escala de medida, como já vimos, é um recurso interessante em sala de aula à medida que orienta professor e aluno em suas atividades de ensino e aprendizado, mas é importante ficar atento também à concepção de educação que utiliza da nota como um fim em si mesmo, alheia aos demais elementos estruturantes da atividade escolar; pois, quando isso ocorre, deixa de lado os fins a atingir em termos de finalidades educativas defendidas pela PHC e passa-se a imperar a nota em seu aspecto controlador e de classificação da avaliação.

Outro ponto a ser destacado é que o documento afirma que a última das três avaliações obrigatórias seja unicamente prova oral e/ou escrita, prática corrente em sala de aula, sobretudo a prova escrita. Todavia isso não é um problema; pois, se aplicada de maneira correta, é um importante instrumento avaliativo. Ao mesmo tempo o documento também não impossibilita que outras formas de avaliar sejam utilizadas na AV1 e AV2, "[...] tais como produção individual ou em grupo, seminários, maquetes, debates, desafios, atividades domiciliares, resolução de problemas e quaisquer outros, a critério do professor" (CANAVIEIRAS, 2020, p. 58).

Essa perspectiva é interessante, se a finalidade educativa expressa no DCRC tiver como objetivo o "[...] desenvolvimento humano em todas as dimensões, quais sejam: cognitiva, física, afetiva, social, espiritual e cultural" (CANAVIEIRAS, 2020, p. 40). Nesse intuito, precisa defender que "a sistemática de avaliar deve comtemplar o indivíduo em sua integralidade" (CANAVIEIRAS, 2020, p. 54), obviamente que seus processos avaliativos devam ser os mais diversos possíveis.

Nessa linha, diferentes autores, como Freitas (1991), Libâneo (1994), Martins e Marsiglia (2015), Coletivo de Autores (1992), entre outros, defendem a importância da diversificação das formas de avaliar, desde que não dissocie dos demais elementos pedagógicos (conteúdo-objetivo-forma-destinatário), como maneira de contemplar diferentes aspectos da atividade de ensino-aprendizado e mitigar as desigualdades do espaço escolar, haja vista que a sala de aula é um ambiente bastante heterogêneo.

Quadro 3 - Aspectos sobre a aprovação nas avaliações no DCRC

Critério 10	A aprovação do estudante ocorrerá quando alcançar nota igual ou superior a 05 (cinco) por unidade e aprovação no ano letivo da disciplina quando alcançar no somatório das unidades nota igual ou superior a 15 (quinze) pontos.
Critério 11	O estudante que não lograr aprovação ao final de cada unidade, será submetido aos estudos de recuperação paralela.
Critério 12	Ao final de cada unidade, as escolas realizarão Conselhos para o acompanhamento dos rendimentos e apropriações de conhecimentos dos alunos.
Critério 13	A assiduidade do aluno às aulas é indispensável à sua aprovação. O aluno que obtiver frequência inferior a 75% está retido, não tendo direito a ser submetido ao Conselho de Classe Final.

Fonte: elaborado pelo autor da pesquisa, com base em Canavieiras (2020).

Nos critérios deste quadro é possível perceber a preocupação do documento em detalhar os aspectos da aprovação-reprovação na avaliação e sobre isso o DCRC (2020, p.56) comenta:

> A concepção de avaliação que aponta para os atos de aprovar ou reprovar o aluno com base em um registro numérico, é uma concepção pautada em procedimentos no qual o professor assume o papel de juiz ao utilizar-se de provas, fortalecido por mecanismos de verificação da aprendizagem de conteúdos específicos, num determinado momento do processo. Entende-se que existe uma visão reduzida e equivocada do processo de avaliação, já que a nota, produto concreto dessa aferição, reflete apenas o resultado do desempenho cognitivo do aluno e nunca o processo educativo que o levou a tal resultado.

A avaliação, como defende Luckesi (2002) carrega consigo a comparação entre o objeto real (aluno e aprendizado) e o ideal (objetivos educacionais) e quanto maior a aproximação entre eles, melhor será o processo educativo. A nota, nesse contexto, pode ser um instrumento de escala importante, já que pode oferecer tanto ao professor quanto ao aluno uma visão do

ponto onde se encontram o real e o ideal. No entanto, o caminho a ser percorrido e que separa o real do ideal não é linear, tão pouco igual para todos.

A educação escolar, ao ter por base critérios de aprovação e reprovação, agrupa e submete os estudantes ao mesmo patamar de ensino, desconsiderando as diferenças, as limitações e as potencialidades de cada um, como se todos tivessem o mesmo nível, ritmo e modo de aprender. Nessas características, a educação escolar e a avaliação só contribuem para reproduzir as injustiças sociais.

Na tentativa de tornar uso da aprovação e reprovação nas avaliações menos classificatória, vemos que o critério 11 destaca a necessidade do uso da recuperação paralela, enfatizando que "[...] deverá acontecer sempre ao final de cada unidade e será atividade de recuperação às aprendizagens dos conteúdos que ainda não foram apropriados pelos alunos. Prevalecendo sempre a maior nota obtida" (CANAVIEIRAS, 2020, p. 59). Pelo exposto, notamos que a recuperação paralela é um importante recurso pedagógico na tentativa de amenizar as distorções do aprendizado ao longo de um período, o que é comum em sala de aula, possibilitando com que todos avancem no processo de apropriação do conhecimento.

Nessa mesma direção, o critério 12 determina a formação dos Conselhos de Classe como forma de acompanhar os "[...] rendimentos e apropriações de conhecimentos dos alunos e estabelecer estratégias de intervenções, conforme critérios definidos no Regimento Escolar." (CANAVIEIRAS, 2020, p. 59). O Conselho de Classe, como descreve Libâneo (2004), é um órgão colegiado, uma instância avaliativa de caráter cooperativo, interdisciplinar e de participação direta e efetiva dos diferentes agentes do processo pedagógico (professores, coordenadores e até alunos e pais), cujo objetivo é discutir de maneira mais detalhada os eventos em sala de aula, tanto no aspecto geral (turma) quanto no particular (aluno), aglutinando diferentes olhares.

Nesse sentido, o Conselho contribui e muito para que a atividade escolar seja executada em sua totalidade, aproximando, conhecendo e ouvindo os diferentes agentes escolares na tentativa de superar a nota enquanto instrumento parcial e classificatório. Todavia, como é uma atividade que precisa ser realizada a cada trimestre/unidade escolar e que necessita envolver a colaboração não só dos professores, acaba por vezes sendo atropelada por outras atividades pedagógicas e não ocorrendo da maneira como deveria. Quando isso acontece, como descreve Dalben (1995), o papel do Conselho de Classe acaba por reforçar e legitimar a nota como elemento classificatório, sem propiciar a articulação coletiva entre os atores escolares num processo de análise dialética necessária ao entendimento da nota em sua a totalidade.

A frequência descrita no critério 13 também é um ponto que não se pode desconsiderar na atividade escolar; pois, como o expõe o documento, “a assiduidade do aluno é indispensável ao acompanhamento contínuo de suas aprendizagens” (CANAVIEIRAS, 2020, p.59). A LDB garante ao estudante o direito de 25% de faltas nas aulas para cada componente curricular, mas de fato a atividade escolar é a relação constante entre conteúdo, finalidade, forma e destinatários. Na ausência desse último, na presença precária do estudante, se ele ultrapassa o limite permitido, não há como garantir que as finalidades educativas estão sendo alcançadas no decorrer do processo pedagógico. Vale destacar que a falta quando justificada não são computadas em prejuízo do aluno, uma vez que cabe a escola procurar meios de atender o estudante e de tentar minimizar os impactos da sua ausência no ambiente escolar.

Diante de tudo que foi apresentado nos quadros até aqui, é possível notar que no DCRC há uma preocupação muito maior com relação aos aspectos técnico-metodológicos da avaliação, destacando a organização das notas e os critérios de aprovação-reprovação, em detrimento daquilo que se refere aos aspectos teóricos que fundamentam sua organização e suas relações com as finalidades educativas. Buscando justificar essa ausência do arcabouço teórico à luz da pedagogia histórico-crítica, o documento (CANAVIEIRAS, 2020, p. 43) argumenta:

> Cumpre ressaltar que no presente documento não se tem pretensão de discorrer acerca das bases filosóficas (Materialismo Histórico), tão pouco sobre seus fundamentos psicológicos (Psicologia Histórico-cultural). Necessário se faz, um movimento de estudo e pesquisa, bem como, da sistematização de uma política de formação continuada para que a rede de ensino desbrave/explore essa teoria pedagógica (PHC).

De fato, para uma compreensão adequada dos aspectos históricos, filosóficos, psicológicos e didático-metodológicos da pedagogia histórico-crítica é necessário um esforço conjunto de formação continuada entre quem propõe (Secretaria Municipal) e quem executa (escola). Contudo, acreditamos que ao tratar dos aspectos teóricos no referencial curricular, além de ser um importante ponto de partida para que muitos professores e demais atores escolares conheçam a PHC, uma vez que os projetos político-pedagógico das escolas e consequentemente os planejamentos dos professores da rede devem derivar deste documento, é também uma forma de sustentar e legitimar sua postura como documento que afirma estar alinhado a esta teoria pedagógica.

Além do mais, apesar do momento pandêmico que vivemos, não houve nos anos de 2020-2021 um esforço por parte da Secretaria de Educação do Município em oportunizar a todos aos profissionais da educação, ainda que remotamente, uma formação de maneira

sistemática com objetivo de fomentar o estudo e o debate sobre as bases teórico-metodológicos da PHC. Esperamos, entretanto, que esta lacuna seja preenchida em um futuro breve; pois, como descreve o DCRC (CANAVIEIRAS, 2020, p. 10),

> [...] o docente compreendendo e conhecendo a teoria que sustenta a sua prática, pode qualificar e sistematizar melhor a sua práxis pedagógica, além de fomentar transformações na conscientização educacional e social, ou seja, tornar o processo ensino-aprendizagem mais eficaz e verdadeiramente significativo na vida dos estudantes.

Feita a análise dos elementos estruturantes do processo avaliativo presentes no referencial curricular de Canavieiras, precisamos agora descobrir o que trata o referencial curricular de Itabuna sobre esse mesmo objeto, apontando os pontos convergentes e divergentes entre esses dois documentos, pois ainda que não se trate de cidades tão distantes geograficamente apresentam em muitos aspectos realidades bem distintas.

A rede de ensino de Itabuna vem historicamente implementando políticas públicas com o objetivo de superar os problemas do analfabetismo e do acesso da população aos conhecimentos escolares sistematizados. Foi assim que surgiu nos anos de 1980 o Ciclo Básico de Alfabetização (CBA), com a finalidade promover um maior tempo para a alfabetização do aluno; mas como continuava apresentando altos índices de repetência e evasão escolar, em 2002, o CBA deu lugar para o Ciclo de Formação Humana (CFH), fundamentada no construtivismo e intitulada Escola Grapiúna "Lugar de todos nós", cuja principal característica era a não reprovação dos estudantes e a organização escolar baseada nos ciclos do desenvolvimento humano (ITABUNA, 2020).

A princípio, os dados de repetência e evasão caíram e a proposta ganhou apoio da comunidade, porém a aprovação automática passou a gerar descontentamento sobre o nível de aprendizado dos estudantes e, apesar das várias consultas públicas, mudanças e adequações para tentar sanar as dificuldades que surgiam durante a vigência do CFH, os baixos índices de matrícula fizeram com que a rede municipal de ensino em 2017 rompesse com a proposta do CFH (Escola Grapiúna). Tem então início a escuta, planejamento, formação e construção da nova proposta político-pedagógica para rede municipal de ensino de Itabuna, intitulada "Pelo Direito de Aprender", cuja base teórico-metodológica está fundamentada na PHC. Vejamos no trecho (ITABUNA, 2020, p. 22-23):

> [...] a Rede Municipal de Ensino de Itabuna, através de sua Proposta Pedagógica opta pela Pedagogia Histórico-Crítica por ser uma teoria que reivindica o entendimento, por parte dos diversos sujeitos da educação escolar, das contradições que demarcam o processo histórico em que o patrimônio

> cultural da humanidade é produzido e desenvolvido, através da exploração das classes. Ela assume a defesa de que a única maneira de superação desse afastamento entre a vida das pessoas e a riqueza cultural produzida pela coletividade, é por meio da apropriação desse legado em sua totalidade pela classe trabalhadora, classe esta para a qual esse documento vem direcionar o trabalho educativo.

Assim como em Canavieiras, o documento referencial curricular municipal de Itabuna (DRCM) foi apresentado ao final do ano de 2020 e, como vimos, também se fundamenta na PHC. Contudo, diferente do que ocorreu no referencial curricular de Canavieiras (planejado e elaborado ao longo de um ano, 2020, com carência de formação sobre a PHC e menor participação efetiva da comunidade escolar na construção do documento), em Itabuna, foi um movimento de planejamento, formação e construção que se deu em maior tempo, mais efetivamente desde o ano de 2018, e de maneira mais colaborativa entre os agentes escolares do município.

Outro ponto divergente na construção desses dois referenciais curriculares municipais é em relação ao apoio que cada um teve de organismos externos. Como descrito, Canavieiras contou com o apoio efetivo de vários parceiros, em especial da UNIME, da UNCME e do Itaú Social, como consequência, seu documento carrega de forma mais direta as prerrogativas da BNCC (2017) e do DCRB (2019), haja vista que se organiza por meio dos sistemas de códigos que referenciam as competências e habilidades previstas neles.

Por outro lado, Itabuna, ainda que respeitando as determinações legais em relação à BNCC (2017) e ao DCRB (2019), bem como a parceria com a UNDIME, UNCME, UESC, UFSB etc., preferiu fazer uso de sua autonomia enquanto sistema de ensino. O trecho do documento (ITABUNA, 2020, p. 31-32) citado abaixo expõe bem essa postura.

> Cientes da importância de mantermos a coerência teórica para realização de toda e qualquer dimensão que envolva o trabalho educativo e, sobremaneira, a construção do currículo, ficou perceptível a partir do início das atividades organizadas pela UNDIME Bahia, uma dissonância entre as orientações teórico-metodológicas formativas assumidas pelo Programa de (Re)Elaboração de Referenciais Curriculares nos Municípios Baianos e entre a Política Educacional executada na Rede, pela SME. Sendo assim, [...] ressalta que sempre manterá a parceria com a associação em outras ações educacionais, no entanto, neste momento, há a necessidade da ciência da UNDIME em não realizar interferências no trabalho do município, destacando que o município é Sistema de Ensino e tem autonomia para avaliar se uma determinada ação será ou não necessária para a sua Rede.

Em outra passagem o documento (ITABUNA, 2020, p. 43) ratifica a sua autonomia para a construção do seu referencial curricular e assevera que:

> O Conselho Nacional de Educação, por meio de sua Resolução CNE/CP nº 2/2017, traz uma proposta de arranjo curricular com habilidades e competências, porém em seu artigo 1º, parágrafo único, destaca o respeito ao exercício da autonomia prevista nos artigos 12, 13 e 23 da LDB, sobre as formas de organização curricular e propostas de progressão. [...] Sendo assim, esse Referencial Curricular Municipal de Itabuna está estruturado numa organização curricular de conteúdos e objetivos de ensino. Compreende-se por meio desse documento que o conteúdo é o objeto de ensino do/a professor/a e o instrumento apropriado para possibilitar o desenvolvimento das habilidades exigidas pela BNCC. Sem o entendimento do que deve ser ensinado aos alunos e as alunas, o professor pode extraviar-se em práticas pedagógicas generalistas, quando neste Referencial Curricular, adotamos uma concepção pedagógica que prioriza a aprendizagem em suas máximas possibilidades.

Vemos então que, sem desconsiderar as orientações curriculares da BNCC (2018) e do DCRB (2019), o documento, diferente do que ocorreu em Canavieiras, busca propor um referencial curricular que supere as limitações que envolvem o uso das competências e habilidades como elemento central de sua estrutura, deixando claro que trabalha com conteúdos e objetivos, pois, segundo ele (ITABUNA, 2020, p. 44):

> Desta forma, o ensino não é organizado no mínimo que o/a aluno/a tem direito de alcançar, mas no máximo que é plausível. [...] Não temos como construir outra sociedade sem contribuirmos enquanto escola para que os/as nossos/as alunos/as dominem o que está posto nessa sociedade em termos de conteúdos mais elaborados.

Cumpre destacar que durante o tempo de desenvolvimento do DRCM, a rede passou por uma intensa atividade de escuta por meio de consultas públicas, além disso, professores, coordenadores e demais profissionais da educação tiveram constantes atividades de formação, no geral e no específico de cada área e nível/modalidade de ensino, em relação aos fundamentos históricos, filosóficos, psicológicos e didático-metodológicos da PHC, para que assim os estudos e as discussões na elaboração do DRCM ocorressem de maneira mais efetiva, participativa e consciente.

O resultado mais imediato de todo esse tempo e esforço na apropriação e instrumentalização coletiva dos agentes envolvidos no desenvolvimento do DRCM, no que tange à PHC, correlacionando com o que foi visto no referencial curricular de Canavieiras, é que enquanto no DCRC, em suas mais de 500 páginas, pouco trata sobre as visões de mundo e os fundamentos históricos, filosóficos, psicológicos e didático-metodológicos dessa teoria pedagógica que o orienta, no documento de Itabuna uma parte significativa de suas mais de 800 páginas busca justamente esclarecer esses aspectos, mais especificamente, expõe

categoricamente seus elementos nucleares, a saber: “O homem como ser social”; “A escola como lócus para a socialização do saber sistematizado”; “O ensino como a essência desenvolvente”; “O professor como o par mais experiente”; “A tríade conteúdo-forma-destinatário”; “A periodização do desenvolvimento humano”; “Atividade guia na dupla função de ensinar e aprender”; “Funções psíquicas e atividades escolares”; e “Avaliar para favorecer a aprendizagem” (ITABUNA, 2020).

Portanto, com base em todo esse arcabouço teórico-metodológico, fica claro e coerente quais as intencionalidades e finalidades educativas engendrados no referencial curricular de Itabuna, ressaltando ainda no trecho abaixo (ITABUNA, 2020, p. 24) a necessidade de garantir a formação continuada, vejamos:

> [...] a Secretaria Municipal da Educação, como instância mantenedora da educação no Sistema de Ensino, deverá empenhar-se para que de fato, o Direito de Aprender de todos/as os/as alunos/as seja assegurado, favorecendo as condições operacionais para que o trabalho educativo seja organizado pela equipe pedagógica, de forma intencional, nas Unidades Escolares. Tal intento exige a continuidade, intensificação e consolidação da política de Formação Continuada da Rede, para o domínio do arcabouço teórico-metodológico da PHC, como princípio fundante para a materialização do que está posto nesse Referencial Curricular.

Garantir formação e instrumentalização pedagógica para aqueles que põem em movimento o trabalho educativo escolar, é indispensável se o que se busca é oferecer uma educação que supere as dificuldades presentes na realidade objetiva. Nesse sentido, pouco adianta implementar um referencial curricular em que a sua base teórico-metodológico seja pouco conhecida por parte daqueles que a construíram e menos ainda por parte daqueles que irão colocá-la em movimento no espaço escolar. Também não basta que essa iniciativa de formação seja apenas pessoal, é obrigação da rede enquanto instituição oferecer meios para que essa formação aconteça.

No que diz respeito às características do processo de avaliação escolar presente no referencial curricular de Itabuna, apresentamos nos quadros que se seguem os aspectos fundantes e metodológicos que o constitui, buscando correlacioná-los com aqueles vistos no documento de Canavieiras. Reiteramos que, assim como se deu no DCRC, a organização dos quadros e os critérios nele presentes é no intuito de tornar a análise a mais objetiva e didática, uma vez que nos documentos analisados essas informações encontram-se dispersas ao longo de várias páginas.

Quadro 4 - Aspectos fundantes da avaliação no DRCM de Itabuna

Critério 1	A avaliação é uma atividade intencional cujo objetivo nuclear é garantir o aprendizado do estudante.
Critério 2	A avaliação não é um fim em si mesmo, é meio, pois dialeticamente não ensinamos para avaliar, mas avaliamos para garantir o bom ensino, o ensino desenvolvente.
Critério 3	À luz da PHC, a avaliação deve estar articulada à tríade conteúdo-forma-destinatário.
Critério 4	A avaliação deve ser de caráter diagnóstico, formativo e somativo.

Fonte: elaborado pelo autor da pesquisa, com base em Itabuna (2020).

Nos critérios desse quadro é possível perceber a relação entre finalidades educativas e avaliação. O documento expõe categoricamente que o objetivo da avaliação é sempre a aprendizagem efetiva do aluno, nas palavras do DRCM (ITABUNA, 2020, p. 90):

> Todo o conjunto de ações intencionalmente planejadas pelo professor é organizado para que o aluno aprenda. A avaliação articula-se a estas ações com o mesmo objetivo, configurando-se como um momento em que o professor irá verificar o que o aluno aprendeu ou não em relação ao que foi ensinado, e a partir destes indícios, planejar novas ações, seja para retomar os conteúdos ainda não assimilados, seja para progredir nos objetivos de ensino.

Para garantir essa aprendizagem, também é destacada a importância do professor em compreender a relação dialética que envolve a avaliação com os demais elementos constitutivos da atividade pedagógica, ou seja, a necessidade de o "professor ter claro o que avaliar, como avaliar, quem avaliar e para que avaliar" (ITABUNA, 2020, p. 90). Nesse sentido, para evitar dúvidas quanto a essas questões estruturantes da avaliação, o DRCM (ITABUNA, 2020, p. 91), com base em Pasqualini (2010), detalha:

> **O que avaliar?** Os conteúdos ensinados – Os conhecimentos elaborados historicamente ao longo da humanidade. **Como avaliar?** Utilizando diversos e diferentes instrumentos – a constatação do que o aluno aprendeu não se dá por meio de um único instrumento. Além disso, é preciso considerar a natureza do conteúdo e a periodização do desenvolvimento do aluno. **Quem avaliar?** O aluno concreto. **Para que avaliar?** Qualificar o processo de ensino com o objetivo de favorecer a aprendizagem.

