



AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL E PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA: contribuições para a prática pedagógica

Tainara Pereira Castro¹
Ana Carolina Galvão Marsiglia²

RESUMO

Este artigo tem como objetivo destacar alguns aspectos da pesquisa de mestrado, que tem como objeto a avaliação da aprendizagem. Para tanto, elegeu-se o seguinte questionamento: quais as contribuições da pedagogia histórico-crítica para a compreensão da avaliação da aprendizagem na educação infantil? Os resultados apontam que a avaliação da aprendizagem além de ser uma necessidade da atividade escolar, é também uma atividade que contribui na constituição do psiquismo, como mediação do desenvolvimento humano. Destaca ainda que tal referencial possui importantes elementos para pensar e organizar a avaliação da aprendizagem na educação infantil, entendendo-a como um dos componentes do processo educativo, pois compreende que a atividade de ensino (realizada pelo professor) e atividade de aprendizagem (realizada pelo aluno) são o centro da ação pedagógica.

Palavras-chave: Avaliação; Pedagogia Histórico-Crítica; Educação Infantil.

Este artigo tem como objetivo apresentar alguns elementos da pesquisa de mestrado que tem como objeto de estudo a avaliação da aprendizagem na educação infantil. Para tanto, tomamos como fundamentos a pedagogia histórico-crítica e a psicologia histórico-cultural, entendendo que ambas apresentam coerência teórico-metodológica, tendo importantes contribuições para o estudo da prática pedagógica.

Procuraremos evidenciar neste artigo algumas contribuições da pedagogia histórico-crítica para a compreensão da avaliação da aprendizagem nesta etapa. Ressalta-se que, pretende-se apresentar algumas considerações diante dos limites deste texto, com vistas a consolidar e aprofundar futuramente as discussões e reflexões neste campo.

Entendendo que o trabalho educativo é uma atividade intencional destinada a finalidades, a pedagogia histórico-crítica assume um posicionamento que considera a escola como um espaço imprescindível para formação da individualidade humana, tendo o professor papel importante neste processo, sendo contrário a concepções pedagógicas que descaracterizam o ato de ensinar. Considerando que a pedagogia histórico-crítica tem seu

¹ Mestranda do Programa de Pós-Graduação em educação- UFES/PPGE. Bolsista da Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Espírito Santo- FAPES. Professora de educação infantil no município da Serra- ES. Tutora a distância do curso de Pedagogia da UFES.

² Doutora em Educação Escolar pela Unesp (Araraquara) (2011). Realizou estudos de Pós-doutorado na Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) sob supervisão de Dermeval Saviani (2015-2016). É professora do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) e do Programa de Pós-Graduação em Educação da mesma Universidade, na linha de pesquisa Cultura, currículo e formação de educadores.



embasamento teórico-metodológico no materialismo histórico-dialético, apresentamos como proposta de estudo a realização do exercício do pensamento sobre as relações que permeiam a avaliação da aprendizagem, tendo em vista que o método materialista histórico-dialético considera que “[...] não é possível compreender imediatamente a estrutura da coisa ou a coisa em si mediante a contemplação ou a mera reflexão, mas sim mediante uma determinada atividade” (KOSIK, 1976, p. 28).

Tomando o trabalho como princípio educativo pelo qual os homens, historicamente, produzem a sua humanidade individual e coletiva, a pedagogia histórico-crítica posiciona-se favorável e em defesa da transmissão do conhecimento e de sua apropriação, bem como do trabalho do professor, tendo em vista que este conhecimento irá oportunizar aos sujeitos conhecer a realidade para além da aparência, sendo condição para que se insiram na realidade não com vias a se adaptar, mas para transformá-la.

Relacionando esta proposta pedagógica à avaliação da aprendizagem, acredita-se que este referencial possui importantes contribuições para pensá-la entendendo-a como um dos componentes do processo educativo, não ocorrendo de maneira dissociada, mas sim como parte de toda ação pedagógica, contribuindo para que todos tenham acesso aos bens materiais e intelectuais que foram produzidos pela humanidade, bem como possibilitando um replanejamento das ações pedagógicas, com vistas a potencializar cada vez mais o que está sendo ensinado, buscando estratégias mais adequadas a atividade de ensino, deflagrando, deste modo, um movimento qualitativo das práticas pedagógicas, que observa os resultados então alcançados e reorienta novas possibilidades de encaminhamentos.