Ao tratar da avaliação, percebemos que dois termos surgem no documento e não podem ser desconsiderados nesta análise, pois representam aspectos elementares na PHC, a saber: ensino desenvolvente e aluno concreto. O ensino desenvolvente descrito no DRCM, com base em Martins (2016), é aquele em que "[...] não apenas reproduz ações do cotidiano, mas aquele

que incide sobre o psiquismo desenvolvendo operações lógicas complexas" (ITABUNA, 2020, p. 641). Vem daí a necessidade da atividade escolar superar os limites do ensino por competência defendido pela BNCC (2017), que aprisionam a educação ao imediatismo utilitário do cotidiano, e atuar no horizonte das capacidades humanas em sua totalidade.

Nesse intuito, o documento (ITABUNA, 2020, p. 58-59) descreve que é o ensino "organizado intencionalmente para o desenvolvimento das máximas possibilidades humanas" e intimamente condicionado à "qualidade das mediações do conhecimento". É o "ensino em que o professor tem uma concepção ampliada do ato de ensinar". Em poucas palavras, é o ensino voltado para a humanização dos sujeitos.

Já o aluno concreto, como aludido no capítulo anterior, é aquele para além da aparência. Seus interesses devem orientar o trabalho pedagógico, pois extrapolam o cotidiano e o utilitarismo imediato de suas relações e vai se firmar na apropriação dos saberes sistematizados como forma de superação da sua realidade alienante. Como bem expressa Saviani (2013, p. 121-122):

> [...] o atendimento aos interesses dos alunos deve corresponder sempre aos interesses do aluno concreto. O aluno empírico pode querer determinadas coisas, pode ter interesses que não necessariamente correspondem aos seus interesses, enquanto aluno concreto. É nesse âmbito que se situa o problema do conhecimento sistematizado, que é produzido historicamente e, de certa forma, integra o conjunto dos meios de produção. Esse conhecimento sistematizado pode não ser do interesse do aluno empírico, ou seja, o aluno, em termos imediatos, pode não ter interesse no domínio desse conhecimento, mas, a meu ver, ele corresponde diretamente aos interesses do aluno concreto, pois, enquanto síntese das relações sociais, ele está situado numa sociedade que põe a exigência do domínio desse tipo de conhecimento. E é, sem dúvida, tarefa precípua da educação viabilizar o acesso a esse tipo de saber.

Outro ponto a ser destacado nesse quadro é que, assim como em Canavieiras, o referencial curricular de Itabuna também descreve o uso da avaliação em sua dimensão diagnóstica, formativa e somativa. Todavia, por trazer mais claramente a relação finalidade-avaliação e como esta deve se relacionar na dialética com o conteúdo-forma-destinatários, torna o uso destas dimensões avaliativas muito mais coerentes em relação ao que se espera de uma avaliação na perspectiva da PHC, como também permite ao professor estar muito mais consciente sobre como colocá-la em prática no ambiente escolar.

Quadro 5 - Aspectos sobre a nota nas avaliações no RCM de Itabuna

Critério 5	Os professores deverão fazer o registro das avaliações nos diários de classe.
Critério 6	As notas serão organizadas em trimestres, três (3) no ano letivo, com valor total de 10 (dez) pontos em cada um.
Critério 07	Os pontos no trimestre serão distribuídos unicamente da seguinte forma: NT= AV1 (4 pontos) + AV2(3 pontos) + AV3 (3 pontos).
Critério 08	Cada trimestre deve contemplar 03 (três) diferentes atividades avaliativas devendo. O instrumento utilizado na AV1 deve ser sempre prova oral e/ou escrita. Em AV2 e AV3 os instrumentos podem variar.

Fonte: elaborado pelo autor, com base em Itabuna (2020).

Nesse quadro, com exceção do fato de que é a primeira avaliação (AV1) que deve ter maior pontuação e também a obrigatoriedade de ser unicamente oral e/ou escrita, vemos total igualdade em relação ao que foi encontrado no referencial de Canavieiras. Trata-se aqui de descrever a dimensão somativa da avaliação; pois, como descrito no DRCM, "o critério de avaliação é a nota. Esta deve ser atribuída nas atividades avaliativas desenvolvidas nos diferentes componentes curriculares" (ITABUNA, 2020, p. 93).

Contudo, todo o detalhamento que o DRCM exibe permite-nos notar permitir uma maior compreensão do seu delineamento histórico, filosófico, psicológico e didático-metodológico, aponta para um processo avaliativo em que não há uma sobreposição dos aspectos técnico-metodológicos sobre os teóricos, divergindo nesse ponto do que foi visto no DRCM. Com isso, podemos perceber que o problema não está no uso da nota ou da dimensão somativa da avaliação, mas sim na maneira como esse recurso se relaciona com a totalidade do processo de ensino-aprendizado.

A nota ou a quantificação que ela representa tem por "[...] objetivo avaliar o final da aprendizagem sobre determinado conteúdo" (ITABUNA, 2020, p. 93), mas é preciso ter clareza sobre como utilizar e interpretar o recurso da nota, para evitar que ela seja punitiva e classificatória. Daí a importância de o documento deixar bem claro o que avaliar, para que avaliar, como avaliar e para quem avaliar.

Quadro 6 - Aspectos sobre a aprovação nas avaliações no DRCM de Itabuna

Critério 10	A nota para aprovação no trimestre deve ser igual ou superior a 6 (seis) pontos. A aprovação do aluno na disciplina está condicionada a Média Anual (MA) igual ou superior a 06 (seis) pontos (MA = NT1 + NT2 + NT3 / 3).
Critério 11	Ao final de cada trimestre deve-se realizar recuperação paralela, pré-conselhos e reuniões com os responsáveis dos alunos.
Critério 11	Caso o aluno não alcance 6 (seis) na Média Anual, deverá fazer prova de Recuperação Final, com nota mínima para aprovação de 6 (seis) pontos. Aluno com nota inferior a 06(seis) na recuperação final será encaminhado ao Conselho de Classe Final que é soberano nas decisões.
Critério 12	O aluno com mais de 25% de faltas não deve realizar as provas de recuperação e nem ser submetido ao Conselho de Classe Final.

Fonte: elaborado pelo autor, com base em Itabuna (2020).

Aqui percebemos que o DRCM requer uma pontuação maior para garantir a aprovação do estudante no trimestre e no ano letivo (mínimo de seis nos pontos e na média) em relação ao que determina o DCRC (mínimo de cinco nos pontos e na média), mas em essência isso não representa diferença entre os referenciais curriculares. Igualmente, não há divergência em relação à maneira como a estrutura do conselho de classe é apresentada em cada caso. Ambos os referenciais os descrevem como órgão colegiado, trimestral e enfatizam seu compromisso com a melhoria aprendizagem dos estudantes.

O ponto mais importante nesse quadro, é que enquanto em Canavieiras a participação do estudante na recuperação paralela está condicionada ao fato dele não alcançar a pontuação mínima necessária à aprovação na unidade, em Itabuna não há essa exigência ao descrever como funciona sua recuperação paralela, deixando evidente que se trata apenas de "atividades de intervenção e avaliação para correções no percurso da aprendizagem" (ITABUNA, 2020, p. 94).

Isso demostra que, nesse caso, a recuperação paralela está vinculada à aprendizagem e não à nota. Até porque, como defende Luckesi (2002), nota maior ou menor nem sempre expressa uma aprendizagem significativa. Sendo assim, a recuperação paralela é justamente mais uma oportunidade para corrigir e/ou desenvolver o aprendizado de todos em sala de aula, independente da nota obtida, como geralmente acontece.

Em resumo, as análises dos referencias curriculares municipais demostraram que enquanto no DCRC a participação de órgãos externos foi acentuada, no DRCM houve um engajamento, uma formação e uma produção bem mais robusta e colaborativa em relação à

participação da comunidade escolar e dos órgãos educativos de âmbito municipal. O resultado de todo esse esforço coletivo é que apesar de o DCRC e o DRCM afirmarem um alinhamento com os princípios defendidos pela PHC, no DCRC notamos que, além de ser um documento em que a proposta de ensino-aprendizado se dá nos limites da organização por competências e habilidades previstas na BNCC (2017), há também uma ausência de fundamentação no que se refere às bases históricas, filosóficas, psicológicas e didático-metodológicas que compõem os fundamentos da PHC. Já no DRCM, além de superar o uso das competências e habilidades enquanto horizonte de sua atividade educativa, os fundamentos teórico-metodológicos estão bem presentes.

Como exemplo mais diretivo em relação a essa questão do arcabouço teórico-metodológico, temos o fato de que o documento de Itabuna carrega ao longo de todo o seu texto estudos de importantes teóricos da pedagogia histórico-crítica e da psicologia histórico cultural, como: Saviani, Duarte, Marsiglia, Lavoura, Galvão, Pasqualini, Taffarel, Martins, Vygotsky, Coletivo de Autores, entre outros, demostrados em suas dezenas de citações e referências. Em contrapartida, no documento de Canavieiras, dentre todos esses nomes, apenas Saviani e Vygotsky são citados, ainda assim, nove vezes para o primeiro e duas vezes para o segundo.

Se um documento pertence ou não a uma determinada concepção pedagógica, se de fato é contra ou a favor das práticas escolares hegemônicas na atualidade, não basta apenas apresentar algumas citações ou ideias de autores pertencentes a tal pedagogia. É preciso que os fundamentos teórico-metodológicos se façam presentes na sua organização estrutural, até porque na PHC teoria e prática não se desassociam, são elementos constituintes da mesma unidade pedagógica.

Não existe prática revolucionária sem uma teoria revolucionária que a sustente ou, como coloca Duarte (2016, p. 35), “a revolução não acontece apenas quando o povo está de pé nas ruas. A imagem do povo de pé nas ruas tem um forte apelo em nossa subjetividade, mas a revolução é um processo complexo que requer muito estudo”, logo, requer também teoria.

Tratando mais especificamente da avaliação, a situação apresentada nos dois referenciais curriculares demostra que em Canavieiras, talvez por falta de uma fundamentação teórica mais consistente dentro do que a PHC determina, a relação entre finalidade educativa e avaliação não se mostra tão clara quanto da maneira que vemos no documento de Itabuna. Há no DCRC uma preocupação e um detalhamento muito mais voltado aos aspectos técnico-metodológicos, ao passo que no DRCM teoria e método se complementam.

Contudo, é pertinente destacar que o referencial curricular, como documento teórico não é imutável, tão pouco se basta. É apenas a primeira base e como bem descreve o DCRC (CANAVIEIRAS, 2020, p. 11):

> [...] o trabalho não se finda aqui, esse documento ainda perpassará por muitas mudanças, pois ele é mutável e ao longo das transformações do mundo hodierno ele vai sofrendo alterações, pois é necessário compreender que é preciso chegar ao fim de uma etapa para que novas possam surgir, os novos anseios, perspectivas de melhorias para a nossa educação precisam vir e serem reconstruídas.

Portanto, considerando o movimento da totalidade-contradição-mudança todo e qualquer referencial curricular municipal é apenas o instrumento inicial que a todo tempo deve estar aberto ao contraditório e ao novo. Não podemos esquecer que a partir desse documento, outros instrumentos teóricos da atividade escolar (projeto-político-pedagógico das escolas e planejamentos de ensino dos professores) serão construídos.

Por fim, o DCRC e o DRCM não trazem considerações, em nenhum aspecto, em relação à avaliação na Educação Física. Isso demonstra o entendimento de que a avaliação, da maneira como está descrita neles, seja suficiente para atender à especificidade da Educação Física no trato com o conhecimento, denominado pelo Coletivo de Autores (1992) como *cultura corporal*, ou na especificidade de qualquer outra disciplina do currículo.

Discutiremos e aprofundaremos esse assunto na compreensão da realidade educacional teórico-metodológica desses municípios, nas análises dos próximos documentos, a saber: Projeto Político Pedagógico das escolas e os Planejamentos de Ensino dos professores de Educação Física pertencentes a elas.

2.3 Análise dos documentos dos professores

No item anterior, buscamos analisar como a atividade avaliativa escolar se constitui nos referenciais curriculares que norteiam as escolas da rede pública municipal de Canavieiras e Itabuna, na Bahia, apresentando seus fundamentos e características teórico-metodológicas, bem como os pontos convergentes e divergentes entre esses dois documentos curriculares, de acordo com aquilo que a pedagogia histórico-crítica (PHC) e o horizonte desta pesquisa defendem.

Na tentativa de dar maior profundidade a esse estudo sobre a avaliação no espaço escolar, entendemos como necessário trazermos também para análise os planejamentos de ensino e as atividades avaliativas desenvolvidas pelos professores, uma vez que são estes os

documentos que mais se relacionam diretamente com as atividades pedagógicas que ocorrem em sala de aula. Reiteramos que o aprofundamento e as discussões desse item foram feitos levando em consideração o contexto e as particularidades da Educação Física escolar, logo, os documentos aqui analisados contemplam somente aqueles produzidos pelos professores de Educação Física das escolas participantes deste estudo.

Dito isso, como ocorreu no item anterior, iniciaremos as análises com os documentos disponibilizados pelos professores da cidade de Canavieiras e em seguida pelos documentos dos professores da cidade de Itabuna. Para manter o sigilo da identidade dos professores colaboradores deste estudo, os quadros serão identificados por números, limitando-se a apresentar apenas as informações necessárias ao debate em torno do objetivo desta pesquisa, sem demonstrar qualquer informação que possa identificar o profissional ou a escola em que trabalha. Vale destacar também que, por efeito dos planos de ensino e as atividades avaliativas serem documentos amplos e que fogem da formatação exigida para este trabalho, nos quadros a seguir apresentamos apenas partes destes documentos necessários à análise, contudo, poderão ser apreciados em sua totalidade nos documentos em anexo.

Quadro 7 - Plano de curso do professor 1

Período	Competências	Habilidades	Unidades temáticas	Objetos de conhecimento	Recursos metodológicos	Processo avaliativo
I Trimestre	*Entender e observar os cuidados básicos vinculados à alimentação.	*Identificar a importância de uma alimentação saudável e os benefícios para a saúde.	Educação física e saúde: nutrição.	● Porque comemos? ● O que é nutrição? ● Como ter uma alimentação saudável? ● Importância de cada uma das refeições. ● Importância de uma alimentação saudável.	Aulas expositivas através de explicações, utilização de textos. *Recursos audiovisuais, vídeos do YouTube. * Aulas práticas.	Avaliação formativa: revisão de cadernos e deveres de casa, observação de desempenho, aplicação de provas, desenvolvimento de projetos e trabalhos, aulas práticas.

Fonte: elaborado pelo autor, com base nos documentos fornecidos pelos professores.

Quadro 8 - Plano de curso do professor 2

Período	Unidades temáticas	Competências	Habilidades	Objetos de conhecimento	Recursos metodológicos	Processo avaliativo
I Trimestre	Saúde, lazer e práticas corporais.	Refletir, criticamente, sobre as relações entre a realização das práticas corporais e os processos de saúde/doença, inclusive no contexto das atividades laborais	(EF89EF05BA) Diferenciar saúde, lazer e qualidade vida, e como esses constructos estão relacionados.	Saúde, doença, lazer ativo, práticas corporais, promoção da saúde Noções básicas de Primeiros Socorros.	Utilizando diferentes estratégias: Aulas expositivas e dialogadas; Vivências práticas e criação trabalhos; Utilização de textos, imagens, lousa, recursos digitais e materiais das atividades físicas abordadas.	Avaliação processual e cumulativa; com provas, práticas corporais, produção, apresentações e debates. Cujas vivências sejam pautadas pela lógica da construção de um posicionamento crítico e criativo das habilidades pretendidas.

Fonte: elaborado pelo autor, com base nos documentos fornecidos pelos professores.

Quadro 9 - Plano de curso do professor 3

Unidades temáticas	Competências	Habilidades	Objetos de conhecimento	Recursos metodológicos	Processo avaliativo
Esportes	Planejar e empregar estratégias para resolver desafios e aumentar as possibilidades de aprendizagem das práticas corporais, além de se envolver no processo de ampliação do acervo cultural nesse campo.	(EF89EF01) Experimentar diferentes papéis (jogador, árbitro, jornalista, narrador, público e técnico) e fruir os esportes de rede/parede, campo e taco, invasão e combate, valorizando o trabalho coletivo e o protagonismo, por meio de projetos escolares e comunitários, mobilizando.	Esportes de campo e taco; Esportes de rede/ parede; Esportes de invasão; Esportes técnico-combinatórios; Relações culturais Eventos esportivos.	Aulas teóricas práticas, com utilização de recursos da textuais (lousa, piloto, livros, imagens, etc.) recursos digitais (computador, projetor, celular, áudios, vídeos, etc.), matérias desportivos (bolas, marcações, cordas, etc.) e outros.	Avaliação processual, com provas, debates, construção e apresentações de trabalhos e vivências práticas, valorizando sempre a participação, o respeito e a criticidade.

Fonte: elaborado pelo autor, com base nos documentos fornecidos pelos professores.

Pelos quadros acima, podemos perceber de imediato que os itens contemplados nos planos de ensino dos professores são os mesmos (Competências, Habilidades, Unidades temáticas, Objetos de conhecimento, Recursos metodológicos e Processo avaliativo), exceto pelo fato de que no Quadro 9 o professor não incluiu o item com periodização de suas propostas para o ano letivo, como está presente nos demais planos.

A periodização dos conteúdos é uma exigência burocrática da atividade escolar e ocorre na forma de unidades, blocos, bimestres, trimestres ou semestres. É com base nessa periodização que o processo avaliativo acontece, sobretudo se considerarmos a avaliação em seu aspecto somativo, que é umas das exigências do processo avaliativo descrita no referencial curricular de Canavieiras. Como já visto, o documento estabelece que as notas sejam organizadas em três (3) unidades, distribuídos ao longo do ano letivo, subdivididas em três (3) diferentes atividades avaliativas (AV1 + AV2 + AV3= 10) (CANAVIEIRAS, 2020).

Além disso, ainda que na PHC o processo de ensino não aconteça de forma linear, mas em um movimento em espiral, formados por sucessivas aproximações ao longo do período letivo (GALVÃO; LAVOURA; MARTINS, 2019), apresentar uma perspectiva cronológica com relação às propostas pretendidas para o ensino em sala de aula é um recurso importante, pois permite organizar melhor a atividade docente, correlacionando e cadenciando os objetos do conhecimento ao longo de períodos que compõe o ano letivo, facilitando assim a apropriação por parte do aluno, ao mesmo tempo que também otimiza o trabalho do professor. Da maneira como o plano de ensino foi produzido pelo professor no Quadro 9 não é possível perceber um ordenamento, uma cadência ou uma correlação entre os objetos do conhecimento, apontando para um processo mais generalizado.

Outro ponto relevante apresentado nesses quadros é que a organização curricular está formatada por critérios de Unidades temáticas, Objetos do conhecimento, Competências e Habilidades, critérios estes determinados pela BNCC (2018) e DCRB (2019). Segundo os professores, não há uma rigidez em relação a estruturação do plano de ensino por parte da Secretaria Municipal de Educação de Canavieiras, no entanto a proposta é que esses critérios estejam presentes no documento, podendo o professor inserir outros. Nesse sentido, os planos dos professores nos Quadros 8 e 9 se estruturam com base nos códigos previstos no DCRB (2019).

Vale salientar que o referencial curricular da Bahia "[...] tem como base as orientações normativas da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), ressignificada e complementada à luz das diversidades e das singularidades do território baiano" (DCRB, p. 12, 2020). Em razão disso, apresenta elementos que não estão presentes na BNCC (2018), o maior exemplo é ter o item Capoeira e o item Saúde, lazer e práticas corporais, como unidades temáticas, mas ainda assim comunga das mesmas características e finalidades educativas presentes na BNCC (2018).

Por outro lado, é possível perceber que o professor do Quadro 7, ainda que também faça uso dos mesmos critérios estruturais no seu plano de curso, não utiliza o sistema de códigos

previstos na BNCC (2018) ou no DCRB (2019). Além disso, propõe conteúdos para além daqueles que foram determinados por esses documentos normativos, como é o caso da Competência: “Entender e observar os cuidados básicos vinculados à alimentação” e suas respectivas Habilidades e Unidade temática. De acordo com a disciplina e a etapa do ensino, nada disso é visto nesses documentos, nutrição só é tratado na BNCC (2018) e no DCRB (2019), na disciplina de Ciências da Natureza e apenas para o 5º ano do Ensino Fundamental, o que demonstra a carência desse conteúdo tão necessário à formação dos indivíduos.

Não é o foco dessa pesquisa, porém, se levarmos em consideração a etapa do ensino médio, o mesmo acontece na Sociologia, Filosofia, Artes, entre outras disciplinas do currículo escolar que tiveram o achatamento de sua carga horária e de seus conteúdos, em virtude do novo panorama escolar nacional, em que as máximas riquezas do patrimônio cultural perdem espaço para a realidade e os interesses do aluno. Realidade e interesses que, por vezes, são alienados e alienantes em virtude das condições de vida dos indivíduos que não conseguem superar a realidade para além das aparências e os interesses imediatos. Em outras palavras, trata-se de propor uma educação escolar na perspectiva do aluno empírico e não do aluno concreto, como defende Saviani (2013).

É oportuno enfatizar que PHC contrapõe-se a esses dispositivos curriculares de âmbito nacional e estadual, justamente pelo fato de proporem um currículo que nivela por baixo os conhecimentos que deverão ser apropriados pela grande população, cuja finalidade educativa é a formação de mão de obra esvaziada culturalmente. Contudo, vemos no Quadro 7 a tentativa de superar essa deficiência, incorporando novas possibilidades ao currículo, em um movimento dialético de superação por apropriação, como defende a PHC.

Não podemos perder de vista que o DCRC propõe a ideia de conciliação entre a PHC e a BNCC, que são correntes pedagógicas opostas entre si. Porém, como já descrito, não houve uma formação para apropriar os agentes escolar dos fundamentos teórico-metodológicos da PHC. Isso talvez justifique o fato de que alguns professores, por iniciativa própria, consigam se aproximar da PHC, enquanto que outros permaneçam na perspectiva da BNCC (2018) e do DCRB (2019), a qual o processo de formação tem sido bem mais efetivo no município.

Além disso, como os materiais didáticos e os processos avaliativos são elaborados com base nesses dispositivos normativos, é cada vez mais difícil o movimento de superação com relação às diretrizes normativas nacional e estadual, consequentemente, é cada vez mais difícil uma atividade escolar que permita a grande população uma formação humana emancipatória.

No que tange os processos avaliativos descritos nos planos de ensino dos professores, vemos que em todos os quadros há uma valorização da avaliação em seu caráter processual ou formativo. Vale lembrar que o DCRC determina que a avaliação aconteça de forma diagnóstica, formativa e somativa e ainda acentua na defesa da avaliação formativa, descrevendo-a como "aquela que acontece no decorrer de toda a atividade pedagógica, permitindo a correção dos desvios e intervenções imediatas, estimulando o aprendizado do aluno" (CANAVIEIRAS, 2020, p. 59).

Autores como Luckesi (2013), Libâneo (1994) e Vasconcellos (1998) defendem que, para contemplar as diversas potencialidades do estudante com relação a apropriação de um conteúdo, a avaliação privilegia a quantidade e a diversidade de momentos avaliativos ao longo do trabalho docente, sempre considerando as finalidades educativas. Também o DCRC coloca que, apesar da prova ser uma avaliação obrigatória, as demais avaliações devem "[...] variar entre os diferentes tipos de instrumentos avaliativos, tais como produção individual ou em grupo, seminários, maquetes, debates, desafios, atividades domiciliares, resolução de problemas e quaisquer outros, a critério do professor" (CANAVIEIRAS, 2020, p. 58), o que pode contribuir para uma avaliação numa perspectiva formativa ou processual.

Nesse contexto, percebemos que em todos os planos de ensino há uma busca pela diversidade de atividades avaliativas: o professor 1 utiliza como recurso avaliativo a "revisão de cadernos e deveres de casa, observação de desempenho, aplicação de provas, desenvolvimento de projetos e trabalhos, aulas práticas"; o professor 2 utiliza "provas, práticas corporais, produção, apresentações e debates"; e o professor 3 faz uso de "provas, debates, construção e apresentações de trabalhos e vivências práticas".

Desse modo, por meio dos instrumentos citados, o fato da avaliação ser diversa em número e forma sugere que os professores conseguem atender as exigências do referencial curricular de Canavieiras em estabelecer uma avaliação de natureza diagnóstica e formativa, do mesmo modo, o uso da prova, descritos em todos os planos, corrobora para que a avaliação de natureza somativa também ocorra.

Em relação à Itabuna, os planos de ensino dos professores de Educação Física das escolas participantes se estruturam da seguinte forma:

Quadro 10 - Plano de curso do professor 4

Período	Blocos	Objetivos de aprendizagem	Conteúdos
I Trimestre	16°	Compreender o conceito da temática proposta e seus agentes fomentadores.	Saúde
	17º	Identificar nomes, funções e localização dos principais ossos de cada segmento corporal.	Composição corporal: sistema esquelético
	18º	Identificar nomes, funções e localização dos principais músculos do sistema muscular.	Composição corporal: sistema muscular

Fonte: elaborado pelo autor, com base nos documentos fornecidos pelos professores.

Quadro 11- Plano de curso do professor 5

Período	Blocos	Objetivos de aprendizagem	Conteúdos
I Trimestre	17	• Conhecer os conhecimentos prévios dos estudantes sobre a Educação Física escolar de anos anteriores; • Entender a importância dos jogos no contexto escolar; • Conhecer a importância dos jogos e brincadeiras como diversão para o dia a dia dos estudantes.	Jogos, Danças e Lutas
	18	• Compreender os elementos da lógica interna dos esportes de rede; • Conhecer a história e características do voleibol.	Esporte de rede e de parede
	19	• Conhecer e valorizar os esportes adaptados; • Reconhecer a história e a importância dos jogos paralímpicos; • Conhecer a história e características do voleibol adaptado.	Esportes adaptados/jogos paralímpicos

Fonte: elaborado pelo autor, com base nos documentos fornecidos pelos professores.

Quadro 12 - Plano de curso do professor 6

Período	Blocos	Objetivos de aprendizagem	Conteúdos
I Trimestre	17	• Entender a importância do exercício físico para o fortalecimento do nosso sistema imunológico • Conhecer a importância dos jogos e brincadeiras como diversão para o dia a dia dos estudantes. • Conhecer os conhecimentos prévios dos estudantes sobre a educação física escolar de anos anteriores.	Ciência e saúde; Benefícios da atividade física na pandemia
	18	• Experimentar e fruir os esportes de invasão	Esporte de invasão - Handebol e Basquetebol
	19	• Entender os fatores históricos das olímpiadas e paraolimpíadas • Compreender os fatores organizacionais e estruturais dos jogos olímpicos e paralímpicos.	Esporte adaptado e jogos paralímpicos

Fonte: elaborado pelo autor, com base nos documentos fornecidos pelos professores.

Podemos perceber nos quadros que os planos de ensino dos professores de Itabuna apresentam os mesmos critérios: Período, Blocos, Objetivos de aprendizagem e Conteúdos. Segundo os professores, essa é uma exigência da Secretaria Municipal de Educação de Itabuna, pois é ela que disponibiliza o formulário do plano de ensino para as disciplinas escolares (Anexo

C). Cabe aos professores acrescentar as informações necessárias, sem, no entanto, modificar os itens ou a estrutura do formulário.

A presença da periodização da atividade docente em trimestres é um ponto comum ao que foi visto na maioria dos planos dos professores de Canavieiras, é também uma exigência dos referenciais curriculares de ambos os municípios; mas é evidente também que há uma grande divergência em relação aos demais critérios, o primeiro deles é a presença do item Bloco. Em Itabuna, nos planos dos professores, cada trimestre é subdividido em três (3) blocos e cada bloco é composto por três (3) ou quatro (4) semanas, é com base nessa periodização que os processos pedagógicos, e no seu interior, os processos avaliativos ocorrem.

Outro ponto que foge ao que vimos em Canavieiras, é que em Itabuna os planos de ensino não adotam os critérios de Unidades temáticas, Objetos do conhecimento, Competências e Habilidades, determinados pela BNCC (2018) e o DCRB (2019). Aqui, além de Período e Bloco, os critérios adotados são: Objetivos de aprendizagem e Conteúdos. Retomando a afirmação de Pasqualini (2010), na PHC a atividade educativa escolar se estrutura levando em consideração a interdependência entre seus componentes essenciais: o que se ensina (conteúdos), para que se ensina (objetivos ou finalidades), como se ensina (forma) e para quem se ensina (destinatários), que por seu turno devem modular os processos avaliativos. Nesse sentido, a partir do momento que o município estabelece a PHC como fundamento teórico-metodológico de sua atividade educativa escolar, nada mais coerente que os seus documentos pedagógicos, em nível macro e micro, demonstrem sobre vários aspectos o alinhamento a esta escolha.

É evidente, porém, que em Itabuna os planos de ensino dos professores não descrevem a forma ou recursos metodológicos que poderão ser utilizados, tão pouco apresentam alguma proposta avaliativa no documento, características que também diverge dos planos de curso dos professores de Canavieiras. Segundo os docentes, essa ausência é justificada pelo fato de que em Itabuna cada trimestre é subdividido em blocos. A exigência do município é que os recursos metodológicos (forma) e os processos avaliativos estejam presentes nesses blocos. Para isso, a secretaria também disponibiliza um formulário para o planejamento da disciplina por Blocos (anexo C).

No DRCM de Itabuna não há nenhuma menção à divisão do trimestre em blocos, apesar disso, leva em consideração os elementos estruturantes do planejamento por Bloco, a saber: Bloco/Semana, Conteúdo, Objetivo, Forma, Avaliação e Atividade curricular complementar (ACC). Essa subdivisão mostra-se alinhada a estrutura defendida pela autora citada acima, na

medida que possibilita uma organização da atividade docente de maneira mais específica e articulada, haja vista que o plano de ensino, por se tratar de um planejamento de longo prazo (anual), não há um detalhamento rigoroso dos eventos que devem ocorrer em sala de aula, já que questões relacionadas a especificidade de cada conteúdo, seus objetivos, formas de ensino e processos avaliativos não são descritos de maneira aprofundada nestes planos.

Além disso, como demonstra no formulário, é exigido também no plano de ensino por Blocos a ACC. As Atividades extracurriculares ou ACCs são atividade pedagógicas que têm como objetivo enriquecer o processo pedagógico incentivando a participação dos estudantes em diferentes formas de tratar um conteúdo: congressos, palestras, atividades culturais, desportivas, visitações extraescolares, entre outras possibilidades (BENDRATH, BASEI, 2019). No contexto da PHC, as ACCs representam possibilidades de união entre o conhecimento acadêmico e o popular para uma formação humana mais completa, pois, como pontua Saviani (2013) e Duarte (1993), o saber escolar é feito da dialética entre esses dois universos de possibilidades que só se aprimoram no encontro entre eles.

Contudo, é importante estar atento à relação entre os elementos curriculares e extracurriculares. Saviani (2013) defende que as atividades extracurriculares devem enriquecer as atividades curriculares e nunca as prejudicar ou substituí-las. O objetivo aqui é não se perder entre o que é principal e o que é secundário na atividade escolar, sob a pena de se descaracterizar e perder sua especificidade. Nas palavras do autor (2013, p. 15):

> [...] se tudo o que acontece na escola é currículo, se se apaga a diferença entre curricular e extracurricular, então tudo acaba adquirindo o mesmo peso; e abre-se caminho para toda sorte de tergiversações, inversões e confusões que terminam por descaracterizar o trabalho escolar. Com isso, facilmente, o secundário pode tomar o lugar daquilo que é principal, deslocando-se, em consequência, para o âmbito do acessório aquelas atividades que constituem a razão de ser da escola. Não é demais lembrar que esse fenômeno pode ser facilmente observado no dia a dia das escolas.

Ao dividir o processo de ensino por blocos no trimestre, da maneira como fez Itabuna, formando unidades de análises, é possível aprofundar nos detalhes e integrar melhor cada elemento que envolve o trabalho pedagógico em sala de aula: conteúdo, forma, objetivos, avaliação, de acordo o público destinatário. Entretanto, embora seja uma exigência da Secretaria Municipal de Educação, não foi possível ter acesso ao plano de ensino por bloco preenchido pelos professores de Itabuna participantes desta pesquisa. A falta desse documento, segundo eles, foi devido à pausa da atividade escolar causada pela pandemia da Covid-19. Isso fez com que os desafios do retorno às aulas de maneira remota, semipresencial e presencial,

respectivamente, além das reformas estruturais que as escolas tiveram de passar no início do ano de 2022, contribuíssem para que muitas das atividades escolares não acontecessem de maneira adequada, repercutindo também na ausência desse documento de planejamento.

Por outro lado, entendemos que não basta mencionar a avaliação no plano de ensino para compreendê-la com efetividade, até por que o plano de ensino, seja ele anual, trimestral ou semanal, por natureza, é um documento que trata da relação entre o professor e a sala ou turma a qual leciona. Logo, não envolve análises e/ou registros individualizados de desempenho do estudante com relação aos conteúdos, a frequência nas aulas, entre outros elementos (LIBÂNEO, 2004). Isso é feito pelo professor em diferentes instrumentos, como: produções e apresentações individuais ou em grupos, debates, questionários, formulários de observações, atividades extraclasse e quaisquer outros a critério do professor.

Dentre os diferentes instrumentos avaliativos descritos tanto pelo DRCM quanto pelo DCRC, a prova apresentou-se como o mais utilizado, visto que, ao solicitarmos aos professores documentos de natureza avaliativa, foi o único instrumento que os professores disponibilizaram para este estudo, o que sugere a ausência de outros instrumentos formais para avaliação dos estudantes. Vale lembrar que a prova é a única atividade avaliativa de caráter obrigatório tanto no referencial de Itabuna quanto no de Canavieiras e dentre as três (3) avaliações exigidas por trimestre tem a maior pontuação, quatros (4) pontos. Para facilitar a análise desse instrumento, apresentamos nos quadros abaixo as características avaliativas presentes nas provas disponibilizadas pelos professores de Canavieiras e de Itabuna.

Quadro 13 - Características avaliativas presentes nas provas

Professor 1						
Critérios da avaliação	**Conteúdos da avaliação**	**Questões objetivas: (múltipla escolha)**	**Questões descritivas**	**Aspectos teóricos**	**Aspectos práticos**	**Contextualização**
Ausente	Atividade física e saúde; Atletismo, Dança; Capoeira.	Presente (14 questões)	Ausente	Presente	Ausente	História e Biologia
Professor 2						
Critérios da avaliação	**Conteúdos da avaliação**	**Questões objetivas: (múltipla escolha)**	**Questões descritivas**	**Aspectos teóricos**	**Aspectos práticos**	**Contextualização**
Presente Nota geral	Atividade física e saúde; Ginástica.	Presente (4 questões)	Presente (2 questões)	Presente	Ausente	Biologia
Professor 3						
Critérios da avaliação	**Conteúdos da avaliação**	**Questões objetivas: (múltipla escolha)**	**Questões descritivas**	**Aspectos teóricos**	**Aspectos práticos**	**Contextualização**
Ausente	Atividade física e saúde; Nutrição; Atletismo; Dança.	Presente (7 questões)	Presente (3 questões)	Presente	Ausente	Biologia
Professor 4						
Critérios da avaliação	**Conteúdos da avaliação**	**Questões objetivas: (múltipla escolha)**	**Questões descritivas**	**Aspectos teóricos**	**Aspectos práticos**	**Contextualização**
Presente Conteúdos Objetivos	Corpo humano: sistema esquelético.	Ausente	Presente (6 questões)	Presente	Ausente	Biologia
Professor 5						
Critérios da avaliação	**Conteúdos da avaliação**	**Questões objetivas: (múltipla escolha)**	**Questões descritivas**	**Aspectos teóricos**	**Aspectos práticos**	**Contextualização**
Presente Conteúdos Objetivos	Atividade física e saúde; Antropometria.	Presente (2 questões)	Presente (8 questões)	Presente	Ausente	Biologia

Fonte: elaborado pelo autor, com base nos documentos fornecidos pelos professores.

Entendemos que a prova representa apenas uma das possibilidades avaliativas desenvolvidas pelo professor em sala de aula. Apesar de não ter conseguido acesso, outros instrumentos também foram citados pelos professores como de uso frequente. Contudo, a partir das caraterísticas descritas nos quadros acima, é possível identificar os elementos mais presentes nesse tipo de avaliação desenvolvidas pelos professores e correlacionar com aquilo

que a PHC e, mais especificamente, a abordagem crítico-superadora defendem como instrumento de avaliação pedagógica.

O primeiro ponto que não podemos perder de vista é que a Educação Física escolar, na perspectiva da abordagem crítico-superadora, não se limita apenas em desenvolver múltiplas vivências das práticas corporais, envolvendo jogos, lutas, danças, ginásticas e esportes, mas reconhecer e transmitir que estas, entre outras manifestações da cultura corporal, são dotadas de sentidos e significados historicamente criados e culturalmente desenvolvidos como produto das relações e necessidades humanas objetivas e subjetivas (COLETIVO DE AUTORES, 1992). Desse modo, ao considerarmos as múltiplas dimensões da cultura corporal, somente a prova, por ser apenas *um tipo* de instrumento, dificilmente consegue avaliar o processo de ensino-aprendizado em sua totalidade, é preciso que haja também outros instrumentos avaliativos.

Nesse horizonte, o Coletivo de Autores (1992), como aludido no capítulo anterior, chama a atenção para que os instrumentos avaliativos apresentem alguns critérios para que de fato estejam alinhadas as finalidades educativas defendidas por esta teoria. A maioria desses critérios se referem a maneira como o professor deve utilizar os resultados dos estudantes nas avaliações, como a *Interpretação do insucesso, Nota enquanto síntese de qualidade* e o *Redimensionamento do processo de ensino*, entre outros critérios que fogem ao objetivo desta pesquisa, já que tratamos aqui de analisar apenas os documentos disponibilizados e não como os professores fizeram uso dos resultados dessas avaliações.

Apesar disso, outros critérios desenvolvidos pelos autores acima podem ser utilizados nas análises destes documentos avaliativos, como é o caso das *Condutas humanas*. Segundo este critério, a avaliação deve sempre se relacionar com a realidade sócio-histórica do estudante, uma vez que a prática social é sempre o ponto de partida e de chegada da atividade educativa. Nesse sentido, em todas as provas as questões tratam do conteúdo de maneira fechada em si mesmo, ou seja, a uma carência na contextualização das questões do conteúdo a ser avaliado com os elementos e situações que envolvam a realidade concreta dos estudantes. Trata-se aqui de trazer questões que possam unir o acadêmico com o popular e permitir evidenciar no aluno sua capacidade de aglutinar o universal e o singular, formando o particular (SAVIANI, 2013).

Do mesmo modo, levando em consideração que a cultura corporal envolve uma abordagem multidisciplinar dos conteúdos, podemos notar que há também nas avaliações pouca contextualização com outras áreas do conhecimento. Temos no Quadro 11 que o professor 1 faz uso dos aspectos biológicos do conteúdo e ainda busca avançar correlacionando com os

conteúdos de história, porém, os demais professores em suas avaliações limitaram-se em abordar apenas os aspectos biológicos do conteúdo (relação saúde e doença, nutrientes, sistema esquelético, antropometria, entre outros). Tal circunstância aponta para o predomínio dos aspectos biológicos do conhecimento, que é base para outras abordagens da Educação Física escolar, em detrimentos dos aspectos sócio-históricos.

A Educação Física escolar que prioriza os aspectos biológicos em seus conteúdos, ainda que se tratando dos componentes da saúde e aptidão física, implica em uma visão reducionista destes componentes. Saúde e aptidão física não devem ser pensado numa relação meramente de causa/efeito, mas sim em uma relação dialética com a realidade concreta, de modo a evidenciar as contradições da sociedade capitalista. Em outras palavras, saúde e aptidão física são questões de ordem social e sua aquisição tem relação com o acesso a moradia, transporte, segurança, lazer, atendimento médico, emprego, educação de qualidade e outros fatores que não podem ser desconsiderados ou considerados isoladamente (PINA, 2008).

Ainda nesse contexto, vale lembrar que na abordagem crítico-superadora, ao lançar um olhar crítico sobre a Educação Física escolar, ultrapassa as questões de ordem biológicas ou desportivas e busca discutir os elementos da cultura corporal, contextualizando com os problemas de ordem sócio-política, tão presentes na atualidade, como relações de trabalho, economia, ecologia, preconceito de toda espécie, saúde pública, entre outros, possibilitando fornecer ao aluno elementos indispensáveis à formação humana e a uma compreensão mais ampla e profunda da realidade, sempre no plano das práticas sócio-históricas (COLETIVO DE AUTORES, 1992).

Outro ponto de nossa análise leva em consideração a afirmação de Freitas (1991) e Vasconcellos (1998), para eles a avaliação deve ser clara sobre quais elementos se propõe avaliar, quais critérios serão utilizados e com qual finalidade, para que não haja dúvida tanto para o professor quanto para o aluno. E com relação a isso, os professores 1 e 3 nada acrescentam de informação nas suas provas que possam esclarecer ao estudante as orientações do professor, apenas apresentam as questões. Os professores 4 e 5 buscam já no início da prova deixar claro para os estudantes quais conteúdos são exigidos na avaliação e com quais finalidades. E o professor 2, apresenta a pontuação geral da avaliação, mas não esclarece os conteúdos envolvidos na avaliação e a sua finalidade.

Ainda que tais critérios possam ser apresentadas aos estudantes verbalmente pelo professor, acreditamos que sua presença também na prova ratifica sua exigência e evita dúvidas ou equívocos, principalmente para o estudante. Ademais, a nota tem relação direta com a

dimensão somativa da avaliação, aspecto exigido pelo DCRC e pelo DRCM. O processo de aprovação e reprovação é feito com base no critério da nota. Logo, é necessário que também o aluno tenha conhecimento do quanto equivale cada avaliação e os valores que representa cada questão. Isso deve estar claro desde o momento que o estudante se submete a ação avaliativa e não na devolutiva das provas, como é comum ocorrer.

Nas avaliações podemos perceber também que, em relação aos professores de Canavieiras (professores 1, 2 e 3), as questões com respostas objetivas têm prevalência em relação às questões descritivas; ao passo que com relação aos professores de Itabuna (professores 4 e 5), a situação se inverte, com predomínio das questões descritivas sobre as objetivas. Esse formato de avaliação, amplamente utilizado em processos seletivos como vestibulares e concursos públicos, é também cada vez mais utilizado nas avaliações escolares, sobretudo por ser de fácil correção.

Entretanto, avaliações ou questões dessa natureza, apesar da facilidade na correção, podendo ser feita até por outro que não seja o professor, pode não estimular e evidenciar adequadamente no estudante o seu domínio sobre o conteúdo, sua capacidade de síntese e expressão do conhecimento e a sua capacidade de escrita e de raciocínio lógico. Em outras palavras, o aluno pode responder corretamente uma questão sem saber o assunto, devido ao fato de as respostas já estarem prontas na prova (OKUDA, 2010).

Já as avaliações ou questões dissertativas procura avaliar resultados mais complexos da aprendizagem, exigindo mais do estudante, pois é necessário que ele demonstre seu domínio sobre um assunto e desenvolva suas próprias ideias. Exige também mais tempo e domínio do professor na correção da avaliação (OKUDA, 2010). Nesse contexto, acreditamos que provas e questões de caráter discursivo ou dissertativo tem maiores chances de interagir e conhecer o estudante, bem como de contemplar uma avaliação dialética.