CONCEPÇÃO DE SER HUMANO, CONHECIMENTO, E SUAS RELAÇÕES COM A EDUCAÇÃO ESCOLAR

A pedagogia histórico-crítica situa-se no bojo das teorias críticas e procura abordar o fenômeno da educação numa perspectiva dialética. Como marco histórico deste movimento pedagógico, pode-se considerar que sua origem remonta a década de 1970, em que há um intenso desenvolvimento de análises sobre a educação no mundo e no Brasil numa perspectiva crítica, respondendo a uma necessidade histórica “[...] de encontrar alternativa à pedagogia



dominante³” (idem, p. 111).

Tal concepção pedagógica toma como ponto de partida a relação entre ser humano e trabalho, entendendo que por meio de sua atividade o homem constitui-se adaptando a natureza a si, transformando-a. Martins (2013) também colabora, ao evidenciar a importância da atividade humana no processo de constituição e complexificação do psiquismo⁴ humano, dando origem a um psiquismo cada vez mais sofisticado. Ao transformar um objeto da natureza em natureza humanizada, novas necessidades são originadas, que conduzem o homem a produzir novas formas de se objetivar, bem como a necessidade de apropriar das produções feitas por outros humanos, mediante um processo educativo.

Cabe ressaltar que o processo educativo está presente desde a origem do ser humano coincidindo com o próprio ato de viver e este foi se diferenciando mediante as mudanças na organização social, de modo que o caráter institucionalizado passasse a predominar, dando origem a escola (SAVIANI, 2013).

A escola assume assim, a função de possibilitar aos indivíduos a aquisição do patrimônio humano genérico. Martins (2011, p. 54), esclarece-nos que a educação escolar possui como tarefa “[...] promover a socialização dos conhecimentos representativos das máximas conquistas científicas e culturais da humanidade, por meio da prática pedagógica, tornando o real inteligível”. Tornar o real inteligível aponta para a necessidade de os sujeitos compreenderem que, na relação ativa do sujeito com o objeto, por meio da atividade humana, produzimos o conhecimento sobre a realidade, e ao mesmo tempo nos constituímos.

Saviani (2013, p. 13), ao discutir a especificidade da educação afirma que,

[...] a natureza humana não é dada ao homem, mas é por ele produzida sobre a base da natureza biofísica. Consequentemente, o trabalho educativo é o ato de produzir direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens.

Tal afirmação sinaliza na mesma direção do pensamento de Leontiev (1978), que

³ A pedagogia histórico-crítica tem sua origem nas críticas realizadas às teorias não-críticas e às crítico-reprodutivistas (SAVIANI, 2008), procurando apresentar uma teoria pedagógica assentada numa reflexão propositiva, que evidencia a importância do papel da escola, do professor e do conhecimento no processo de constituição do ser humano. Na atualidade a pedagogia histórico-crítica se coloca em contraposição às teorias que no campo educacional se materializam nas pedagogias do “aprender a aprender”, que tem como ideias principais a “[...] desvalorização da transmissão do saber objetivo, na diluição do papel da escola em transmitir esse saber, na descaracterização do papel do professor como alguém que detém de um saber a ser transmitido aos seus alunos, na própria negação do ato de ensinar” (DUARTE, 2011, p. 9).

⁴ De acordo com os estudos de Martins (2013), o psiquismo cria por meio da atividade humana, a imagem subjetiva da realidade objetiva. Para maiores esclarecimentos, sugerimos a leitura da obra da autora, intitulada *O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar*.



afirma que cada indivíduo começa sua vida nos ombros das gerações anteriores, apontando para o caráter histórico-social do processo de apropriação e objetivação humanas.

Torna-se importante reconhecer, portanto, a natureza da educação escolar, seu objeto e finalidades. Saviani (2013, p. 8-9) assinala que a educação escolar possui como objetivo, identificar os elementos culturais que precisam ser apropriados pelos homens e produzir as melhores formas de alcançar esse objetivo. Aponta ainda que a escola, sob a visão da pedagogia histórico-crítica, possui como tarefa:

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

Visando possibilitar ao ser humano a inteligibilidade do real, tal proposta pedagógica sinaliza a necessidade de identificar as formas de saber mais desenvolvidas já então produzidas pelo conjunto dos homens, procurando converter esse saber científico em saber escolar, (organizado de acordo com os tempos escolares), definindo métodos de ensino, de modo que esse saber possa ser apropriado pelos alunos, não somente como um dado, mas que possa ser também captado o processo de produção e transformação deste. Assim, compete à escola a socialização dos conhecimentos humanos de forma sistemática e intencional.