Com relação ao conteúdo das avaliações, em todos os professores há uma coerência entre o que foi descrito como objeto de conhecimento nos seus planos de ensino e o que foi avaliado na prova. Porém, nas avaliações somente os aspectos teóricos do conteúdo foram observados. Levando em consideração, por exemplo, os conteúdos do atletismo, da capoeira e da ginástica citados nos planos e nas provas, podemos notar a presença de questões referentes aos aspectos teóricos destes componentes da cultura corporal, principalmente questões que tratam da origem, das características e dos tipos relacionados com cada uma dessas práticas corporais, ainda que com carência de contextualização. Mas não é visto nas avaliações nada que se refira aos aspectos práticos desses componentes, isto é, os elementos técnicos, táticos ou

que tratem de algum aspecto da prática ou do funcionamento dessas manifestações corporais não foram citados ou exigidos em nenhuma das provas.

Vale lembrar que a avaliação se constrói a partir dos elementos anteriores da atividade docente, entre eles o conteúdo. Logo, a ausência dos aspectos práticos nas avaliações sugere a ausência também desses aspectos nos conteúdos abordados pelos professores em sala de aula. É possível que os aspectos práticos sejam avaliados por outros instrumentos utilizados pelos professores em suas aulas, os quais não tivemos acesso. Contudo, entendemos que o professor, ao não considerar questões de ordem prática em sua atividade pedagógica, impossibilita o estudante de compreender as manifestações da cultura corporal em sua totalidade.

Não se trata aqui em privilegiar na Educação Física a dimensão desportiva das práticas corporais, até porque como já apresentamos, em várias passagens do texto, na abordagem crítico-superadora qualquer movimento, gesto, jogo, esporte, luta, dança e outras manifestações da cultura corporal estão carregadas de sentidos e significados historicamente construídos que só podem ser adequadamente compreendido se considerarmos os elementos históricos, econômicos, sociais, biológicos, afetivos, técnicos, táticos, entre outros elementos que se inter-relacionam e que constituem as práticas corporais (COLETIVO DE AUTORES, 1992).

Por último, os professores também citaram que utilizam como instrumento de avaliação o diário de classe. Este é disponibilizado pela secretaria da educação dos municípios e compartilhado com todos os professores da turma, que devem inserir nesse documento as informações referentes a cada disciplina do currículo. Em ambos os municípios cada turma possui dois diários: um que trata da frequência dos estudantes e demais atividades que venham a ocorrer durante as aulas e outro que trata unicamente do registro final das notas dos estudantes em cada disciplina e em cada unidade/trimestre.

O diário de classe é uma importante ferramenta da atividade docente, pois nele é possível, e exigido pelas secretarias, que se faça os registros de acompanhamento da vida escolar do aluno, envolvendo dados de frequência nas aulas, desempenho nas avaliações e quaisquer outras informações que possam impactar na vida escolar do estudante. Todavia, como defende Zabalza (2004), é importante destacar que o diário de classe não é um instrumento de avaliação, mas sim instrumento de registro das atividades que ocorrem em sala de aula, uma vez que é um instrumento estático, ou seja, não tem relação com o conteúdo, a forma, o destinatário e a finalidade da atividade docente. As provas, seminários, debates, apresentações, formulários, entre outros recursos, é que são verdadeiramente instrumentos avaliativos, uma

vez que se inter-relacionam reciprocamente com os elementos essenciais da atividade educativa, cujo os resultados serão inseridos posteriormente no diário de classe.

Apresentamos aqui algumas considerações em relação aos planos de ensino e as atividades avaliativas desenvolvidas pelos professores de Educação Física das escolas participantes desta pesquisa e que se dispuseram a contribuir para este trabalho. Com base nessas informações, a relação entre o par dialético *finalidades educativas e avaliação* demonstrou ocorrer nos limites daquilo que foi proposto pelo referencial curricular de cada município, isto é, em Canavieiras, ainda que seu referencial curricular defenda a convergência entre a BNCC (2018) e a PHC, prepondera os fundamentos teórico-metodológicos defendidos pela BNCC (2018), tendo em vista sobretudo os critérios estruturantes dos planos de ensino, o uso das competências e habilidades e a predominância de avaliações de natureza objetiva.

Já em Itabuna, nos documentos disponibilizados pelos professores, a relação entre finalidades educativas e avaliação demonstrou-se alinhada aos fundamentos teórico-metodológico da PHC, como defende categoricamente seu referencial curricular, levando em consideração, sobretudo, os critérios estruturantes dos planos de ensino, o uso e a relação direta entre cada conteúdo e sua finalidade, e também a predominância de avaliações de natureza dissertativa que tem maior possibilidade de avaliar dialeticamente o aluno.

Como ponto de convergência entre os documentos dos professores e o que está em desacordo com aquilo que a PHC propõe, vimos que tanto em Canavieiras quanto em Itabuna há uma valorização dos aspectos biológicos nas avaliações, com pouca contextualização com outras disciplinas do currículo, bem como com a realidade concreta dos estudantes, além da carência dos aspectos práticos dos componentes da cultura corporal.

Por outro lado, todos os professores buscaram atender em suas avaliações as exigências dos seus respectivos referenciais curriculares, descrevendo em seus planos uma avaliação de natureza diagnóstica, formativa, e somativa e indicando o uso de uma avaliação com instrumentos diversificados. Contudo, o fato de não disponibilizarem outras possibilidades de recursos avaliativos, além da prova, sugerem a carência de instrumentos formais de avaliação por parte desses professores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na perspectiva que sustenta este estudo, a escola, como espaço privilegiado para a promoção do conhecimento, tem como finalidade educativa possibilitar à grande população a formação ou instrumentalização necessária para que possa se libertar das condições de alienação e exploração em que vivem. Como Saviani (2013) afirma, isso só será possível quando os dominados se apropriarem daquilo que os dominantes tomaram para si, ou seja, as máximas riquezas do patrimônio cultural construído historicamente e sistematizadas na forma da ciência, arte, política e filosofia.

Por outro lado, a atividade escolar, da maneira como prevalece, está intimamente ligada à produção e reprodução da sociedade capitalista e aos interesses de sua classe dominante. O trabalho docente, em especial, a forma como a avaliação escolar cada vez mais se constitui nesse contexto, baseada em provas padronizadas e em larga escala, seletivas, burocráticas, controladoras, competitivas e meritocráticas, cujo fim está em si mesmo, além de pouco ou nada contribuir para o ensino do professor e aprendizado do estudante, ao não se articular adequadamente aos elementos centrais da atividade docente (conteúdo, forma, destinatários e condições objetivas), afeta também a autoestima do estudante, desmotivando-o a aprender e a participar da vida escolar. O reflexo disso é facilmente percebido na reprovação e abandono estudantil que reforçam e legitimam a estrutura social vigente.

Nesse sentido, de maneira indissociável, a desigualdade social é também uma desigualdade escolar e enquanto as relações entre finalidades educativas e avaliação estiverem a serviço do capital teremos sempre uma formação escolar de acordo com a posição de classe do estudante. Logo, a revolução social começa na escola. Defendemos, portanto, a necessidade de uma ruptura com as abordagens pedagógicas hegemônicas rumo a uma abordagem crítica, histórico-crítica, até porque, como coloca Gama (2015), em tempos em que se acentuam as contradições do capital, os ataques aos direitos dos trabalhadores, o desemprego, a fome, a emigração, etc., a pedagogia histórico-crítica (PHC) torna-se ainda mais necessária e urgente.

Todavia, o avanço em termos de concepção pedagógica e a vontade de mudança, apesar de indispensáveis, não são suficientes para permitir o sucesso na luta por uma educação e uma sociedade mais justas. Como na PHC teoria e prática são indissociáveis, entendemos que a instrumentalização teórica/prática deva ser o ponto de partida para as transformações que se busca, mas que só se completa na ação coletiva.

Não podemos esquecer também que as condições objetivas de trabalho do professor – a falta de recursos materiais e humanos de toda ordem, de formação adequada, de valorização profissional e financeira, entre tantas outras precariedades tão comuns nas escolas públicas brasileiras – causam profundo desgaste físico, emocional e motivacional no professor, minando suas intenções de confrontar o sistema educacional e, no limite, incentivando-o a abandonar a carreira docente.

No nosso entendimento, todas essas dificuldades, embora limitantes, reforçam ainda mais a necessidade de luta por uma educação escolar que avance rumo a uma sociedade na perspectiva que defendemos. Não podemos perder de vista também o fato de que as grandes transformações sociais não acontecem do dia para noite, é um processo lento e não linear. Pela própria lei da dialética, pequenos elementos qualitativos vão se acumulando em um movimento de sucessivas aproximações, produzindo a superação das contradições impostas.

Do mesmo modo, como as revoluções sociais não são batalhas de um homem só e se fazem em várias frentes, no contexto desta pesquisa, acreditamos com esse estudo ter se somado a esse esforço coletivo de lutar por uma educação e sociedade mais justas, a partir da preocupação sobre o que ensinar/aprender, para que ensinar/aprender, como ensinar/aprender e para quem ensinar/aprender. Mediante tais considerações, é a avaliação o instrumento que deve modular todos esses elementos pedagógicos.

Nesse sentido, o alicerce nuclear da avaliação escolar é estar a serviço da aprendizagem. Considerar aspectos qualitativos ou quantitativos por si só não favorecem ou desmerecem o processo avaliativo como um todo. É preciso compreendê-los em suas múltiplas dimensões, em uma abordagem dialética e, acima de tudo, considerar o modo como utilizamos os resultados avaliativos.

Como vimos em Luckesi (2013), a avaliação é sempre uma tomada de decisão a partir dos resultados obtidos, requerendo do professor uma reflexão constante sobre o seu próprio trabalho, para que a partir das dificuldades e potencialidades encontradas, possa conduzir e adaptar os componentes da sua atividade docente: a forma como se ensina, o tipo e o nível do conteúdo e os recursos utilizados, tendo em vista a finalidade que se busca, que não deve ser outra senão o aprendizado significativo do educando.

Em vista disso, buscamos ao longo deste trabalho investigar as possibilidades, limites e desafios de sistematização da avaliação na perspectiva da PHC, bem como de que maneira se expressam as relações entre finalidades educativas e avaliação nos documentos pedagógicos

municipais e documentos de ensino de professores de Educação Física da rede básica de ensino, em Itabuna e Canavieiras.

Considerando o que foi apresentado em relação a essas duas cidades, acreditamos ter conseguido atender ao propósito deste estudo. De maneira geral, vimos que Itabuna mostrou-se mais alinhada ao que propõe a PHC, desde a construção do referencial curricular até os planejamentos dos professores e a estruturação das suas atividades avaliativas; ao passo que Canavieiras, em sua tentativa de conciliação entre os fundamentos teórico-metodológicos da PHC e a BNCC, mostrou-se, em vários aspectos, estar mais alinhado a este último documento. Vale lembrar o esforço maior do município de Itabuna em permitir aos seus agentes escolares o estudo e apropriação dos fundamentos teóricos-metodológicos da PHC, que agora vai se materializando na atividade daqueles que de fato fazem o processo educativo escolar acontecer.

Como declaramos na introdução deste trabalho, não foi nosso propósito desenvolver neste estudo a discussão sobre a avaliação na perspectiva da aprendizagem do aluno, isso requereria um estudo da avaliação em uma relação mais direta com o que ocorre no cotidiano escolar, com observações e/ou intervenções pedagógicas que permitissem captar em maior amplitude e profundidade toda a dimensão da atividade docente, obviamente um tipo de abordagem metodológica da qual não utilizamos.

As circunstâncias da pandemia da Covid-19, com suas dificuldades e incertezas, afetaram de maneira decisiva tanto a rotina das atividades pedagógicas desenvolvidas pelas escolas e seus agentes como também o desenvolvimento deste estudo, repercutindo, sobretudo, na dificuldade de um acesso mais representativo àqueles que constituem o universo desta pesquisa: escolas e professores. Em razão de tudo isso, é inevitável que as análises e os resultados aqui apresentados representem apenas um olhar, dentre tantos possíveis, e que, portanto, não podem ser generalizados, mas que de modo algum devam ser invalidados.

Não obstante, destacamos que nosso trabalho não termina aqui, até porque a PHC, com as contribuições do coletivo que a integra, está em constante processo de refinamento. Ademais, tanto em Itabuna quanto em Canavieiras, o processo de implementação da PHC como fundamento teórico-metodológico de suas atividades escolares mal começaram. Através de estudo, planejamento, erros e acertos, ainda há muito a ser feito e aperfeiçoado. Defendemos, portanto, uma formação continuada em que a avaliação seja tomada como um dos pontos centrais no aprofundamento, discussões e desenvolvimento dos referenciais teórico-metodológicos das escolas da rede e seus educadores.

Nessa direção, esperamos, nos limites desta pesquisa, poder contribuir para esse aprimoramento, bem como desenvolver e colaborar com futuras pesquisas na área, tendo em vista uma educação escolar que desvele o real e que permita à grande população uma formação em suas máximas possibilidades.

REFERÊNCIAS

ANJOS, R. Desenvolvimento psíquico e educação escolar de adolescente: apontamentos sobre o problema da forma de ensino. *In*: PASQUALINI, J. C.; AGUDO, M. M.; TEIXEIRA, L. A. (org.). **Pedagogia histórico-crítica**: legado e perspectiva. Uberlândia: Navegando Publicações, 2018. p. 149-168.

ATLAS do Desenvolvimento Humano no Brasil. Majé-RJ. PNUD. Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento. Rio de Janeiro, 2010. Disponível em: http://www.atlasbrasil.org.br/perfil/municipio/330250%23sec-renda. Acesso em: 25 ago. 2021.

BAHIA. Secretaria da Educação do Estado da Bahia. **Documento curricular referencial da Bahia para educação infantil e ensino fundamental (v.1).** Rio de Janeiro: FGV Editora, 2020. Disponível em: http://dcrb.educacao.ba.gov.br/wp-content/uploads/2021/07/documentocurricularbahiaversaofinal.pdf. Acesso em: 3 jun. 2021.

BAUER, A; ALAVARSE, O. M; OLIVEIRA, R. **Avaliações em larga escala:** uma sistematização do debate. Educação e Pesquisa. São Paulo, v. 41, n. especial, p. 1367-1382, 2015. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ep/a/PgMHxD3BYhzBr6B7CpB5BjS/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 3 jun. 2021.

BOURDIEU, P. **Escritos de educação.** 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 13 out. 2020.

BRASIL**.** Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 11 out. 2020.

BRUNO, L. Poder e administração no capitalismo contemporâneo. *In*: OLIVEIRA, D. A. (org.). **Gestão democrática da educação**: desafios contemporâneos. Petrópolis: Vozes, 1997.

CANAVIEIRAS. **Documento Curricular Referencial do Município.** Canavieiras: Secretaria Municipal de Educação, 2020.

CHAVES, E. O. C. O liberalismo na política, economia e sociedade e suas implicações para a educação: uma defesa. *In*: LOMBARDI, J. C.; SANFELICE, J. L. (org.). **Liberalismo e educação em debate.** Campinas: Autores Associados, 2007.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino de Educação Física.** São Paulo: Cortez, 1992.

CORREIA, J. A; ARELARO, LISETE, R. G; FREITAS, L. C. Para onde caminham as atuais avaliações educacionais? **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. especial, p. 1275-1281, dez. 2015.

DALBEN, I. L. de F. **Trabalho escolar e Conselho de Classe**. 3. ed. Campinas: Papirus,1995.

DUARTE, N. A catarse na didática da pedagogia histórico-crítica. **Pro-Posições**, Campinas, v. 30, p. 1–23, 2019. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8656737. Acesso em: 4 out. 2020.

DUARTE, N. **Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos**. Campinas: Autores Associados, 2016.

DUARTE, N. **Vigotski e o "aprender a aprender":** crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 5. ed. Campinas: Autores Associados, 2012.

DUARTE, N. A educação escolar e a teoria das esferas de objetivação do gênero humano. **Perspectiva**, *[S. l.]*, v. 11, n. 19, p. 67–80, 1993. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/9169. Acesso em: 4 out. 2020.

ESCOBAR, M. O. **Transformação da didática**: Construção da teoria pedagógica como categoria da prática pedagógica. Experiência na disciplina escolar Educação Física. 1997. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, 1997.

FACCI, M. G. D. **Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?** Um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do Construtivismo e da Psicologia Vigotskiana. Campinas: Autores Associados, 2004.

FAVARO, N. **Pedagogia histórico-crítica e suas estratégias políticas:** fundamentos e limites. Florianópolis: Em debate/ UFSC, 2015.

FREITAS, L. C. A organização do trabalho pedagógico no contexto atual do ensino público brasileiro. *In*: MARTINS, M. F.; VARANI, A.; DOMINGUES, T. **Entrevista, Crítica Educativa,** Sorocaba, v. 2, n. 1, p. 202-226, jan./jun. 2016.

FREITAS, L. C. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Educação e Sociedade**, v. 33, n. 119, p. 379-404, 2012.

FREITAS, L. C. **Ciclos, seriação e avaliação:** confrontos de lógicas. São Paulo: Moderna, 2003.

FREITAS, L. C. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática**. Campinas: Papirus, 1995.

FREITAS, L. C. A dialética da eliminação no processo seletivo. **Educação e Sociedade**, Campinas, n. 39, ago. 1991.

FRIGOTTO, G; CIAVATTA, M. Educação Básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 82, p. 93-130, 2003.

FUNDAÇÃO ITAÚ SOCIAL. **Ata da reunião conjunta do conselho curador e da diretoria de 10 de março de 2016**. São Paulo, 2016. Disponível em: https://www.itausocial.org.br/historia/. Acesso em: 2 nov. 2021.

GALVÃO, A. C.; LAVOURA, T. N.; MARTINS, L. M. **Fundamentos da didática histórico-crítica**. Campinas: Autores Associados, 2019.

GAMA, C. N; PRATES A. Currículo e o trato com o conhecimento: contribuições à luz da pedagogia histórico-crítica e da abordagem crítico superadora. *In*: MALANCHEN, J.; MATOS, N. da S. D.; ORSO, J. P. **A Pedagogia Histórico Crítica, as Políticas Educacionais e a Base Nacional Comum Curricular**. Campinas: Autores Associados, 2020. p. 81-106.

GAMA, C. N. **Princípios curriculares à luz da pedagogia histórico-crítica:** as contribuições da obra de Dermeval Saviani. 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015.]

GASPARIN, J. L. Avaliação na perspectiva histórico-crítica. *In*: X CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE, 2011, Curitiba. **Anais** [...]. Curitiba: Pontifícia Universidade Católica do Paraná – PUCPR, 2011.

GASPARIN. J. L. **Uma didática para a Pedagogia histórico-crítica.** 5.ed. Campinas: Autores Associados, 2020.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 6.ed. São Paulo: Atlas, 2008.

HARVEY, D. **O neoliberalismo: histórias e implicações.** São Paulo: Loiola, 2005.

HELLER, A. **Sociologia de la vida cotidian**a. Barcelona: Península, 1977.

INSTITUTO BRASILEIRO DE ESTATÍSTICA E GEOGRAFIA - IBGE. **Censo Cidades,** 2010. Disponível em: https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ba/canavieiras/panoramawww.ibge.gov.br/cidade@. Acesso em: 22 ago. 2021.

INSTITUTO BRASILEIRO DE ESTATÍSTICA E GEOGRAFIA - IBGE. **Censo Cidades**, 2019. Disponível em: https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ba/canavieiras/pesquisa/23/25207?tipo=ranking. Acesso em: 22 ago. 2021.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA - INEP. **Censo Escolar**, 2020. Disponível em: http://censobasico.inep.gov.br/censobasico/#/. Acesso em: 25 ago. 2021.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA - INEP. **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica,** 2019. Disponível em: http://ideb.inep.gov.br/resultado/resultado/resultado.seam?cid=14346088. Acesso em: 25 ago. 2021.

ITABUNA. **Referencial Curricular Municipal.** Itabuna: PMI, SME, 2020.

LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Horizonte, 1978.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e Gestão da escola. Teoria e Prática.** Goiânia: Ed. Alternativa, 2004.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1994.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar**: estudos e proposições. São Paulo: Cortez, 2013.

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

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar.** 14. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

LUKÁCS, G. **Estética.** Barcelona: Grijalbo, 1982.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de Metodologia Científica.** 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

MARSIGLIA, A. C. G.; MAGALHAES, G. M. Reflexões sobre avaliação na perspectiva da pedagogia histórico-crítica. *In*: XII JORNADA DO HISTEDBR - X SEMINÁRIO DE DEZEMBRO, 2014, Caxias. **Anais** [...]. Caxias, 2014.

MARTINS, L. M.; MARSIGLIA, A. C. G. Contribuições para a sistematização da prática pedagógica na educação infantil. **Cadernos de Formação RBCE**, São Paulo, v. 6, n. 1, p. 15-26., 2015.

MARTINS, L. M. Desenvolvimento do pensamento e educação escolar: etapas de formação de conceitos à luz de Leontiev e Vigotski. **Fórum linguístico**, Florianópolis, v. 13, n. 4, p. 1572-1586, 2016.

MARTINS, L. M. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar**: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. Campinas: Autores Associados, 2015.

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.; AGUDO, M. M.; TEIXEIRA, L. A. (org.). **Pedagogia histórico-crítica**: legado e perspectiva. Uberlândia: Navegando Publicações, 2018. p. 83-98.

MARTINS, L. M. Os fundamentos psicológicos da pedagogia histórico-crítica e os fundamentos pedagógicos da psicologia histórico-cultural. **Germinal:** Marxismo e Educação em Debate, Salvador, v. 5, n. 2, p. 130-143, dez. 2013.

MARTINS, M. F.; VARANI, A.; DOMINGUES, T. C. Luiz Carlos de Freitas: "A organização do trabalho pedagógico no contexto atual do ensino público brasileiro". **Crítica Educativa**, *[S. l.]*, v. 2, n. 1, p. p. 202–226, 2016. Disponível em: https://www.criticaeducativa.ufscar.br/index.php/criticaeducativa/article/view/79. Acesso em: 4 out. 2020.

MARX, K. **Grundrisse:** manuscritos econômicos de 1857-1858: esboços da crítica da economia política. Tradução de Mario Duayer e Nélio Schneider. São Paulo: Boitempo, 2011.

MARX, K. **O Capital:** O Processo global de produção capitalista: Livro 3**.** 4. ed. São Paulo: Difusão Editora, 1985.