Cabe destacar que, no que se refere aos elementos culturais (conhecimento⁵) que devem possibilitar ao homem conhecer o real, Saviani (2013, p. 13) realiza uma distinção sobre a natureza destes a partir do conceito de clássico. Segundo o autor, o conceito de clássico tem a ver com “[...] aquilo que se firmou como fundamental, como essencial”. Deste modo, o saber da escola tem a ver com aqueles que se colocam na direção da socialização dos conhecimentos universais, representativos das conquistas da humanidade, em cuja ausência, torna-se impossível ao homem compreender o desenvolvimento histórico dos fenômenos sociais. Além disso, salienta que no contexto da educação escolar, a relação entre professor-

⁵ Ressaltamos que os conhecimentos universais aqui mencionados têm relação com aqueles que visam superar a cotidianidade do real, o senso comum, possibilitando a desmistificação da realidade, favorecendo a constituição do psiquismo humano, visando a “[...] conquista das capacidades intelectuais, das operações lógicas do raciocínio, dos sentimentos éticos e estéticos, enfim, de tudo que garanta ao indivíduo a qualidade de ser humano” (MARTINS, 2013, p. 275).



aluno é central. Por meio dela desponta-se a atividade de ensinoaprendizagem, como mediação necessária para o desenvolvimento humano.

Martins (2013, p. 278), compreendendo dialeticamente a relação entre ensino e aprendizagem, adverte-nos que o ensino promove o desenvolvimento, e que ambos os processos possuem especificidades, mas há entre eles

[...] uma relação de condicionabilidade recíproca, explicável à luz do preceito lógico-dialético da dinâmica entre “quantidade e qualidade”, ou seja, a “quantidade” de aprendizagens promovidas pelo ensino qualifica o desenvolvimento, à mesma medida que a “quantidade” de desenvolvimento qualifica as possibilidades para o ensino

A autora ainda adverte que, deve-se ainda identificar na ação educativa quais condições de aprendizagem operam em favor do desenvolvimento dos indivíduos, o que pressupõe o planejamento das formas didáticas, pelas quais este saber será apropriado pelos indivíduos, bem como constantes análises e avaliações sobre os fins a que se propõe.

Diante de tais assertivas, partimos do pressuposto de que a educação escolar deve possibilitar o desenvolvimento humano em suas máximas expressões, em qualquer segmento, incluindo a educação infantil, o que representa considerar o ensino como atividade mediadora entre o desenvolvimento e a aprendizagem. Significa afirmar que a educação infantil integra a educação escolar “[...] e, como tal, [é] responsável pela transmissão planejada dos conhecimentos historicamente sistematizados” (ARCE; MARTINS, 2013, p. 7).

Nesta direção, a pedagogia histórico-crítica compreende o papel do professor como aquele que possibilita a apropriação do patrimônio humano-genérico na educação infantil, bem como em todos os níveis. A atividade docente é, portanto, uma atividade intencional, em que se planeja, analisa, reflete e avalia constantemente sua ação. Tal finalidade constitui-se como referência para a organização de processos de ensinoaprendizagem e também para a avaliação. Moraes (2008, p. 47) afirma que

[...] A ação de avaliar não se limita a analisar o indivíduo, porém o processo de ensino e aprendizagem no contexto social, ou seja, as condições objetivas para a apropriação dos conhecimentos. Sob esta perspectiva, o processo de ensino e aprendizagem não se explica pelo biológico e muito menos pela simples condição social do aluno, entra em questão, para além desses fatores, a concepção de desenvolvimento humano, aprendizagem, ensino, função social da escola. Assim, a avaliação não pode ser naturalizada, trata-se de um processo que é sócio-histórico.

A avaliação, enquanto atividade inerente à própria atividade do homem, necessita ser pensada dialeticamente, visando compreender como o sujeito produz e se apropria do conhecimento em suas reais condições de formação. Implica ir além da verificação ou constatação dos resultados de aprendizagem, mas



torna-se necessária à atuação do professor com a finalidade de garantir a apropriação dos conhecimentos sistematizados.

PRIMEIROS APONTAMENTOS SOBRE A AVALIAÇÃO NUMA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CRÍTICA

A pedagogia histórico-crítica compreende que a educação escolar tem como papel garantir a apropriação da cultura para que os sujeitos possam se objetivar e objetivar a realidade. Ao elaborar uma nova formulação teórica, Saviani (2008) estrutura uma proposta pedagógica assentada em cinco momentos interdependentes: ponto de partida da prática educativa (prática social), problematização, instrumentalização, catarse e ponto de chegada (prática social alterada qualitativamente). Esta proposta favorece a iniciativa do aluno, sem abrir mão da atividade do professor, possibilita o diálogo entre aluno e professor, sem perder de vista a cultura acumulada historicamente, bem como leva-se em conta os interesses dos alunos, seus ritmos de aprendizagem e o desenvolvimento psicológico, sem deixar de valorizar a sistematização dos conhecimentos de maneira lógica, ordenada e gradativa.