MELIANI, P. F. Políticas públicas e produção do espaço no Sul da Bahia: análise da situação por município dos projetos de reforma agrária na microrregião de Ilhéus-Itabuna. **Revista Movimentos Sociais e Dinâmicas Espaciais**, Recife, v. 3, n. 1, 2014.

MORAES, M. C. M. "Recuo da teoria". *In*: Moraes, M. C. M. (org.). **Iluminismo às avessas:** produção de conhecimento e políticas de formação docente. Rio de Janeiro, DP&A, 2003.

OLIVEIRA, M. M. **Como fazer pesquisa qualitativa.** Petrópolis: Vozes, 2007.

PARO, V. H. **Escritos sobre educação.** São Paulo: Xamã, 2001.

PASQUALINI, J. C. **Princípios para a organização do ensino na educação infantil na perspectiva histórico-cultural:** um estudo a partir da análise da prática do professor. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2010.

PINA, L. D. Atividade física e saúde: uma experiência pedagógica orientada pela pedagogia histórico-crítica. **Motrivivência,** v. 30, p. 158- 168. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/76037. Acesso em: 18 abr. 2021.

PONCE, A. **Educação e Luta de Classes**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

PRESTES, Z. **Quando não é a mesma coisa:** análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil: repercussões no campo educacional. 2010. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2010.

REIS, A. P.; PEREIRA, C. C. C.; PINA, L. D.; LANDIM, R. A. A. (org.). **Pedagogia histórico-crítica e Educação Física.** Juiz de Fora: Editora UFJF, 2013.

ROCHA L. B. **A região cacaueira da Bahia – dos coronéis à vassoura-de-bruxa:** saga, percepção, representação. Ilhéus: Editus, 2008.

SANTOS, B. S. **A crítica da razão indolente:** contra o desperdício da experiência. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

SAVIANI, D. Educação escolar, currículo e sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular. *In*: MALANCHEN, J.; MATOS, N. da S. D.; ORSO, J. P. **A Pedagogia Histórico Crítica, as Políticas Educacionais e a Base Nacional Comum Curricular**. Campinas: Autores Associados, 2020. p. 7-30.

SAVIANI, D. **Escola e democracia.** 43. ed. Campinas: Autores Associados, 2018.

SAVIANI, D. **Aberturas para a história da educação**. Campinas: Autores Associados, 2014.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica:** primeiras aproximações. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

SAVIANI, D. Educação socialista, pedagogia histórico-crítica e os desafios da sociedade de classes. In: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D. (org.). **Marxismo e educação:** debates contemporâneos. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, D. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação** v. 12, n. 34, p. 152-180, abr. 2007. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbedu/a/wBnPGNkvstzMTLYkmXdrkWP/?lang=pt&format=pdf. Acesso em: 25 jul. 2021.

SAVIANI, D. Marxismo e educação. **Princípios**, São Paulo, v. 82, p. 37-45, dez. 2005.

SAVIANI, N. Educação brasileira em tempos neoliberais. **Princípios**, n.45, p. 52-61, 1997. Disponível em: http://revistaprincipios.com.br/artigos/45/cat/1583/educa%C3%A7&atildeo-brasileira-em-tempos-neoliberais-.html. Acesso em: 22 jul. 2021.

SCHOMMER, A. **Canavieiras:** Terra Mater do Cacau. Salvador: Cultura Editorial, 2011.

SEIXAS, R. Prelúdio. *In*: SEIXAS, R. **Gita**. São Paulo: Universal Music, 2014. 1 CD (34 min), faixa 10 (1 min.).

SEVERINO, A. J. Metodologia do trabalho científico. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2014.

SILVA, B. C. M. N; NASCIMENTO, D. M. C; PEREIRA, G. C; SOUZA, J. C; CUNHA, M. C. O; SILVA, S. B. M. E. **Atlas Escolar Bahia:** Espaço Geo-Histórico e Cultural. 2. ed. João Pessoa: Grafset, 2004.

TRIVINOS, A. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais:** A Pesquisa Qualitativa em Educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VASCONCELLOS, C. S. **Avaliação da aprendizagem:** Práticas de Mudança. 13. ed. São Paulo: Libertad, 2013.

VASCONCELLOS, C. S. **Avaliação:** concepção dialética-libertadora do processo de avaliação escolar. 15. ed. São Paulo: Libertad, 2000.

VASCONCELLOS, C. S. **Processo de mudança da avaliação da aprendizagem:** o papel do professor – representações e práticas. 1998. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 1998.

VASCONCELLOS, C. S. **Construção do conhecimento em sala de aula**. São Paulo: Libertad, 1993.

VIGOTSKI, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. *In*: VIGOTSKI, L. S; LURIA, A.; LEONTIEV, A. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** São Paulo: Ícone, 2001.

VYGOTSKY, L. **Pensamento e linguagem.** 3. ed. São Paulo: Fontes, 1991.

ZABALZA, M. A. **Diários de aula:** um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ZANK, D. C. T.; MALANCHEN, J. A Base Nacional Comum Curricular do ensino médio e o retorno da pedagogia das competências: uma análise baseada na pedagogia histórico-crítica. *In*: MALANCHEN, J.; MATOS, N. da S. D.; ORSO, J. P. **A Pedagogia Histórico Crítica, as Políticas Educacionais e a Base Nacional Comum Curricular**. Campinas: Autores Associados, 2020. p.131-160.

ANEXO A

Planos de ensino dos professores

PLANO DE CURSO POR COMPONENTE CURRICULAR - ANO 2022

Unidade Escolar:

Órgão/ Entidade: Secretaria Municipal de Educação | **Município:** Canavieiras- BA

Etapa de Ensino/Modalidade: Séries Finais do Ensino Fundamental

Série/Ano: 8º ano

Área **do Conhecimento:** Linguagens

Componente Curricular: Educação Física

Professor(es): 1 | **Turno:** Matutino/Vespertino

Período	Competências	Habilidades	Unidades temáticas	Objetos de conhecimento	Recursos metodológicos	Processo avaliativo
I Trimestre 21/02 à 27/05	*Entender e observar os cuidados básicos vinculados à alimentação. *Realizar de forma adequada diferentes tipos de exercícios físicos para o desenvolvimento das capacidades físicas. *Conhecer em linhas gerais, os programas de exercícios físicos mais populares (musculação, ginástica aeróbica, ginástica localizada). *Conhecer danças folclóricas características de outras regiões do Brasil. *Explorar e utilizar o espaço e o tempo como elementos de expressão e comunicação. *Interpretar com o corpo os elementos rítmicos contidos nas músicas. *Refletir sobre as questões de gênero vinculadas ao universo das práticas expressivas.	*Identificar a importância de uma alimentação saudável e os benefícios para a saúde. *Discutir as transformações históricas dos padrões de desempenho, saúde e beleza, considerando a forma como são apresentados nos diferentes meios (científicos, midiáticos, etc.). *Experimentar, fruir e recriar danças de salão, valorizando a diversidade cultural e respeitando a tradição dessas culturas.	Educação física e saúde: nutrição, saúde, lazer e práticas corporais – ginástica e dança.	Por que comemos? O que é nutrição? Como ter uma alimentação saudável? Importância de cada uma das refeições. Importância de uma alimentação saudável. A alimentação saudável: pirâmide dos alimentos, os nutrientes que estão na pirâmide, suas fontes e funções. Práticas corporais, promoção da saúde. Ginástica geral. Danças e seus sentidos/significados.	Aulas expositivas através de explicações; utilização de textos, recursos audiovisuais, vídeos do *YouTube*, aulas práticas.	Avaliação formativa: revisão de cadernos e deveres de casa, observação de desempenho, aplicação de provas, desenvolvimento de projetos e trabalhos, aulas práticas.

Período	Competências	Habilidades	Unidades temáticas	Objetos de conhecimento	Recursos metodológicos	Processo avaliativo
II Trimestre 30/05 a 02/09	*Diferenciar e problematizar a relação de lutas, briga e violência. *Compreender as lutas como manifestações culturais produzidas por grupos sociais em determinados períodos e circunstâncias históricas. *Entender o processo de esportivização das lutas. *Reconhecer as particularidades da indumentária, materiais, instalações e instituições relacionadas à capoeira. *Refletir sobre as letras e cantigas usadas em rodas de capoeira. *Distinguir os instrumentos utilizados nas rodas de capoeira. *Reconhecer a combinação de manifestações presentes na capoeira, códigos, rituais e elementos técnicos comuns a diferentes estilos (regional e angola).	*Experimentar e fruir a execução dos movimentos pertencentes às lutas do mundo, adotando procedimentos de segurança e respeitando o oponente. *Discutir as transformações históricas, o processo de esportivização e a midiatização de uma ou mais lutas, valorizando e respeitando as culturas de origem.	Lutas; capoeira.	As lutas do mundo ao contexto regional. Capoeira. História da capoeira. Capoeira regional e angola. A capoeira no Brasil. Instrumento e músicana capoeira.	Aulas expositivas através de explicações, utilização de textos. Recursos audiovisuais, vídeos do *YouTube*. Aulas práticas.	Avaliação formativa: revisãode cadernos e deveres de casa, observação de desempenho, aplicação de provas, desenvolvimento de projetos e trabalhos, aulas práticas.

Período	Competências	Habilidades	Unidades temáticas	Objetos de conhecimento	Recursos metodológicos	Processo avaliativo
III Trimestre 05/09 a 09/12	*Conhecer esportes de precisão, de combate, rededivisória ou parede de rebote, e de invasão. *Reconhecer diferentes elementos do desempenho esportivo. *Perceber e problematizar o esporte como campo profissional. *Organizar-se coletivamente para reivindicar junto ao poder público constantes melhorias na infraestrutura do esporte e lazer.	*Experimentar diferentes papéis (jogador, árbitro e técnico) e fruir os esportes de rede/parede, invasão e combate, valorizando o trabalho coletivo e o protagonismo. *Verificar locais disponíveis na comunidade para a prática de esportes e das demais práticas corporais tematizadas na escola, propondo e produzindo alternativas para utilizá-los no tempo livre.	Esportes; Olimpíada do Paulo Freire.	Esportes de rede e parede. Classificação dos esportes. A história dos esportes de rede e parede. Competições esportivas.	Aulas expositivas por meio de explicações, utilização de textos. Recursos audiovisuais, vídeos do YouTube. Aulas práticas.	Avaliação formativa: revisão de cadernos e deveres de casa, observação de desempenho, aplicação de provas, desenvolvimento de projetos e trabalhos, aulas práticas.

PLANO DE CURSO - 2022

Unidade Escolar:	**Município:** Canavieiras
Etapa de Ensino / Modalidade: Ensino Fundamental II	
Série/Ano, Módulos, Semestre, Eixo Temático: 8/9º ano	
Área do Conhecimento: Linguagens	
Componente Curricular: Educação Física	**Turno:** Matutino/Vespertino
Professores/as: 2	

Objetivos Gerais de Formação da Área do Conhecimento

Desenvolver o entendimento sobre a cultura corporal do movimento, no âmbito biológico e social, reconhecendo sua história, seus elementos, suas funções, aplicações e relações com o indivíduo e com a sociedade.

Unidade/ Período	Unidades temáticas	Competências específicas	Objetos de conhecimento	Habilidades	Recursos metodológicos	Processo avaliativo
I Unidade 11/02 a 23/05	Saúde, lazer e práticas corporais.	Refletir, criticamente, sobre as relações entre a realização das práticas corporais e os processos de saúde/doença, inclusive no contexto das atividades laborais. Identificar a multiplicidade de padrões de desempenho, saúde, beleza e estética corporal, analisando, criticamente, os modelos disseminados na mídia e discutir posturas consumistas e preconceituosas. Usufruir das práticas corporais de forma autônoma para potencializar o	Saúde, doença, lazer ativo, práticas corporais, promoção da saúde; Noções básicas de Primeiros Socorros.	(EF89EF05BA) Diferenciar saúde, lazer e qualidade vida, e como esses constructos estão relacionados. (EF89EF27) Refletir sobre os baixos níveis de atividades físicas, lazer e a exposição a comportamentos sedentários como potenciais riscos à saúde. (EF89EF28BA) Compreender adaptações fisiológicas relacionadas à saúde em detrimento das atividades físicas. (EF89EF29BA) Compreender a relevância e o papel do lazer e das práticas corporais nas ocorrências diárias de conflitos interpessoais, escolares e sociais. (EF89EF30BA) Refletir sobre a multiplicidade de padrões de desempenho, saúde, beleza e estética corporal, analisando, criticamente, os modelos disseminados na mídia e discutir posturas consumistas e preconceituosas.	Utilizando diferentes estratégias: aulas expositivas e dialogadas; vivências práticas e criação de. trabalhos; utilização de textos, imagens, lousa, recursos digitais e materiais das atividades físicas abordadas.	Avaliação processual e cumulativa, com provas, práticas corporais; produções, apresentações e debates, de modo que tais vivências sejam pautadas pela lógica da construção de um posicionamento crítico e criativo das habilidades pretendidas.

		desenvolvimento em contextos de lazer, ampliar as redes de sociabilidade e a promoção da saúde. .		(EF89EF31BA) Identificar as características do corpo humano e os comportamentos nas diferentes fases da vida e nos diferentes gêneros, aproximando-se da noção de ciclo vital do ser humano. (EF89EF32BA) Experimentar e compreender a importância das práticas corporais/ atividades físicas de forma autônoma para potencializar o envolvimento em contextos diversos, ampliando as redes de sociabilidade e a promoção da saúde mental e física e exercícios físicos. (EF89EF33BA) Experimentar e compreender a organização alimentar nos processos de gasto calórico e suas relações antes, durante e depois das atividades físicas. (EF89EF34BA) Identificar quais as primeiras providências a serem tomadas em situações de emergência e urgência.		
	Ginásticas	Reconhecer as práticas corporais como elementos constitutivos da identidade cultural dos povos e grupos. Experimentar, desfrutar, apreciar e criar diferentes brincadeiras, jogos, danças, ginásticas, esportes, lutas e práticas corporais de aventura, valorizando o trabalho coletivo e o protagonismo.	Ginástica geral; Ginástica de condicionamento físico.	(EF89EF08) Experimentar e fruir um ou mais programas de exercícios físicos, identificando as exigências corporais desses diferentes programas e reconhecendo a importância de uma prática individualizada, adequada às características e necessidades de cada sujeito. (EF89EF09) Discutir as transformações históricas dos padrões de desempenho, saúde e beleza, considerando a forma como são apresentados nos diferentes meios (científico midiático etc.). (EF89EF10) Problematizar a prática excessiva de exercícios físicos e o uso de medicamentos para a ampliação do rendimento ou potencialização das transformações corporais.	Perspectiva Metodológica utilizando diferentes estratégias: aulas expositivas e dialogadas; vivências práticas e criação de trabalhos; utilização de textos, imagens, lousa, recursos digitais e materiais das atividades físicas abordadas.	Avaliação processual e cumulativa de caráter emancipatório, com provas, apresentações e debates, de modo que tais vivências sejam pautadas pela lógica da construção de um posicionamento crítico e criativo das habilidades pretendidas.

				(EF89EF11) Experimentar e fruir um ou mais tipos de ginástica de conscientização corporal, identificando as exigências corporais dos mesmos. (EF89EF12) Identificar as diferenças e semelhanças entre a ginástica de conscientização corporal e as de condicionamento físico e discutir como a prática de cada uma dessas manifestações pode contribuir para a melhoria das condições de vida, saúde, bem-estar e cuidado consigo mesmo.		
II Unidade 24/05 a 06/09	Danças	Reconhecer as práticas corporais como elementos constitutivos da identidade cultural dos povos e grupos. Experimentar, desfrutar, apreciar e criar diferentes brincadeiras, jogos, danças, ginásticas, esportes, lutas e práticas corporais de aventura, valorizando o trabalho coletivo e o protagonismo.	Danças do Brasil e do mundo; Danças de matriz indígena e africana; Danças urbanas.	(EF89EF13) Experimentar, fruir e recriar danças de salão, valorizando a diversidade cultural e respeitando a tradição dessas culturas. (EF89EF14) Planejar e utilizar estratégias para se apropriar dos elementos constitutivos (ritmo, espaço, gestos) das danças de salão. (EF89EF15) Discutir estereótipos e preconceitos relativos às danças de salão e demais práticas corporais e propor alternativas para sua superação. (EF89EF16) Analisar as características (ritmos, gestos, coreografias e músicas) das danças de salão, bem como suas transformações históricas e os grupos de origem.	Perspectiva Metodológica utilizando diferentes estratégias: aulas expositivas e dialogadas; vivências práticas e criação de trabalhos; utilização de textos, imagens, lousa, recursos digitais e materiais das atividades físicas abordadas.	Avaliação processual e cumulativa de caráter emancipatório, com provas, apresentações e debates, de modo que tais vivências sejam pautadas pela lógica da construção de um posicionamento crítico e criativo das habilidades pretendidas.
	Lutas e capoeira	Reconhecer as práticas corporais como elementos constitutivos da identidade cultural dos povos e grupos. Experimentar, desfrutar, apreciar e criar diferentes brincadeiras, jogos, danças, ginásticas, esportes, lutas e práticas corporais de aventura,	Lutas do contexto comunitário e regional; Lutas de matriz indígena e africana; Gestualidade nas lutas; Capoeira, história e cultura: o ritual, malícia, a dança, a teatralização, o jogo, a luta, o canto, o toque dos	(EF89EF17) Experimentar e fruir a execução dos movimentos pertencentes às lutas do mundo, adotando procedimentos de segurança e respeitando o oponente. (EF89EF18) Planejar e utilizar estratégias básicas das lutas experimentadas, reconhecendo as suas características técnico-táticas. (EF89EF19) Discutir as transformações históricas, o processo de esportivização e a midiatização de uma ou mais lutas,		

		valorizando o trabalho coletivo e o protagonismo.	instrumentos, gestualidade e a ética da capoeira.	valorizando e respeitando as culturas de origem. (EF89EF23) Experimentar e compreender as musicalidades e os movimentos da capoeira, dos instrumentos e dos cânticos. (EF89EF24) Compreender e refletir a capoeira como patrimônio imaterial, que constitui a cultura e a história afro-brasileira (EF89EF25) Identificar e compreender a relevância social dos grandes mestres da capoeira, com ênfase na Bahia.		
III Unidade 09/09 a 16/12	Práticas corporais de aventura	Reconhecer as práticas corporais como elementos constitutivos da identidade cultural dos povos e grupos. Experimentar, desfrutar, apreciar e criar diferentes brincadeiras, jogos, danças, ginásticas, esportes, lutas e práticas corporais de aventura, valorizando o trabalho coletivo e o protagonismo.	Práticas corporais de aventura na natureza.	(EF89EF20) Experimentar e fruir diferentes práticas corporais de aventura na natureza, valorizando a própria segurança e integridade física, bem como as dos demais, respeitando o patrimônio natural e minimizando os impactos de degradação ambiental. (EF89EF21) Identificar riscos, formular estratégias e observar normas de segurança para superar os desafios na realização de práticas corporais de aventura na natureza. (EF89EF22) Identificar as características (equipamentos de segurança, instrumentos, indumentária, organização) das práticas corporais de aventura na natureza, bem como suas transformações históricas.		
	Esportes	Planejar e empregar estratégias para resolver desafios e aumentar as possibilidades de aprendizagem das práticas corporais, além de se envolver no processo de ampliação do acervo cultural nesse campo.	Esportes de campo e taco; Esportes de rede/ parede; Esportes de invasão; Esportes técnico-combinatórios; Relações culturais Eventos esportivos.	(EF89EF01) Experimentar diferentes papéis (jogador, árbitro, jornalista, narrador, público e técnico) e fruir os esportes de rede/parede, campo e taco, invasão e combate, valorizando o trabalho coletivo e o protagonismo, por meio de projetos escolares e comunitários, mobilizando pessoas e recursos. (EF89EF02) Praticar um ou mais esportes de rede/parede, campo e taco, invasão e combate oferecidos pela escola, usando	Perspectiva Metodológica utilizando diferentes estratégias: aulas expositivas e dialogadas; vivências práticas e criação de trabalhos; utilização de textos, imagens, lousa, recursos digitais e materiais	Avaliação processual e cumulativa de caráter emancipatório, com provas, apresentações e debates, de modo que tais vivências sejam pautadas pela lógica da construção de um posicionamento crítico e criativo das habilidades pretendidas.

		Experimentar, desfrutar, apreciar e criar diferentes brincadeiras, jogos, danças, ginásticas, esportes, lutas e práticas corporais de aventura, valorizando o trabalho coletivo e o protagonismo.		habilidades técnico-táticas básicas. (EF89EF03) Formular e utilizar estratégias para solucionar os desafios técnicos e táticos, tanto nos esportes de campo e taco, rede/parede, invasão e combate como nas modalidades esportivas escolhidas para praticar de forma específica. (EF89EF04) Identificar os elementos técnicos ou técnico-táticos individuais, combinações táticas, sistemas de jogo e regras das modalidades esportivas praticadas, bem como diferenciar as modalidades esportivas com base nos critérios da lógica interna das categorias de esporte: rede/parede, campo e taco, invasão e combate. (EF89EF05) Identificar as transformações históricas do fenômeno esportivo e discutir alguns de seus problemas (doping, corrupção, violência etc.) e a forma como as mídias os apresentam. (EF89EF06) Verificar locais disponíveis na comunidade para a prática de esportes e das demais práticas corporais tematizadas na escola, propondo e produzindo alternativas para utilizá-los no tempo livre. (EF89EF07BA) Reconhecer, refletir e argumentar sobre as questões conceituais, culturais e históricas do esporte.	das atividades físicas abordadas.	

PLANO DE CURSO POR COMPONENTE CURRICULAR - 2022

Unidade Escolar:	**Município:** Canavieiras
Etapa de Ensino / Modalidade: Fundamental II	
Série/Ano, Módulos, Semestre, Eixo Temático: 9º ano	
Área do Conhecimento: Linguagens	
Componente Curricular: Educação Física	**Turno:** Matutino
Professores(as): 3	

Unidades temáticas	Competências	Habilidades	Objetos de conhecimento	Diretrizes metodológicas	Percurso avaliativo
Esportes	Planejar e empregar estratégias para resolver desafios e aumentar as possibilidades de aprendizagem das práticas corporais, além de se envolver no processo de ampliação do acervo cultural nesse campo. Reconhecer as práticas corporais como elementos constitutivos da identidade cultural dos povos e grupos. Experimentar, desfrutar, apreciar e criar diferentes brincadeiras, jogos, danças, ginásticas, esportes, lutas e práticas corporais de aventura, valorizando o trabalho coletivo e o protagonismo.	(EF89EF01) Experimentar diferentes papéis (jogador, árbitro, jornalista, narrador, público e técnico) e fruir os esportes de rede/parede, campo e taco, invasão e combate, valorizando o trabalho coletivo e o protagonismo, por meio de projetos escolares e comunitários, mobilizando pessoas e recursos. (EF89EF02) Praticar um ou mais esportes de rede/parede, campo e taco, invasão e combate oferecidos pela escola, usando habilidades técnico-táticas básicas. (EF89EF03) Formular e utilizar estratégias para solucionar os desafios técnicos e táticos, tanto nos esportes de campo e taco, rede/parede, invasão e combate como nas modalidades esportivas escolhidas para praticar de forma específica. (EF89EF04) Identificar os elementos técnicos ou técnico-táticos individuais, combinações táticas, sistemas de jogo e regras das modalidades esportivas praticadas, bem como diferenciar as modalidades esportivas com base nos critérios da lógica interna das categorias de esporte: rede/parede, campo e taco, invasão e combate.	Esportes de campo e taco; Esportes de rede/ parede; Esportes de invasão; Esportes técnico-combinatórios; Relações culturais; Eventos esportivos.	Perspectiva Metodológica utilizando diferentes estratégias: aulas teóricas e práticas, com a utilização de recursos textuais (lousa, piloto, livros, imagens, etc.), recursos digitais (computador, projetor, celular, áudios, vídeos, etc.), materiais desportivos (bolas, marcações, cordas, etc.) e outros.	Avaliação processual com provas, debates, construções e apresentações de trabalhos e vivências práticas, valorizando sempre a participação, o respeito e criticidade.

		(EF89EF05) Identificar as transformações históricas do fenômeno esportivo e discutir alguns de seus problemas (doping, corrupção, violência etc.) e a forma como as mídias os apresentam. (EF89EF06) Verificar locais disponíveis na comunidade para a prática de esportes e das demais práticas corporais tematizadas na escola, propondo e produzindo alternativas para utilizá-los no tempo livre. (EF89EF07BA) Reconhecer, refletir e argumentar sobre as questões conceituais, culturais e históricas do esporte.			
Ginásticas	Reconhecer as práticas corporais como elementos constitutivos da identidade cultural dos povos e grupos. Experimentar, desfrutar, apreciar e criar diferentes brincadeiras, jogos, danças, ginásticas, esportes, lutas e práticas corporais de aventura, valorizando o trabalho coletivo e o protagonismo.	(EF89EF08) Experimentar e fruir um ou mais programas de exercícios físicos, identificando as exigências corporais desses diferentes programas e reconhecendo a importância de uma prática individualizada, adequada às características e necessidades de cada sujeito. (EF89EF09) Discutir as transformações históricas dos padrões de desempenho, saúde e beleza, considerando a forma como são apresentados nos diferentes meios (científico midiático etc.). (EF89EF10) Problematizar a prática excessiva de exercícios físicos e o uso de medicamentos para a ampliação do rendimento ou potencialização das transformações corporais. (EF89EF11) Experimentar e fruir um ou mais tipos de ginástica de conscientização corporal, identificando as exigências corporais dos mesmos. (EF89EF12) Identificar as diferenças e semelhanças entre a ginástica de conscientização corporal e as de	Ginástica geral; Ginástica de condicionamento físico.	Perspectiva Metodológica utilizando diferentes estratégias: aulas teóricas e práticas, com a utilização de recursos textuais (lousa, piloto, livros, imagens, etc.), recursos digitais (computador, projetor, celular, áudios, vídeos, etc.), materiais desportivos (bolas, marcações, cordas, etc.) e outros.	Avaliação processual com provas, debates, construções e apresentações de trabalhos e vivências práticas, valorizando sempre a participação, o respeito e criticidade.

		condicionamento físico e discutir como a prática de cada uma dessas manifestações pode contribuir para a melhoria das condições de vida, saúde, bem-estar e cuidado consigo mesmo.			
Danças	Reconhecer as práticas corporais como elementos constitutivos da identidade cultural dos povos e grupos. Experimentar, desfrutar, apreciar e criar diferentes brincadeiras, jogos, danças, ginásticas, esportes, lutas e práticas corporais de aventura, valorizando o trabalho coletivo e o protagonismo.	(EF89EF13) Experimentar, fruir e recriar danças de salão, valorizando a diversidade cultural e respeitando a tradição dessas culturas. (EF89EF14) Planejar e utilizar estratégias para se apropriar dos elementos constitutivos (ritmo, espaço, gestos) das danças de salão. (EF89EF15) Discutir estereótipos e preconceitos relativos às danças de salão e demais práticas corporais e propor alternativas para sua superação. (EF89EF16) Analisar as características (ritmos, gestos, coreografias e músicas) das danças de salão, bem como suas transformações históricas e os grupos de origem.	Danças do Brasil e do mundo; Danças de matriz indígena e africana; Danças urbanas.	Perspectiva Metodológica utilizando diferentes estratégias: aulas teóricas e práticas, com a utilização de recursos textuais (lousa, piloto, livros, imagens, etc.), recursos digitais (computador, projetor, celular, áudios, vídeos, etc.), materiais desportivos (bolas, marcações, cordas, etc.) e outros.	Avaliação processual com provas, debates, construções e apresentações de trabalhos e vivências práticas, valorizando sempre a participação, o respeito e criticidade.
Lutas	Reconhecer as práticas corporais como elementos constitutivos da identidade cultural dos povos e grupos. Reconhecer o acesso às práticas corporais como direito do cidadão, propondo e produzindo alternativas para sua realização no contexto comunitário. Experimentar, desfrutar, apreciar e criar diferentes brincadeiras, jogos, danças, ginásticas, esportes, lutas e	(EF89EF17) Experimentar e fruir a execução dos movimentos pertencentes às lutas do mundo, adotando procedimentos de segurança e respeitando o oponente. (EF89EF18) Planejar e utilizar estratégias básicas das lutas experimentadas, reconhecendo as suas características técnico-táticas. (EF89EF19) Discutir as transformações históricas, o processo de esportivização e a midiatização de uma ou mais lutas, valorizando e respeitando as culturas de origem.	Lutas do contexto comunitário e regional; Lutas de matriz indígena e africana; Gestualidade nas lutas.	Perspectiva Metodológica utilizando diferentes estratégias: aulas teóricas e práticas, com a utilização de recursos textuais (lousa, piloto, livros, imagens, etc.), recursos digitais (computador, projetor, celular, áudios, vídeos, etc.), materiais desportivos (bolas, marcações, cordas, etc.) e outros.	Avaliação processual com provas, debates, construções e apresentações de trabalhos e vivências práticas, valorizando sempre a participação, o respeito e criticidade.

	práticas corporais de aventura, valorizando o trabalho coletivo e o protagonismo.				
Práticas corporais de aventura	Reconhecer as práticas corporais como elementos constitutivos da identidade cultural dos povos e grupos. Experimentar, desfrutar, apreciar e criar diferentes brincadeiras, jogos, danças, ginásticas, esportes, lutas e práticas corporais de aventura, valorizando o trabalho coletivo e o protagonismo.	(EF89EF20) Experimentar e fruir diferentes práticas corporais de aventura na natureza, valorizando a própria segurança e integridade física, bem como as dos demais, respeitando o patrimônio natural e minimizando os impactos de degradação ambiental. (EF89EF21) Identificar riscos, formular estratégias e observar normas de segurança para superar os desafios na realização de práticas corporais de aventura na natureza. (EF89EF22) Identificar as características (equipamentos de segurança, instrumentos, indumentária, organização) das práticas corporais de aventura na natureza, bem como suas transformações históricas.	Práticas corporais de aventura na natureza.	Perspectiva Metodológica utilizando diferentes estratégias: aulas teóricas e práticas, com a utilização de recursos textuais (lousa, piloto, livros, imagens, etc.), recursos digitais (computador, projetor, celular, áudios, vídeos, etc.), materiais desportivos (bolas, marcações, cordas, etc.) e outros.	Avaliação processual com provas, debates, construções e apresentações de trabalhos e vivências práticas, valorizando sempre a participação, o respeito e criticidade.
Capoeira	Reconhecer as práticas corporais como elementos constitutivos da identidade cultural dos povos e grupos. Experimentar, desfrutar, apreciar e criar diferentes brincadeiras, jogos, danças, ginásticas, esportes, lutas e práticas corporais de aventura, valorizando o trabalho coletivo e o protagonismo.	(EF89EF23) Experimentar e compreender as musicalidades e os movimentos da capoeira, dos instrumentos e dos cânticos. (EF89EF24) Compreender e refletir a capoeira como patrimônio imaterial, que constitui a cultura e a história afro-brasileira (EF89EF25) Identificar e compreender a relevância social dos grandes mestres da capoeira, com ênfase na Bahia.	Capoeira, história e cultura: o ritual, malícia, a dança, a teatralização, o jogo, a luta, o canto, o toque dos instrumentos, gestualidade e a ética da capoeira.	Perspectiva Metodológica utilizando diferentes estratégias: aulas teóricas e práticas, com a utilização de recursos textuais (lousa, piloto, livros, imagens, etc.), recursos digitais (computador, projetor, celular, áudios, vídeos, etc.), materiais desportivos (bolas, marcações, cordas, etc.) e outros.	Avaliação processual com provas, debates, construções e apresentações de trabalhos e vivências práticas, valorizando sempre a participação, o respeito e criticidade.

Saúde, lazer e práticas corporais.	Refletir, criticamente, sobre as relações entre a realização das práticas corporais e os processos de saúde/doença, inclusive no contexto das atividades laborais. Identificar a multiplicidade de padrões de desempenho, saúde, beleza e estética corporal, analisando, criticamente, os modelos disseminados na mídia e discutir posturas consumistas e preconceituosas. Identificar as formas de produção dos preconceitos, compreender seus efeitos e combater posicionamentos discriminatórios em relação às práticas corporais e aos seus participantes. Usufruir das práticas corporais de forma autônoma para potencializar o desenvolvimento em contextos de lazer, ampliar as redes de sociabilidade e a promoção da saúde.	(EF89EF26) Diferenciar saúde, lazer e qualidade vida, e como esses constructos estão relacionados. (EF89EF27) Refletir sobre os baixos níveis de atividades físicas, lazer e a exposição a comportamentos sedentários como potenciais riscos à saúde. (EF89EF28BA) Compreender adaptações fisiológicas relacionadas à saúde em detrimento das atividades físicas. (EF89EF29BA) Compreender a relevância e o papel do lazer e das práticas corporais nas ocorrências diárias de conflitos interpessoais, escolares e sociais. (EF89EF30BA) Refletir sobre a multiplicidade de padrões de desempenho, saúde, beleza e estética corporal, analisando, criticamente, os modelos disseminados na mídia e discutir posturas consumistas e preconceituosas. (EF89EF31BA) Identificar as características do corpo humano e os comportamentos nas diferentes fases da vida e nos diferentes gêneros, aproximando-se da noção de ciclo vital do ser humano. (EF89EF32BA) Experimentar e compreender a importância das práticas corporais/ atividades físicas de forma autônoma para potencializar o envolvimento em contextos diversos, ampliando as redes de sociabilidade e a promoção da saúde mental e física e exercícios físicos. (EF89EF33BA) Experimentar e compreender a organização alimentar nos processos de gasto calórico e suas relações antes, durante e depois das atividades físicas. (EF89EF34BA) Identificar quais as primeiras providências a serem tomadas em situações de emergência e urgência.	Saúde, doença, lazer ativo, práticas corporais, promoção da saúde; Noções básicas de Primeiros Socorros.	Perspectiva Metodológica utilizando diferentes estratégias: aulas teóricas e práticas, com a utilização de recursos textuais (lousa, piloto, livros, imagens, etc.), recursos digitais (computador, projetor, celular, áudios, vídeos, etc.), materiais desportivos (bolas, marcações, cordas, etc.) e outros.	Avaliação processual com provas, debates, construções e apresentações de trabalhos e vivências práticas, valorizando sempre a participação, o respeito e criticidade.

	Experimentar, desfrutar, apreciar e criar diferentes brincadeiras, jogos, danças, ginásticas, esportes, lutas e práticas corporais de aventura, valorizando o trabalho coletivo e o protagonismo.				

Secretaria da Educação | ITABUNA PREFEITURA Pela cidade, por você.

DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO BÁSICA

ESCOLA:	**ANO: 2021**
PROFESSORES(AS): 4	
COMPONENTE CURRICULAR: Educação Física	**TURMA/TURNO: 8º ano**

PLANO ANUAL DO COMPONENTE CURRICULAR

Período	Blocos	Objetivos de Aprendizagem	Conteúdos
I Trimestre	16º	Compreender o conceito da temática proposta e seus agentes formentadores.	Saúde
	17º	Identificar nomes, funções e localização dos principais ossos de cada segmento corporal.	Composição corporal: sistema esquelético
	18º	Identificar nomes, funções e localização dos principais músculos do sistema muscular.	Composição corporal: sistema muscular
II Trimestre	19º	Identificar nomes, funções e localização dos principais órgãos do sistema neurológico.	Composição corporal: sistema nervoso
	20º	Identificar nomes, funções e localização dos principais músculos do sistema cardíaco.	Composição corporal: cardiovascular
	21º	Entender conceitos e aplicabilidade prática acerca do IMC e da relação cintura, quadril e busto para a saúde e para possíveis predisposição à doença.	IMC x Relação cintura, quadril e busto
III Trimestre	22º	Perceber a relevância da postura corporal como elemento indissociável à saúde e de possíveis desencadeadores de doenças.	Postura corporal: desvio postural
	23º	Diferenciar doenças oriundas da má postura e suas possíveis agravantes.	Hipercifose/ Hiperlordose/ Escoliose
	24º	Distinguir os distúrbios alimentares de outras doenças e reconhecer as suas principais características: anorexia, bulimia e compulsão alimentar.	Distúrbios alimentares
	25º	**DIAGNÓSTICO DE SAÍDA-SEC**	**DIAGNÓSTICO DE SAÍDA-SEC**

UNIDADE ESCOLAR:
Componente Curricular: EDUCAÇÃO FÍSICA **Ano:** 2021
Segmento: 8º ANO
Professores(as): 5

Secretaria da Educação ITABUNA PREFEITURA Pela cidade, por você.

DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO BÁSICA

PLANO ANUAL DO COMPONENTE CURRICULAR

TRIMESTRE	BLOCOS	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM	CONTEÚDOS
I	17	Conhecer os conhecimentos prévios dos estudantes sobre a educação física escolar de anos anteriores. Entender a importância dos jogos no contexto escolar; Conhecer a importância dos jogos e brincadeiras como diversão para o dia a dia dos estudantes.	JOGOS DANÇAS LUTAS
	18	Compreender os elementos da lógica interna dos esportes de rede; Conhecer a história e características do voleibol.	ESPORTE DE REDE E DE PAREDE
	19	Conhecer e valorizar os esportes adaptados; Reconhecer a história e a importância dos jogos paralímpicos; Conhecer a história e características do voleibol adaptado.	ESPORTES ADAPTADOS/JOGOS PARALÍMPICOS
II	20	Refletir sobre as condicionantes impostos pelas relações com o meio, no âmbito do padrão de "vida saudável" Entender os malefícios do uso de anabolizantes e outras drogas; Refletir sobre a importância de se exercitar corretamente.	ATIVIDADES FÍSICAS E SAÚDE ANABOLIZANTES E OUTRAS DROGAS
	21	Conhecer os princípios básicos das ginásticas artística e rítmicas	GINÁSTICA ARTÍSTICA GINÁSTICA RÍTMICA
	22	Reconhecer os avanços tecnológicos dos jogos eletrônicos; Entender como a mídia exerce influência sobre os jogos eletrônicos; Refletir criticamente sobre as relações de consumo e dependência das crianças e jovens frente aos jogos eletrônicos.	JOGOS ELETRÕNICOS
III	23	Conhecer a história da dança e sua origem; Conceituar a "batida" do *break*; Apreciar a história do hip hop entendendo-o como movimento de contestação crítica e social.	DANÇAS URBANAS
	24	Identificar as diferentes lutas africanas; Conhecer a influência de sua cultura para o nosso povo.	LUTAS AFRICANAS (Dambe, Laamb, N'golo e Musangwe)
	25	Entender o lugar da capoeira no jogo, na dança e no esporte; Conhecer algumas curiosidades sobre a capoeira; Compreender os estilos da capoeira.	CAPOEIRA

DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO BÁSICA

ESCOLA:	**ANO:** 2021
PROFESSORES(AS): 6	
COMPONENTE CURRICULAR: Educação Física	**TURMA/TURNO:** 9º ano

PLANO ANUAL DO COMPONENTE CURRICULAR

Período	Blocos	Objetivos de Aprendizagem	Conteúdos
I	17	Entender a importância do exercício físico para o fortalecimento do nosso sistema imunológico; Conhecer a importância dos jogos e brincadeiras como diversão para o dia a dia dos estudantes; Conhecer os conhecimentos prévios dos estudantes sobre a educação física escolar de anos anteriores.	CIÊNCIA E SAÚDE BENEFICIOS DA ATIVIDADE FÍSICA NA PANDEMIA
	18	Experimentar e fruir os esportes de invasão.	ESPORTE DE INVASÃO- HANDEBOL E BASQUETEBOL
	19	Entender os fatores históricos das olímpiadas e paraolimpíadas; Compreender os fatores organizacionais e estruturais dos jogos olímpicos e paralímpicos.	ESPORTE ADAPTADO E JOGOS PARALÍMPICOS
II	20	Conhecer e compreender suas potencialidades e limites estéticos corporal; Refletir sobre a inter-relação entre padrões estéticos, qualidade de vida e saúde; Vivenciar hábitos saudáveis e significa-los em seu projeto de vida, como forma de autoconhecimento, autocuidado com o corpo e com sua a saúde.	CONHECIMENTOS SOBRE O CORPO
	21	Compreender como a ginástica se apresenta ao longo da história, Conhecer os princípios básicos da ginástica aeróbica e laboral.	GINÁSTICA Ginástica aeróbica Ginástica laboral

	22	Relacionar jogos e brincadeiras e avanços tecnológicos; Identificar as transformações nas características dos jogos eletrônicos, em função das tecnologias e respectivas exigências corporais colocadas por esses diferentes tipos de jogos.	JOGOS ELETRÔNICOS
III	23	Conhecer o movimento histórico e os tipos de dança clássicas; Vivenciar danças, valorizando sua tradição cultural, bem como: ritmo, espaço, gestos e musicalidade; Analisar se há influência dos meios de comunicação na forma de dança.	DANÇA
	24	Ampliar os conhecimentos sobre as lutas a fim de entender seu contexto histórico frente às lutas brasileiras; Reconhecer as diferentes lutas brasileiras, entendendo o cuidado com sua segurança e a segurança do oponente Identificar as características (códigos, rituais, elementos técnicos-táticos, indumentária, materiais, instalações e instituições) das lutas no Brasil	LUTAS
	25	Reconhecer. Discutir, e vivenciar a capoeira em suas diversas possibilidades e interpretações como movimento corporal e contexto social Reconhecer a história da capoeira em Itabuna	CAPOEIRA

ANEXO B

Instrumentos avaliativos dos professores

Canavieiras, de outubro de 2021.
Professor(a): 1 Série: 8º Turma:_____ Turno:_____
Aluno:
_____

Avaliação de Educação Física III
Trimestre

Instruções:

1. **Leia a avaliação com bastante atenção**
2. **Preencha o cabeçalho de maneira correta: nome, turma e turno**
3. **Cada questão tem apenas uma alternativa correta**
4. **Questões rasuradas serão anuladas**
5. **As respostas devem estar de caneta azul ou preta, não responda a lápis.**

Olá, queridos alunos! Neste terceiro trimestre trilhamos um longo caminho, desde a pré-história até os tempos atuais. Passamos pela história da ginástica e sua evolução através do tempo e, suas diversas modalidades. Estudamos a história da dança, seus sentidos e significados, reconhecendo-a como uma manifestação cultural. E não paramos por aqui, seguindoa nossa trilha, conhecemos um pouco mais sobre as lutas do mundo ao contexto regional, entendendo que elas são praticadas de formas distintas, isso se deve ao fato de que cada povo desenvolve um determinado tipo de luta a partir de suas necessidades, cultura e história. Bem, foi um longo percurso até chegarmos aqui e é chegado a hora de desenvolver oconhecimento adquirido.

Boa sorte e sucesso!

1- Que a atividade física tem inúmeros benefícios já todos sabemos. Mas, a partir de uma determinada idade, ela é essencial na prevenção de algumas doenças bem como no fortalecimento do sistema muscular, evitando lesões e aliviando dores articulares. São benefícios da atividade física na terceira idade:

a) Aumento da massa magra
b) Resistência muscular
c) Diminuição da frequência cardíaca
d) Combate a ansiedade e depressão
e) Todas as alternativas estão corretas

2- Qualquer pessoa que pratique alguma atividade física deve se preocupar em se alongar antes e depois de realizar suas atividades. Mas o que é alongamento?

a) Músculos flexíveis
b) Amplitude máxima das articulações
c) Exercícios totalmente voltados à maior flexibilidade muscular
d) Exercícios de aquecimento

3- São alguns benefícios do alongamento regular:

a) Redução dos riscos de lesões musculares, aumento da flexibilidade e prevenção de problemas posturais.
b) Melhora da coordenação motora, redução do encurtamento muscular e fadiga muscular
c) Contribui para o aquecimento do corpo, redução de cólicas menstruais e melhora a circulação sanguínea.
d) As letras A e C estão corretas.
e) Todas as alternativas estão corretas.