Procurando situar a avaliação da aprendizagem com base nessa teoria pedagógica, Marsiglia e Magalhães (2014) apontam quatro elementos importantes para compreender adequadamente a avaliação da aprendizagem, sendo: o que ensinar (conteúdo)? Para quem ensinar (alunos)? Com qual finalidade (objetivo)? E, como realizar a atividade de ensino (recursos/procedimentos)? Há, deste modo, uma relação entre o real e o ideal, entre o que se planeja para a atividade bem como os meios de sua execução.

Cabe destacar as contribuições de Moraes (2008, p. 46, grifo do autor) que, ao discutir a relação entre apropriação e objetivação, entende a avaliação “[...] **como uma forma de compreender a relação cognoscitiva entre o sujeito e o objeto na objetivação do processo de ensino e aprendizagem**”. Acresce ainda a autora que analisar tal relação, significa considerar a dimensão avaliativa da práxis pedagógica como uma atividade humana adequada a finalidades. Desta maneira, a atividade avaliativa possui como essência,

[...] analisar os elementos necessários à humanização do indivíduo, acompanhar o processo de desenvolvimento humano não no sentido de conformação, mas de reflexão e intervenção durante o processo. Para que isto ocorra, é de fundamental importância a **mediação** do professor entre o conhecimento científico e o aluno, tendo em vista que o conhecimento científico não é algo que se apropria diretamente, por meio de atributos observáveis, mas, ao contrário, necessita de organização para que os sujeitos possam se apropriar da essência dos conceitos (idem, p. 47).



Percebe-se que a ideia de processo de desenvolvimento humano, é decorrente de um processo de transmissão de conhecimentos, o que implica reconhecer que “[...] uma avaliação como processo só é possível se a compreendemos e a desenvolvermos como um processo” (MORAES, 2008, p. 46).

Retomando os momentos da proposta pedagógica da pedagogia histórico-crítica, no que se refere ao conteúdo, Marsiglia e Magalhães (2014) ressaltam a necessidade de relacioná-lo à **prática social**, aquilo que deve servir como ponto de partida do processo de ensinoaprendizagem. Marsiglia (2011, p. 104) adverte-nos

[...] que considerar a realidade do aluno e utilizar seu conhecimento de senso comum como ponto de partida não deve significar oferecer ao aluno tão somente aquilo que já está em seu cotidiano. Ao contrário, o ponto de partida determina os problemas da prática social que devem ser compreendidos em totalidade.

Tal afirmação torna-se pertinente, pois os conhecimentos que as crianças possuem, são decorrentes de sua experiência imediata com o mundo, conhecimentos do senso comum. A escola, enquanto a instituição responsável pela socialização do saber **sistematizado**, deve trabalhar com os conhecimentos científicos, filosóficos e artísticos historicamente constituídos que sejam os mais elaborados. Outro aspecto que é relevante destacar refere-se que à realidade, que é comum a professor e aluno, mas vivenciada diferentemente por cada um deles. Saviani (2008, p. 56) destaca que “[...] enquanto o professor tem uma compreensão que poderíamos denominar de “síntese precária”, a compreensão dos alunos é de caráter sincrético”.

Além de estar relacionada à prática social, o conteúdo precisar ser significado, ter relevância na formação das funções psicológicas⁶. Isso se relaciona à **problematização**, que consiste no momento de “[...] detectar que questões precisam ser resolvidas no âmbito da prática social e, em consequência, que conhecimento é necessário dominar” (SAVIANI, 2008, p. 57). De acordo com as contribuições de Marsiglia (2011, p. 106)

[...] a problematização, portanto, deve conduzir o aluno do conhecimento advindo das relações do cotidiano (conhecimento sincrético, fragmentado, parcial sobre o fenômeno) para o conhecimento científico, que deve ser oferecido na escola, reestruturando qualitativamente o domínio sobre as questões da prática social. [...] No momento da problematização, o professor precisa ter claro como orientará a aprendizagem, baseando-se naquilo que já tem como material da etapa anterior e seus objetivos de ensino.

⁶ O psiquismo humano constitui-se em uma unidade material e ideal que se estrutura em um sistema interfuncional composto por funções psicológicas (sensação, percepção, atenção, memória, linguagem, pensamento, imaginação, emoção e sentimento). Para maiores esclarecimentos, indica-se a leitura de Martins (2011; 2013).



Marsiglia e Magalhães (2014, p. 1320) tomando como referência “para quem ensinar”, explicam que é preciso ter claro quem é este sujeito, e o que se quer alcançar com a ação educativa intencional, direcionando “[...] adequadamente os instrumentos a serem utilizados e o objetivo do ensino”. Desse modo, a **instrumentalização** consiste na apropriação “[...] dos instrumentos teóricos e práticos necessários ao equacionamento dos problemas detectados na prática social” (SAVIANI, 2008, p. 57). Para que tal apropriação aconteça, faz-se necessário “[...] conhecer o desenvolvimento humano para saber identificar adequadamente qual é a atividade-guia⁷, ou seja, qual a atividade que promoverá o maior alcance de desenvolvimento daquela etapa do indivíduo” (MARSIGLIA; MAGALHÃES, 2014, p.1320-1321).

Ressalta-se que ao pensar neste “para quem se ensina”, faz-se necessário pensar qual a finalidade do que se ensina a este “quem”. O que se ensina serve a este sujeito? Mas como esclarecem as autoras, este “fim” do conhecimento não deve ser um fim em si mesmo, “[...] não é suprir suas necessidades imediatas, mas sim, lhe propiciar ascender do concreto ao abstrato e retornar ao “concreto pensado” - compreender as múltiplas determinações de um fenômeno” (idem, p. 1321). Aqui também se relaciona ao “como ensinar”, ou seja, quais os meios, os recursos necessários e que serão utilizados para garantir que os objetivos sejam alcançados.

Saviani (2008, p. 57) destaca que, estando em posse dos instrumentos teóricos e práticos chega-se ao “[...] momento da expressão elaborada da nova forma de entendimento da prática social que se ascendeu. Chamamos este quarto passo de *catarse*”, em que ocorre a efetiva incorporação dos instrumentos culturais. Conforme explica Saviani (idem, p. 58),

[...] o momento catártico pode ser considerado o ponto culminante do processo educativo, já que é aí que se realiza pela mediação da análise levada a cabo pelo processo de ensino, a passagem da síncrese à síntese; em consequência, manifesta-se nos alunos a capacidade de expressarem uma compreensão da prática em termos tão elaborados quanto era possível ao professor.

O momento da *catarse* modifica a relação entre sujeito e o conhecimento, em que se sai de uma visão sincrética e chega-se a uma visão mais sintética sobre a realidade, retornando novamente à **prática social** que agora já não é mais compreendida em termos sincréticos.

⁷ A atividade-guia traz consigo fatores valiosos, que contém elementos em sua estrutura que impulsionam o desenvolvimento psíquico infantil. Pasqualini (2013, p. 77, grifos da autora) destaca que “[...] na psicologia histórico-cultural, podemos dizer que a atividade constitui a categoria nodal para a explicação do psiquismo. [...] Em cada período do desenvolvimento, uma determinada atividade se mostra *dominante*. A atividade dominante reorganiza e forma processos psíquicos, gera novos tipos de atividade e *dela dependem as principais mudanças psicológicas que caracterizam o período*”.



Saviani (2008, p. 57) destaca que “[...] neste ponto, ao mesmo tempo que os alunos ascendem ao nível sintético em que, por suposto, já se encontrava o professor no ponto de partida, reduz-se a precariedade da síntese do professor”.

A avaliação da aprendizagem, sendo entendida como um dos componentes do processo educativo, não ocorre de maneira dissociada de seu todo. Ela é parte de toda a ação pedagógica, devendo contribuir para que todos tenham acesso aos bens materiais e intelectuais que foram produzidos pela humanidade. Marsiglia e Magalhães (2014) ressaltam a necessidade de pensar os instrumentos de avaliação, devendo estes estar claros tanto para professores quanto para alunos, que permitirão saber se os alunos tem se apropriado daquilo que se ensina, possibilitando um replanejamento das ações pedagógicas, com vistas a potencializar cada vez mais o que está sendo ensinado, buscando as estratégias mais adequadas à atividade de ensino, deflagrando, deste modo, um movimento qualitativo das práticas pedagógicas, que observa os resultados então alcançados e orienta novas possibilidades.