4- Os gregos praticavam corridas, saltos, lançamentos, lutas, jogos, danças, equitação, marcha, caça, corte de lenha entre outras atividades. Estes movimentos, eles deram o nome de:

a) Atletismo
b) Ginástica
c) Esportes
d) Nenhuma das alternativas

5- A dança nasceu com os seres humanos. Através do movimento do corpo, da batida do coração, do caminhar, os seres humanos criaram a dança como forma de expressão. A dança é uma expressão artística que usa o corpo como instrumento. Assim como o pintor utiliza pincéis e tela para criar seusquadros, o bailarino serve-se do seu corpo. Após a leitura do enunciado, responda: O que é coreografia?

a) Arte de pintar com o corpo
b) Arte de escrever com o corpo no espaço
c) Arte de se expressar com o corpo

6- A dança possibilita a compreensão e a apresentação das práticas culturais de movimentos dos povos. Devemos entendê-la como um fenômeno social, uma manifestação da cultura corporal que ganhou vários sentidos e significados ao longo da evolução humana. Por meio das pinturas encontradas nas cavernas, sabemos que homens e mulheres já dançavam desde a pré-história. Mas afinal, qual o conceito de dança?

a) Movimento corporal ao som da música
b) Conjunto de movimentos ao som da música
c) Conjunto de movimentos ritmados, executados geralmente ao som de uma música

7- Surge de maneira espontânea e é praticada por uma comunidade. Geralmente é uma dança para celebrar um ritual específico como as colheitas ou chegada de uma estação do ano. O enunciado refere-se à:

a) Dança primitiva
b) Danças milenares
c) Dança afro-brasileira

8- Nas civilizações antigas, como a egípcia e mesopotâmica, a dança tinha um caráter sagrado, sendo mais uma forma de honrar os deuses. Esse tipo de dança sobrevive até hoje em países como a Índia e o Japão. O enunciado refere-se à:

a) Dança afro-brasileira
b) Dança primitiva
c) Dança milenar

9- Ritual dançado e marcado pela ingestão de uma bebida à base da planta jurema, praticada pelos 14 povos indígenas que habitam o Estado da Bahia. De caráter mágico, a tradição envolve transe e é transmitida de geração para geração. Que dança é essa?

a) Toré
b) Kuarup
c) Kahê-tuapê

10- Lutar é uma das atividades esportivas mais antigas. Muito antes de ser considerada como um esporte, a luta tinha o conceito básico de defesa e de ataque, no sentido de demonstrar superioridade em um confronto. Em sua forma mais rudimentar a luta estava relacionada à:

a) Defesa
b) Sobrevivência
c) Ataque

11- Sendo praticada por tanto tempo e em tantos lugares, obviamente há os mais diversos tipos de lutas espalhados pelo mundo, sendo difícil determinar exatamente uma origem. Mas os grandes responsáveispela introdução da modalidade no mundo foram os gregos. A luta começou a ser disputada nos jogos da Grécia Antiga no século:

a) 8 a.C
b) 7 d.C
c) 7 a.C
d) 8 d.C

12- A capoeira é uma atividade regularmente praticada em nosso país e está repleta de significados. Resultante da cultura afro-brasileira e, por isso, tem no Brasil suas origens e história. De acordo com estudiosos da cultura popular, a capoeira nasceu dentro das senzalas como divertimento dos escravos e, ao mesmo tempo, luta. A capoeira praticada em senzalas, ruas e quilombos foi vista como uma ameaça pelos governantes, que em 1821 estabeleceram medidas de repressão à capoeiragem, incluindo castigos físicos e prisão. Essas medidas policiais contra a capoeira só deixaram de vigorar a partir da década de:

a) 1930
b) 1920
c) 1940

13- Quais são os dois estilos de capoeira?

a) Regional e Rasteira
b) Regional e Angola
c) Angola e Batuque

14- Para fugir de qualquer pista que lembrasse a origem marginalizada da capoeira, mudou alguns movimentos, eliminou a malícia da postura do capoeirista, colocando-o em pé. Criou um código de ética rígido, exigia até higiene, estabeleceu o uniforme branco. Com isso deu ares atléticos ao jogo e atraiu as mulheres, até então excluídas das rodas. Quem foi o mestre responsável por essas mudanças na capoeira?

a) Mestre Pastinha
b) Mestre João Grande
c) Mestre Caiçara
d) Mestre Bimba

Componente curricular Educação Física Data: _____/_____/_____
Turma: 8º/9º ano A ( ) B ( ) C ( )
Matutino ( ) vespertino ( )
Professora: 2

ATIVIDADE AVALIATIVA

Atenção: a avaliação tem o valor de 6,0 pontos. Preencha o cabeçalho com atenção.
Nas questões objetivas, apenas uma alternativa está correta.

Neste trimestre você estudou sobre as práticas corporais, os benefícios da atividade física na terceira idade, os benefícios do alongamento regular, o tripé da saúde e a história da ginástica geral. Com base nesses estudos responda as questões.

1- Muito se fala em vida saudável, em mudanças de hábitos e em receitas milagrosas para se melhorar a qualidade de vida. De maneira simplificada, uma vida saudável depende de um tripé, composto por três fatores. Quais são eles?

2- São alguns dos benefícios da atividade física na terceira idade.

a) Fortalecimento do sistema muscular
b) Diminuição dos riscos de quedas
c) Melhoria da autoestima
d) Combater o isolamento
e) Todas as alternativas estão corretas

3-Sobre flexibilidade é correto afirmar que:

a) É a amplitude absoluta de movimento de uma articulação ou grupo de articulações
b) Refere-se a condicionamento físico e saúde
c) Capacidade de deixar os músculos mais flexíveis

4- A ginástica é uma prática esportiva que se divide em duas categorias, as ginásticas competitivas, e as ginásticas não competitivas. Responda V para verdadeiro e F para falso, no que se refere às modalidades de ginástica competitiva.

a) ginástica acrobática ( )
b) ginástica laboral ( )
c) ginástica cerebral ( )
d) ginástica artística ( )
e) ginástica rítmica ( )
f) ginástica de academia ( )
g) ginástica de trampolim ( )

5- São benefícios do alongamento regular:

a) Redução dos riscos de lesões musculares
b) Aumento da flexibilidade
c) Prevenção de problemas posturais
d) Aumento do HDL
e) Todas as alternativas estão corretas exceto a letra D
f) Todas as alternativas estão corretas

6- Diferente da pré-história, onde as atividades físicas eram fundamentais para a sobrevivência, atualmente muitas pessoas têm deixado de se exercitar, por diversos fatores, que vão desde condições culturais até fatores econômicos. Entretanto, de acordo com nossos estudos pudemos perceber que as atividades físicas são importantes para todas as pessoas, e em todas as idades, e estão presentes durante toda a história humana, inclusive durante o período de isolamento social ocasionado pela pandemia do coronavírus. Diante desses conhecimentos, produza um texto falando sobre a importância regular do exercício físico e como ele pode contribuir na prevenção de doenças como o covid-19 e doenças crônicas.

EDUCAÇÃO FÍSICA
Prof.ª: 3
8º ANO MATUTINO ( ) VESPERTINO ( )
NOME:_____Série/Sala:_____

ATIVIDADE AVALIATIVA
III UNIDADE

1- Cite 05 alimentos considerados saudáveis e 05 alimentos considerados não-saudáveis e justifique suas escolhas.

Saudáveis:_____

Não-saudáveis:

2- Como deve ser a prática de atividade física para que possa trazer benefícios à saúde do praticante?

3- Relaciona, pelo número, as principais fontes dos nutrientes:

A ( ) Frutas, verduras e legumes .
B ( ) Pães, biscoitos e frutas .
C ( ) Carnes, soja e ovo.
D ( ) Vegetais, principalmente água de coco.
E ( ) Todos os alimentos
F ( ) Carnes leites e derivados.

1- Gorduras
2- Água.
3- Proteínas.
4- Sais Minerais.
5- Carboidratos.
6-. Vitaminas.

4- Sobre os benefícios da prática regular de Atividade Física, aponte a alternativa *INCORRETA*:

A ( ) Combate a obesidade, diabetes e problemas cardiovasculares.
B ( ) Combate a depressão, insônia e o stress.
C ( ) Melhora o sedentarismo, autoestima e a socialização.
D ( ) Melhora a autoimagem, mobilidade física e o humor.

5- Relaciona, pelo número, as principais funções dos nutrientes:

A ( ) Formam estruturas corporais.
B ( ) Reserva de energia.
C ( ) Regula as funções corporais.
D ( ) Principal fonte de energia para o corpo.
E ( ) Participa de todas funções, ações e reações corporais
F ( ) Regula as funções corporais.

1- Vitaminas.
2- Água.
3- Proteínas.
4- Sais Minerais.
5- Carboidratos.
6- Gorduras.

6- Quais práticas fazem parte do Atletismo?
A ( ) Corridas, Natação e Saltos.
B ( ) Arremessos, Saltos e Levantamento de peso.
C ( ) Saltos, Arremessos e Natação.
D ( ) Corridas, Saltos e Arremessos.
E ( ) Triatlo, Lançamentos e Corridas.

7- Sobre Atletismo, marque verdadeiro (V) ou falso (F) nas afirmativas:
A ( ) A prova mais longa do atletismo é a Maratona.
B ( ) As provas de atletismo são quase sempre disputadas individualmente.
C ( ) As provas de lançamento são: vara, disco, peso e martelo.
D ( ) As provas de lançamento são: peso, disco, Martelo, dardo.
E ( ) As provas de atletismo não podem ser combinadas.

8- Sobre a tipos de Dança, marque verdadeiro (V) ou falso (F) nas afirmativas:
A ( ) O Axé é um gênero musical originado do norte brasileiro que mistura diferentes ritmos afro-brasileiros e afro-latinos.
B ( ) O Samba é um ritmo que mistura a cultura indígena e africana, sendo um dos mais importante do país, característica do carnaval e outras festas populares.
C ( ) O Forró é um ritmo nordestino, tocado originalmente por um trio com sanfona, zabumba e triangulo.
D ( ) O Funk surgiu nas favelas cariocas e paulistas e ganhou o Brasil e o mundo.

9- Sobre a Dança, marque verdadeiro (V) ou falso (F) nas afirmativas:
A ( ) As meninas tem maior facilidade em aprender, por terem melhor flexibilidade.
B ( ) A dança está para as meninas, assim como os esportes coletivos estão para os meninos.
C ( ) Na dança homens e mulheres tem papeis distintos.
D ( ) A dança está a ligadas a aspectos religiosos, históricos, culturais e cotidianos, por isso é tão diversificada.

10- Descreva sobre aspectos que demonstrem a importância da dança em nossas vidas.

	ESCOLA:	
	ALUNO(A):	
	PROFESSOR(A): 04	
DATA: 05 / 04 / 2022	TURNO: ( ) Mat. ( ) Vesp.	TURMA: 8ºA( ) 8ºB( ) 8ºC( )
COMPONENTE CURRICULAR: EDUCAÇÃO FÍSICA		
CONTEÚDO (S): Sistema esquelético		
OBJETIVO(S): Compreender conceitos e os elementos que compõem o sistema esquelético; identificar os principais ossos e suas responsabilidades.		

O **sistema esquelético** é constituído de ossos, cartilagens, ligamentos e tendões, tendo como **principal responsabilidade sustentar e dar forma ao corpo**. Para além dessa responsabilidade existem outras funções de igual importância, entre elas o de **proteger os órgãos internos**, atuar em conjunto com os sistemas muscular e articular para **permitir o movimento**, **produzir células sanguíneas** na medula óssea e **armazenar sais minerais**, como o cálcio.

O osso tem uma **estrutura dura e resistente**. Mas também é passível de lesões como fratura. No entanto, ele **possui a capacidade de se regenerar** e isso só é possível pelo fato de ser constituído por diversos tipos de tecido conjuntivo e tecido nervoso, o que lhe torna dinâmico. Na sua totalidade, o esqueleto humano é composto por **206 ossos** com diferentes tamanhos e formas, tais como: longos, curtos, planos, suturais, sesamoides ou irregulares.

De forma mais específica, uma das suas estruturas mais importantes é o **crânio e os ossos da face**, que são compostos por 22 ossos (14 da face e 8 da caixa craniana); e há ainda 6 ossos que compõem o ouvido interno. O crânio é extremamente resistente, seus ossos não se movimentam e **sua responsabilidade é proteger o cérebro.**

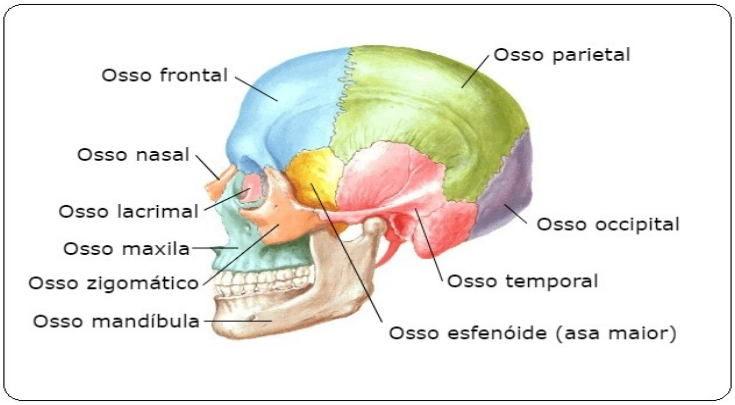


Imagem: Crânio

Já a **coluna vertebral** é formada por vértebras que são ligadas entre si por articulações, o que a torna bem flexível. Além disso, possui curvaturas que **ajudam a**

equilibrar o corpo e a amortecer os choques durante os movimentos. Ela é constituída por **24 vértebras** independentes e 9 que estão fundidas.

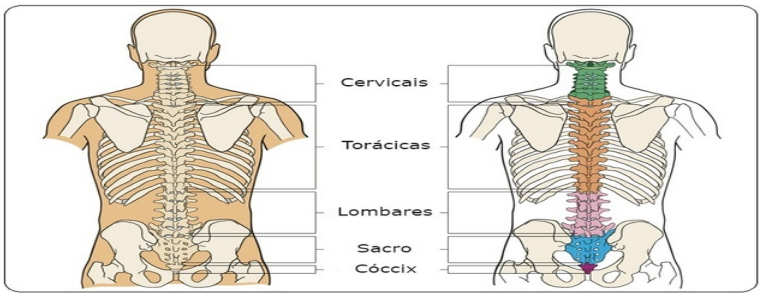


Imagem: Coluna vertebral

O **tórax**, por sua vez, é constituído por **12 pares de costelas** ligadas umas às outras pelos músculos intercostais. São ossos chatos e encurvados que se **movimentam durante a respiração**.

As costelas são ligadas às vértebras torácicas na sua parte posterior (costas) e ligadas ao esterno na parte anteriormente (peito). Os sete primeiros pares de costelas (chamadas verdadeiras) ligam-se ao esterno, os três seguintes (falsas) ligam-se entre si, e os dois últimos pares (flutuantes) não se ligam a nenhum osso.

O esterno é um osso plano que se liga às costelas por meio de cartilagem.

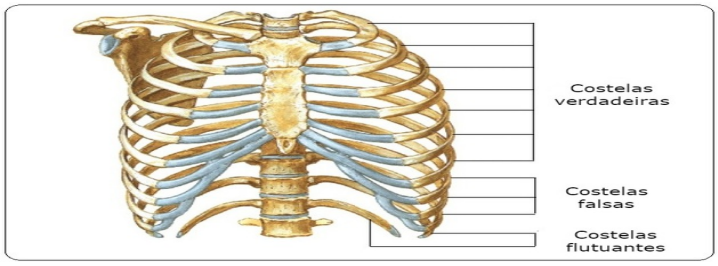


Imagem: Tórax

A **cintura pélvica**, por fim, é formada pelos **ossos do quadril e pelos ossos ilíacos (constituído pelo ílio, ísquio e púbis fundidos)** e são firmemente ligados ao sacro. **A união dos ossos ilíacos, do sacro e do cóccix formam a pelves**, que nas mulheres é mais larga, menos profunda e com a cavidade maior. É essa formação que permite a abertura da pélvis no momento do parto para a passagem do bebê.

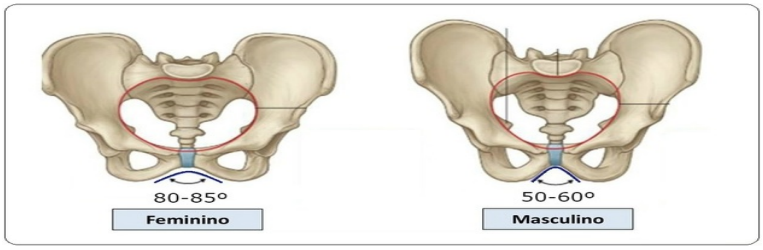


Imagem: Cintura pélvica

ATIVIDADE

1. Leia o texto acima para compreender o assunto abordado.
2. Retorne ao texto e leia somente as palavras em negrito.

3. Identifique no texto as principais ideias transmitidas e responda as seguintes questões:

a) Principais responsabilidades do sistema esquelético.

_____

_____

_____

b) Tipo de estrutura do sistema esquelético.

_____

_____

_____

c) Principal capacidade do sistema esquelético.

_____

_____

_____

d) Principal responsabilidade dos ossos do crânio e o da face.

_____

_____

_____

e) Principal função da coluna vertebral.

_____

_____

_____

f) Principal função do tórax.

_____

_____

_____

g) Ossos que formam a pelves.

_____

_____

4. Agora que você identificou as principais ideias do texto, faça um resumo sobre o que aprendeu, utilizando o verso da folha.

5. Enumere a quantidade de ossos que cada elemento descrito abaixo possui:

a) Cervical: _____

b) Torácica: _____

c) Lombar: _____

d) Sacral: _____

e) Cóccix: _____

6. Pesquise quais tipos de lesões um osso pode sofrer?

_____

_____

_____

_____

_____

_____

Secretaria da Educação / ITABUNA PREFEITURA Pela cidade, por você.	**ESCOLA:**	
	ALUNO (A):	
	PROFESSOR (A): 5	
DATA: / / 2022	**TURNO:** ( ) **Mat.** ( ) **Vesp.**	**TURMA: 9ºA( ) 9ºB( ) 9ºC( )**
COMPONENTE CURRICULAR: EDUCAÇÃO FÍSICA		
CONTEÚDO(S): Texto, tabela e questionário sobre exercício físico, IMC, saúde, aptidão física, frequência cardíaca, pressão arterial e obesidade.		
OBJETIVO(S): - Fornecer, informar, compartilhar, esclarecer sobre o exercício físico, IMC, FC, PA e obesidade; - Através da leitura e questionário, observar e avaliar o entendimento e interpretação sobre a temática; - Apontar e ressaltar a importância do controle do PC e exercício físico para a saúde.		

EDUCAÇÃO FÍSICA – 9º ANO – BLOCO 03 – DEVOLUÇÃO EM 02/05/2022

RESPONDA COM CANETA AZUL OU PRETA

Exercício Físico e Saúde

Atividade 01 – Leitura do texto: Exercício Físico e Saúde.

O **exercício físico** vem sendo cada vez mais utilizado como forma de prevenção, avaliação e tratamento de diversas doenças, de modo especial, as doenças crônico – degenerativas (**artroses, diabetes, doenças cardiovasculares, obesidade**, etc.). A prática regular de atividades/exercícios físicos, em níveis de intensidade adequados age sobre todos os fatores de risco, proporcionando modificações benéficas e comprovavelmente diminuindo o número de óbitos. Ela serve, portanto, como uma proteção aos praticantes.

A **capacidade cardiorespiratória** (**coração e pulmão**) pode ser definida como a capacidade de realizar exercício dinâmico de intensidade moderada à alta por perídos longos. Capacidade cariorespiratória relaciona-se a saúde porque níveis mais baixos de aptidão física têm sido associados a um aumento notável do risco de morte prematura por várias causas, inclusive doenças do coração.

Duas variáveis intimamente ligadas ao condicionamento cardiorespiratório são a frequência cardíaca (FC) (os batimentos do coração) e pressão arterial (PA) (o volume de sangue que entra e sai do coração).

O **índice da massa corporal** (**IMC**), é usado para avaliar o peso corporal relativo à estatura, e é calculado dividindo-se o peso corporal em quilos (kg) pela estatura em metros quadrados (**peso/h²**).

O IMC é um indicador relativamente bom da composição corporal total, mas não deve ser a única técnica aplicada, pois o IMC não difere peso gordo do peso magro.

Do ponto de vista alimentar, o mundo vive uma bizarra situação. Nas sociedades mais pobres, um dos maiores problemas de saúde é a desnutrição. Porém, os grupos populacionais mais ricos possuem alta incidência de obsidade, que é o excesso de gordura corporal.

Esta condição clínica é, na maioria das vezes, causada pelo consumo exagerado de alimentos associado a uma relativa inatividade física.

Atividade 02 – Identificação dos instrumentos para avaliação física.

Utilize as informações do texto e, faça a correlação entre as imagens e sua utilidade.

 (A)- Estetoscópio		Mensurar estatura corporal e as circunferências corporais. **R:** ( )
 (B)- Esfigmomanômetro		Pinçar e mensurar o percentual de gordura corporal. **R:** ( )
 (C)- Adipômetro		Ouvir os batimentos cardíacos. **R:** ( )
 (D)- Fita digital/frequencímetros		Mensurar o peso corporal (PC). **R:** ( )
 (E)- Fita métrica		Mensurar frequência cardíaca (FC) e estabelecer a zona de treinamento. **R:** ( )
 (F)- Balança digital		Mensurar a pressão arterial (PA) sistólica e diastólica. **R:** ( )

Atividade 03 – Responder o questionário sobre o texto.

1 – Segundo o texto, quais os benefícios para o corpo com a prática regular de exercícios físicos?

_____
_____
_____

2 – Como é citado no texto o entendimento de capacidade cardiorrespiratória?

_____
_____
_____

3 – Faça a relação entre as patologias e seus respectivos quadros.