Concordamos com Moraes (2008, p. 46), que ao conceituar a avaliação como práxis pedagógica, possibilita-nos compreender que esta “[...] pressupõe a análise do processo de apropriação dos conhecimentos nas condições de uma ação efetiva dos sujeitos envolvidos na atividade de conhecer. Assim, a organização do ensino estará voltada para o ato de ensinar e o ato de aprender”. Dessa maneira, professor e aluno tornam-se sujeitos da atividade, e que se apropriam por meio dela do conhecimento, apreendendo-o em suas relações com a prática social. O aluno compreende seu processo de apropriação e o professor possui um papel imprescindível neste desenvolvimento à medida que organiza o processo educativo, redirecionando suas ações e também se desenvolvendo. Desse modo, a avaliação escolar torna-se, de acordo com Moraes (2008, p. 60) “[...] uma ação essencial para o acompanhamento do desenvolvimento do aluno ao possibilitar analisar uma relação qualitativa entre a atividade de ensino elaborada pelo professor e a atividade de aprendizagem realizada pelos alunos”.

Isso significa reconhecer que a avaliação da aprendizagem é atividade mediadora entre a atividade de ensino organizada pelo professor e a atividade de aprendizagem realizada pelo aluno. Tal reconhecimento possibilita a constante reorganização da atividade pedagógica, pois possibilita o redimensionamento do processo de ensinoaprendizagem, procurando garantir a apropriação dos conhecimentos teóricos ao qual a escola deve trabalhar.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Com base nos elementos apresentados ao longo deste artigo, pudemos perceber que a avaliação da aprendizagem além de ser uma necessidade da atividade escolar como uma ação deste espaço e do professor para desenvolver o processo de ensinoaprendizagem, é também uma atividade que contribui na constituição do psiquismo humano, como mediação do desenvolvimento humano. Com base nos fundamentos da pedagogia histórico-crítica, evidencia-se a necessidade de reconhecer que a atividade de ensino (realizada pelo professor) e atividade de aprendizagem (realizada pelo aluno) constituem o centro da ação pedagógica.

Diante das dificuldades em encontrar referências no campo da pedagogia histórico-crítica relacionando ao objeto deste estudo, evidencia-se a necessidade de reflexões que por um lado, apontem as principais concepções presentes nos estudos sobre a avaliação, denunciem a hegemonia dos referenciais teóricos pós-modernos, bem como no fortalecimento dos estudos das pedagogias contra-hegemônicas, que sejam afinadas com uma proposta de sociedade que tenha como pressuposto uma educação direcionada para a formação plena dos indivíduos.

REFERÊNCIAS

- ARCE, A.; MARTINS, L. M.M. (org.). **Quem tem medo de ensinar na educação infantil?** Em defesa do ato de ensinar. 3 ed. Campinas, SP: Editora Alínea, 2013.
- DUARTE, N. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 5 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.
- KOSIK K. O mundo da pseudoconcreticidade e a sua destruição. IN: KOSIK, K. **Dialética do concreto**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.
- LEONTIEV, A. O homem e a cultura. IN: LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Horizonte, 1978.
- MARSIGLIA, A. C. G. A prática pedagógica na perspectiva da pedagogia histórico-crítica. IN: MARSIGLIA, A. C. G (org.). **Pedagogia histórico-crítica: 30 anos**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.



MARSIGLIA, A. C.G; MAGALHÃES, G. M. Reflexões sobre avaliação na perspectiva da pedagogia histórico-crítica. IN: Jornada do HISTEDBR. **Anais da XII Jornada do HISTEDBR e X Seminário de Dezembro**, Caxias, Ma, 2 a 4 de dezembro de 2007. Caxias, Ma: HISTEDBR-MA/ CESC, 2014.

MARTINS, L. M. Pedagogia histórico-crítica e psicologia histórico-cultural. IN: MARSIGLIA, A. C. G (org.). **Pedagogia histórico-crítica: 30 anos**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

_____. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar**: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

MORAES, S. P. G. **Avaliação do processo de ensino e aprendizagem em matemática**: contribuições da teoria histórico-cultural, 2008, 261 p. Tese (Doutorado em Ensino de Ciências e Matemática) Universidade de São Paulo. São Paulo, 2008.

PASQUALINI, J. C. Periodização do desenvolvimento psíquico à luz da Escola de Vigotski: a teoria histórico-cultural do desenvolvimento infantil e suas implicações pedagógicas. IN: MARSIGLIA, A. C. G (org.). **Infância e pedagogia histórico-crítica**. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

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