(A) Artroses ( ) Doenças do coração
(B) Obesidade ( ) Doença com ou sem relação ao açúcar no corpo

(C) Diabetes ( ) Doenças referentes ao excesso do peso corporal
(D) Cardiopatia ( ) Inflamações e dores nas articulações

4 – Como podemos explicar o que é frequência cardíaca (FC) e pressão arterial (PA)?

_____
_____
_____

5 – Porque a FC e PA estão intimamente ligadas ao condicionamento cardiorrespiratório?

_____
_____
_____

6 – Como o texto aborda o que vem a ser o Índice de Massa Corporal - IMC?

_____
_____
_____

7 – O que é aptidão física? Como está sua aptidão física?

_____
_____
_____
_____

8 – Segundo informações do texto, marque a fórmula do cálculo do IMC:

( ) H^2O ( ) FCM=220-idade ( ) $\frac{PESO}{(ALTURA)^2}$ ( ) 120/80

9 – Porque o IMC não deve ser a única técnica aplica na indicação corporal?

_____
_____
_____

10 – Explique os motivos da diferença entre as nações ricas e pobres no aspecto alimentar.

_____
_____
_____
_____

Referências

SILVA, O. J.; SILVA, T. J.C. **O exercício e saúde:** fatos e mitos. Florianópolis: Editora da UFSC, 1995.
FONTOURA, A. S.; FORMENTIN, C. M.; ABECH, E. A. **Guia prático de avaliação física:** uma abordagem didática, abrangente e atualizada. Canoas: Phorte, 2008.
GUEDES, D. P.; GUEDES, J. E. R. P. **Crescimento, composição corporal e desempenho motor de crianças e adolescentes**. Londrina: CLR Balieiro Editores, 1997. Disponível em: https://impulsiona.org.br/videoaula-aula-online/?utm_campaign=videoaula&utm_medium=email&utm_source=RD+Station. Acesso em: 07 out. 2020.
ZANIN, T. Calculadora de IMC (e peso ideal). **Tua Saúde**, Vila Nova de Gaia, 2022. Disponível em: https://www.tuasaude.com/calculadora/imc/?fbclid=IwAR3ovkZQDsvCr4wEHoxmY0g36XG5ZFVtn4DA83inC6U6wohOWmUBioSLe0Q . Acesso em: 21 out. 2020.

ANEXO C

Formulários de ensino dos professores

UNIDADE ESCOLAR:
Componente Curricular: Ano - Período:
Professor(a): _____

DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO BÁSICA

PLANO ANUAL DO COMPONENTE CURRICULAR

PERÍODO	BLOCOS	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM	CONTEÚDOS
I			
II			
III			

Itabuna, 23 de fevereiro de 2022 Professor(a)_____ Coordenador Pedagógico_____

Secretaria da Educação

ITABUNA PREFEITURA Pela cidade, por você.

DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO BÁSICA

ESCOLA:	PROFESSOR(A):	
COMPONENTE CURRICULAR:	C/H SEMANAL:	C/H ACC:
DESTINATÁRIOS:	TURMA(S):	

PLANO SEMANAL/BLOCO POR COMPONENTE CURRICULAR

BLOCO/SEMANA 1	CONTEÚDO	OBJETIVO	FORMA	AVALIAÇÃO
___º Bloco ___/___ a ___/___				
BLOCO/SEMANA 2	**CONTEÚDO**	**OBJETIVO**	**FORMA**	**AVALIAÇÃO**
___º Bloco ___/___ a ___/___				
BLOCO/SEMANA 3	**CONTEÚDO**	**OBJETIVO**	**FORMA**	**AVALIAÇÃO**
___º Bloco ___/___ a ___/___				
ACC	**CONTEÚDO**	**OBJETIVO**	**FORMA**	**AVALIAÇÃO**

APÊNDICE

PRODUTO EDUCACIONAL

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ - UESC
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO - PPGE

FÁBIO VASCONCELOS ARAÚJO

TIAGO NICOLA LAVOURA

PRINCÍPIOS ORIENTADORES DA AVALIAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR NA PERSPECTIVA DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA E DA ABORDAGEM CRÍTICO-SUPERADORA

ILHÉUS-BAHIA
2022

FÁBIO VASCONCELOS ARAÚJO
TIAGO NICOLA LAVOURA

PRINCÍPIOS ORIENTADORES DA AVALIAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR NA PERSPECTIVA DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA E DA ABORDAGEM CRÍTICO-SUPERADORA

Produto Educacional da pesquisa **A AVALIAÇÃO NA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA:** contribuições para o ensino da Educação Física escolar nos municípios de Canavieiras e Itabuna - BA, apresentado ao Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação - PPGE, da Universidade Estadual de Santa Cruz, como parte das exigências para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Formação de professores e práticas pedagógicas.

ILHÉUS-BAHIA
2022

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO..... 4
INTRODUÇÃO 5
PRINCÍPIOS ORIENTADORES DA AVALIAÇÃO 6
CONSIDERAÇÕES FINAIS 10
RERERÊNCIAS 11

APRESENTAÇÃO

Este produto educacional é decorrente da pesquisa de mestrado intitulada "A avaliação na pedagogia histórico-crítica: contribuições para o ensino da Educação Física escolar nos municípios de Canavieiras e Itabuna - BA, apresentado ao Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação – PPGE, na linha de pesquisa Formação de Professores da Educação Básica, da Universidade Estadual de Santa Cruz - UESC. É uma pesquisa de natureza teórico-documental, cujo objetivo foi compreender as relações essenciais e necessárias existentes entre finalidade educativa e avaliação na pedagógica histórico-crítica, considerando os elementos fundamentais que determinam o par dialético objetivo-avaliação na atividade de ensino escolar.

O interesse em desenvolver este documento como produto educacional se deu por entender que as finalidades educativas e a avaliação, na perspectiva histórico-crítica, constituem o par dialético indissociável que compõem todo o trabalho educativo desenvolvido pelo professor, de maneira que se articulam e se complementam constantemente. Sem os métodos avaliativos ou no emprego inadequado destes, a educação escolar não é bem sucedida, pois não é possível saber se o trabalho pedagógico desenvolvido pelo professor está de fato conseguindo atender às finalidades educativas planejadas, organizadas e aplicadas durante todo percurso pedagógico.

Contudo, construir uma prática docente de maneira que seus componentes essências (o que ensinar, para que ensinar, como ensinar, quem ensinar e como avaliar) estejam verdadeiramente articulados e efetivamente comprometidos com uma formação humana consciente e de superação das dificuldades e contradições impostas pelo capitalismo não é tarefa fácil para o professor, em especial na Educação Física, em virtude do seu caráter multidisciplinar, das suas várias abordagens e da maneira como cada uma delas concebe e delimita o próprio objeto de conhecimento da área, edificadas sobre fundamentos teórico-metodológicos distintos e, em alguns casos, até antagônicos entre si.

Assim, nesses 12 anos de docência na Educação Física da educação básica temos percebido, com frequência, que os métodos avaliativos utilizados pelos professores têm ocorrido de maneira descontextualizada, confusa e até desvalorizada por parte de muitos colegas da área. Razões estas que nos levaram a desenvolver tanto a referida pesquisa quanto este produto educacional.

INTRODUÇÃO

Nas correntes pedagógicas tão presentes nas escolas e que tanto atrofiam a função e especificidade da atividade escolar, a avaliação cada vez mais tem perdido sua função mediadora e tornando-se um instrumento com um fim em si mesmo, com pouca ou nenhuma articulação com os demais componentes estruturantes da atividade docente (conteúdo, forma, destinatário), pautada nos princípios da classificação, competição, meritocracia, controle etc., cuja finalidade é atender aos interesses do capital, produzindo e reproduzindo a sociedade desigual a qual pertencemos.

Na luta contra essas correntes hegemônicas, a pedagogia histórico-crítica (PHC) tem como horizonte uma sociedade mais justa e desenvolvida e, para isso, defende que a finalidade da educação escolar é transmitir aos educandos aquilo que vai além das suas atividades cotidianas e que eles não podem aprender sozinhos (ciências, arte, filosofia e política), promovendo, assim, o desenvolvimento das potencialidades humanas em suas máximas possibilidades (SAVIANI, 2013). Nesse contexto, a avaliação é peça fundamental, por ser o único elemento pedagógico capaz de orientar tanto o professor quanto o aluno em suas atividades e, desse modo, determinar se tais finalidades educativas estão sendo atingidas.

A PHC, ao longo de um pouco mais de 40 anos, graças às contribuições do seu coletivo, tem se desenvolvido e ganhado cada vez mais espaço no ambiente escolar. Vários aspectos que tratam da atividade docente têm sido pesquisados, debatidos e aprofundados em um processo que, pela dialética, nunca termina. Entretanto, ainda não há um volume expressivo de estudos e contribuições no que tange à avaliação do ensino-aprendizado na perspectiva desta corrente, ou, no caso da Educação Física escolar, da abordagem crítico-superadora.

Uma das maiores contribuições nesse sentido está presente no Coletivo de Autores (1992), obra que deu início e que se mantém como a principal produção da abordagem crítico-superadora. Nesse livro, dividido em quatro capítulos, o último capítulo foi todo dedicado ao debate sobre os elementos indispensáveis na elaboração da avaliação na Educação Física escolar, mas ainda há muito a ser estudado e proposto sobre esse componente tão essencial da atividade escolar.

Na tentativa de contribuir para o debate e aprofundamento em torno desta temática, com base no Coletivo de Autores (1992), Freitas (1991, 1995, 2003, 2012), Vasconcellos (1998, 2000, 2013), Libâneo (1994, 2004), Luckesi (2011, 2013), Gasparin (20211), Marsiglia e Magalhães (2014) e Pasqualini (2010), apresentamos aqui alguns princípios orientadores da

avaliação na perspectiva da pedagogia histórico-crítica, por seu turno, na abordagem crítico-superadora.

É importante advertir que, em virtude da complexidade que envolve tanto o ensino-aprendizado quanto a própria avaliação escolar, não é pretensão nossa apresentar aqui um receituário ou passo a passo de como deve ser um procedimento avaliativo coerente e adequado às finalidades defendidas pela PHC; até porque não existe *a* avaliação da pedagogia histórico-crítica, no sentido de conseguir contemplar as múltiplas determinações da atividade pedagógica. O que temos é uma avaliação concreta para cada situação de ensino concreto (GALVÃO; LAVOURA; MARTINS, 2019).

No entanto, isso não nos impede de estabelecer alguns princípios que entendemos como essenciais e que devem ser levados em conta no momento da construção do processo avaliativo desenvolvido pelo professor. É justamente esse o nosso propósito neste documento: propor alguns princípios orientadores da avaliação na perspectiva que defendemos, princípios estes que se organizam de maneira interdependentes, cujo objetivo é contribuir com o trabalho do professor em sala de aula e que serão tratados a seguir.

PRINCÍPIOS ORIENTADORES DA AVALIAÇÃO

1 *Projeto histórico*

De uma maneira ou de outra o processo avaliativo está presente na atividade escolar e, em se tratando de pedagogia, nada acontece no vácuo, há sempre intencionalidades por traz de cada ação. Sendo assim, não basta mencionar a avaliação nos documentos de ensino para compreendê-la e utilizá-la com efetividade. Tem que levar em consideração qual tipo de sociedade a escola busca construir por meio do seu projeto político-pedagógico e, consequentemente, quais as intencionalidades emergem do seu processo avaliativo.

O ponto central e indissociável da avaliação é não perder de vista a finalidade educativa a que se pretende. É a partir desse reconhecimento que todos os demais componentes da atividade escolar serão construídos. Logo, se o que buscamos como escola é a possibilidade de permitir a grande população o acesso às máximas riquezas culturais históricas, sistematizadas no campo das ciências, arte, filosofia e política, em vista de uma sociedade mais justa, a avaliação escolar não pode ter outro objetivo que não seja a melhoria do processo de ensino-aprendizagem. Igualmente, não deve se submeter a qualquer elemento que legitime a exclusão

na organização da escola ou da sociedade, ou seja, não deve ser punitiva, seletiva e meritocrática.

2 *Condutas humanas*

O ser humano é um complexo de conhecimentos, atitudes e valores manifestados de diferentes formas e todas essas manifestações são determinantes e determinadas pelo contexto histórico-social. A proposta de avaliação, nesse sentido, deve levar em conta a análise de toda essa totalidade humana e para isso não deve ser um processo pensado fora do contexto de sua aplicação.

Diferente do que ocorre nas avaliações censitárias e exames meramente quantitativos e classificatórios, o processo de construção da avaliação deve levar em consideração as formas de expressões coletivas e a realidade concreta do professor, do aluno e da escola, modulando e sendo modulado pelas informações do contexto real dos seus agentes.

3 *Proposta diversificada*

Como cada indivíduo é um complexo de múltiplas determinações afetivas, sociais, econômicas, biológicas e psicológicas que se entrelaçam, produzindo a singularidade de cada sujeito, a aprendizagem escolar não acontece de maneira linear, tão pouco de igual maneira para todos os estudantes. Cada estudante apresenta suas potencialidades e dificuldades no aprendizado, daí a necessidade de a avaliação ser dinâmica e diversa em número e forma (individual ou em grupo, teoria e prática, textual ou verbal, objetiva ou dissertativa, com desenho ou maquete, com observação ou resolução de problemas, dentro ou fora da escola, etc.).

O que deu certo na avaliação de um estudante não necessariamente pode dar certo com outro, por isso a diversidade avaliativa é condição para que se tenha maiores chances de contemplar cada estudante em particular – reconhecendo de maneira mais adequada o que ele já domina, o que está em vias de consolidação e o que ainda não aprendeu – e, do mesmo modo, para assegurar o caráter processual e formativo que a avaliação deve ter.

Todavia, vale destacar que não basta haver o aumento das atividades avaliativas, seja no aspecto da quantidade ou da diversidade de instrumentos utilizados. Isso só terá validade se estiver de acordo com as intencionalidades de um projeto educativo que o sustente e, por seu

turno, ter também articulação entre os diferentes momentos avaliativos e os demais componentes do trabalho pedagógico, assegurando, assim, o movimento dialético que deve estar presente no ato de educar.

4 *Interdependência entre os componentes pedagógicos*

Apesar das pedagogias que prevalecem na atualidade terem cada vez mais tornado o processo avaliativo um fim em si mesmo, no sentido de que é a avaliação que determina a forma e os conteúdos que serão tratados em sala de aula, na pedagogia histórico-crítica, a avaliação não tem vida própria na atividade docente, ela é ferramenta de mediação e não produto do ato educativo escolar.

Nessa direção, a avaliação só se constrói a partir dos elementos anteriores presentes no processo de ensino-aprendizado, a saber: o conteúdo (o que ensinar), destinatário (para quem ensinar), finalidade (para que ensinar), a forma (como ensinar) e a realidade concreta, opondo-se à alienação e irreflexão dos aspectos socioeconômicos presentes no processo educativo.

Quando isso não ocorre, a avaliação tem poucas chances de estar a serviço da aprendizagem real do aluno, tornando-se práticas burocráticas, mecânicas, seletivas e punitivas, que pouco ou nada contribuem para o processo de ensino-aprendizado na perspectiva que defendemos.

5 *Redimensionamento do processo de ensino*

A avaliação é instrumento que busca constatar as aproximações e distanciamentos entre o ensino-aprendizado real e o considerado ideal. Nesse sentido, não basta simplesmente determinar o que o estudante aprendeu por meio de uma nota ou conceito, avaliar é acima de tudo utilizar os resultados avaliativos para fomentar novas estratégias e rumos do trabalho educativo visando ao seu aprimoramento.

O ensino-aprendizado não termina com a devolutiva da avaliação para o estudante. O bom resultado deve servir de base para novos aprendizados; mas, acima de tudo, o erro ou fracasso na avaliação não deve ser desconsiderado, sobreposto por novos conteúdos com os quais o estudante terá chance de recuperar a nota ou conceito ruim. Como a tarefa de ensino-aprendizagem é feita de avanços e retrocessos, erros e acertos são importantes e necessários no

processo educativo. Logo, os resultados nas avaliações devem ser encarados como dados relevantes para redimensionar o trabalho do professor.

6 *Clareza sobre o que se busca*

A avaliação escolar é uma atividade do professor/escola para o estudante e que, obviamente, interessa a ambos. Assim, ainda que seus critérios e métodos estejam claros para o professor, é necessário que estejam claros também para o estudante. Nesse sentido, o professor deve deixar evidente para o estudante, no momento da avaliação, quais conteúdos serão avaliados e de que maneira serão avaliados.

Levando em consideração que o aspecto somativo da avaliação é uma exigência do sistema de ensino, o professor precisa também esclarecer para o estudante qual valor em nota ou conceito da avaliação, como o valor será subdividido no interior da atividade avaliativa e o quanto ela equivale considerando o montante da unidade ou trimestre.

Essas informações devem estar presentes no momento da aplicação da avaliação e não apenas no momento de sua devolutiva, como é comum acontecer. Elas ajudam, sobretudo, o estudante a entender a relevância da avaliação a qual está sendo submetido e evita dúvidas ou má interpretação por parte dele, em relação ao instrumento avaliativo utilizado.

7 *Centralidade do papel do professor*

O professor, como par mais desenvolvido da relação que se estabelece em sala de aula, tem importância nuclear na sistematização do ato de avaliar. Ele não é aquele que apenas aplica a prova, sem muitas vezes não saber nem do que se trata. Por conhecer de perto a realidade do contexto da escola e até do aluno, cabe a ele planejar, aplicar e analisar todo o percurso da avaliação, sem desconsiderar os demais agentes da atividade escolar.

Como na PHC a avaliação apresenta uma série de características que divergem das pedagogias que prevalecem na atualidade, é importante que o professor busque uma formação adequada sobre como os processos avaliativos devem ser construídos na perspectiva histórico-crítica, para que também possa reconhecer as forças sociais, políticas e burocráticas que efetivamente compõem o ato de avaliar e utilizar adequadamente a avaliação, evitando cair nos modismo avaliativos que afastam a educação escolar de sua especificidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Levando em consideração toda a adversidade que envolve a educação escolar e a formação por vezes deficitária dos docentes, obviamente, pôr em movimento, em sala de aula, todos princípios citados anteriormente não é tarefa fácil, mas não significa dizer que seja impossível. A sua materialização vai depender, principalmente, do ideal de sociedade e de educação escolar defendidos pelo professor, bem como do seu domínio teórico-prático a respeito do fazer pedagógico. Nesse caso, é pertinente a reflexão de Vasconcellos (2013, p. 90):

> As condições objetivas precisam ser encaradas como dados de realidade, portanto, são o ponto de partida para a mudança. Não adianta ficar esperando as condições ideais para daí começar; isto, evidentemente, nunca vai se dar. [...] Condições desfavoráveis limitam a ação, porém não a impedem de forma inexorável; não se pode ficar imaginando condições ideais de trabalho. O que não significa dizer que se deva abrir mão de lutar por elas. A diferença é que enquanto se luta, já se vai procurando fazer o melhor possível.

Em vista disso, reiteramos que, no método pedagógico histórico-crítico, o *sentido* que se busca é a concretização de um projeto político-pedagógico articulado a um projeto histórico de interesse da classe trabalhadora. Projeto este que tem como eixo articular a apreensão e interferência crítica e autônoma na realidade. As *finalidades* são a identificação, organização, compreensão e explicação da realidade mediatizada pelo conhecimento cientificamente elaborado e pela lógica dialética e materialista do pensamento. O *conteúdo* advém do patrimônio histórico-cultural humano, selecionado em função da sua relevância para o projeto histórico-pedagógico e da sua contemporaneidade. A *forma* é a dialógica, comunicativa, criativa, reiterativa, inclusiva e participativa (COLETIVO DE AUTORES, 1992). São estes os constituintes do trabalho pedagógico aos quais a avaliação se submete, nesta perspectiva.

Por fim, reforçamos que os princípios aqui apresentados se referem apenas a sugestões no sentido de colaborar com a prática avaliativa desenvolvida pelo professor na sala de aula, em especial na Educação Física. Sugestões estas que devem se somar às contribuições de outros colegas.

REFERÊNCIAS

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino de Educação Física.** São Paulo: Cortez, 1992.

FREITAS, L. C. **Os reformadores empresariais da educação:** da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. Educação e Sociedade, v. 33, n. 119, p. 379-404, 2012.

FREITAS, L. C. **Ciclos seriação e avaliação:** confrontos de Lógicas. São Paulo: Moderna, 2003.

FREITAS, L.C. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática**. Campinas: Papirus, 1995.

FREITAS, L. C. A dialética da eliminação no processo seletivo. **Educação e Sociedade**, Campinas, n. 39, 1991.

GALVÃO, A. C.; LAVOURA, T. N.; MARTINS, L. M. **Fundamentos da didática histórico-crítica**. Campinas: Autores Associados, 2019.

GASPARIN, J. L. Avaliação na perspectiva histórico-crítica. *In*: X CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE, 2011, Curitiba. **Anais** [...]. Curitiba: Pontifícia Universidade Católica do Paraná – PUCPR, 2011.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e Gestão da escola. Teoria e Prática.** Goiânia: Ed. Alternativa, 2004.

LIBÂNEO, J. C. **Didática.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 1994.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar:** estudos e proposições. São Paulo: Cortez, 2013.

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

MARSIGLIA, A. C. G.; MAGALHÃES, G. M. Reflexões sobre avaliação na perspectiva da pedagogia histórico-crítica. *In*: XII JORNADA DO HISTEDBR - X SEMINÁRIO DE DEZEMBRO, 2014, Caxias. **Anais** [...]. Caxias, 2014.

PASQUALINI, J. C. **Princípios para a organização do ensino na educação infantil na perspectiva histórico-cultural:** um estudo a partir da análise da prática do professor. 2010, Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2010.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica:** primeiras aproximações. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

VASCONCELLOS, C. S. **Avaliação da aprendizagem:** práticas de mudança. 13. ed. São Paulo: Libertad, 2013.

VASCONCELLOS, C. S. **Avaliação:** concepção dialética-libertadora do processo de avaliação escolar. 15. ed. São Paulo: Libertad, 2000.

VASCONCELLOS, C. S. **Processo de mudança da avaliação da aprendizagem:** o papel do professor – representações e práticas. 1998. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 1998.