



*REP's - Revista Even. Pedagóg.*

Número Regular: Documentação Pedagógica: experiências com projetos

Sinop, v. 9, n. 1 (23. ed.), p. 442-465, jan./jul. 2018

ISSN 2236-3165

<http://sinop.unemat.br/projetos/revista/index.php/eventos/index>

## AVALIAÇÃO E LUDICIDADE:

### alternativa para práticas avaliativas emancipatórias no segundo segmento do Ensino Fundamental

Antonia Fladiana Nascimento dos Santos

Universidade do Estado do Amapá, Macapá/AP - Brasil

## RESUMO

É objetivo precípua deste trabalho investigar as contribuições do trabalho com o lúdico para o desenvolvimento de práticas avaliativas emancipatórias dos professores que atuam no segundo segmento do Ensino Fundamental. Para o desenvolvimento do trabalho, utilizou-se a seguinte questão norteadora: quais as contribuições do trabalho com a ludicidade no desenvolvimento de práticas avaliativas emancipatórias dos docentes que atuam no segundo segmento do Ensino Fundamental? Baseado na experiência do curso de extensão intitulado “É brincando que se avalia”, o artigo se propõe, de forma secundária, a analisar a relação existente entre ludicidade, avaliação bem como a possibilidade de mudanças nas práticas avaliativas dos docentes que atuam no segundo segmento do Ensino Fundamental do Estado do Amapá a fim de que ocorra de fato uma aprendizagem discente satisfatória. A metodologia utilizada é de abordagem qualitativa baseada na pesquisa-ação, uma vez que ocorrem intervenções na realidade, além de pesquisa bibliográfica. Ao final, constataram-se várias contribuições do trabalho tais como o auxílio que a ludicidade proporciona no desenvolvimento de práticas avaliativas emancipatórias, uma vez que ajudam nas experiências baseadas na coleta de dados para decisões futuras com relação a aprendizagem dos alunos.

**Palavras-chave:** Educação. Avaliação da aprendizagem. Ludicidade. Jogos.

## **1 INTRODUÇÃO**

O artigo que se apresenta trata-se de um recorte do projeto de pesquisa intitulado “Jogos avaliativos no Fundamental de nove anos”. Tal pesquisa, ligada ao grupo Ludicidade, Inclusão e Saúde – LIS pertencente ao colegiado do curso de Pedagogia da Universidade do Estado do Amapá - UEAP, tem como campo de ação o curso de extensão denominado “É brincando que se avalia”, coordenado por esta pesquisadora. O curso foi realizado no ano de 2016 contando com 30 vagas inicialmente ofertadas para os docentes do segundo segmento do Ensino Fundamental da Rede Estadual de Ensino do Estado do Amapá e, apesar das mais de 300 inscrições, apenas 17 professores iniciaram as atividades no curso.

O curso teve como pressuposto a pesquisa-ação e como objetivos: promover vivências teórico-práticas relativas à ludicidade e sua relação com a avaliação; compreender a interface possível entre ludicidade e avaliação; contribuir no desenvolvimento da ludicidade do docente; contribuir com intervenções contextualizadas baseadas nas metodologias lúdicas, na escola básica de nível fundamental; e, por fim, compreender, através do trabalho com o lúdico, a importância da real necessidade da aprendizagem dos alunos. Para tal, utilizou-se de técnica preconizando várias etapas, as quais consistiram em: formação do docente-cursista nas áreas da ludicidade e da avaliação; oficinas de instrumentos avaliativos, oficinas de jogos avaliativos; construção dos jogos pelos docentes-cursistas; intervenções nas salas de aula de cada docente; mostras do que foi produzido nas escolas de cada docente-cursista e produção de artigos científicos baseados nas experiências desenvolvidas em sala pelos docentes participantes da pesquisa.

Alicerçado neste curso, por conseguinte, nasce o presente trabalho que tem a seguinte questão norteadora: Quais as contribuições do trabalho com a ludicidade no desenvolvimento de práticas avaliativas emancipatórias dos docentes que atuam no segundo segmento do Ensino Fundamental? O objetivo precípua deste artigo é investigar as contribuições do trabalho com o lúdico no desenvolvimento de práticas avaliativas emancipatórias dos docentes que atuam no segundo segmento do Ensino Fundamental.

A primeira seção do artigo traça uma breve trajetória histórica da própria educação como atividade eminentemente humana, da formação das primeiras escolas e onde a avaliação toma forma neste processo histórico, trazendo, portanto, as bases históricas da avaliação classificatória. A segunda seção trata do conceito de avaliação e o que realmente se pratica na escola, versando também sobre as consequências da ocorrência da avaliação classificatória em sala de aula, bem como sua importância na aprendizagem além da interface possível entre a ludicidade e a avaliação.

A terceira seção versa sobre as metodologias utilizadas para a construção do artigo e mostra os resultados das análises das vozes obtidas através das entrevistas grupais com os professores participantes da pesquisa.

## **2 EDUCAÇÃO, AVALIAÇÃO E HISTÓRIA: uma estória contada e avaliada**

A educação como atividade eminentemente humana se dá no meio social de forma a influenciá-lo e a modificá-lo. O clichê que se atribui desde sempre à educação dizendo que esta pode mudar a sociedade e o mundo nasce da assertiva de que a educação está para formar o índio e o burocrata conforme a necessidade do meio social. Através da educação são repassadas às gerações futuras todo o modo de vida de um povo, seus costumes, ritos, mitos, vivências, vitórias e derrotas. Brandão destaca que:

A educação é [...] uma fração do modos de vida dos grupo sociais que a criam e recriam entre tantas outras invenções de sua cultura, em uma sociedade. Formas de educação que produzem e praticam, para que elas reproduzam, entre todos os que ensinam-e-aprendem, o saber que atravessa as palavras [...] os códigos de conduta, as regras do trabalho, os segredos da arte ou da religião, do artesanato ou da tecnologia que qualquer povo precisa para reinventar, todos os dias, a vida do grupo. (BRANDÃO, 1995, p. 10).

Conta-se que os conquistadores na América do Norte ofereceram aos índios nativos as melhores escolas para seus melhores jovens como forma de amizade entre os dois povos. Como resposta à gentileza, os índios agradeceram, porém não aceitaram destacando que já havia ocorrido tal experiência com alguns jovens da tribo e, quando estes voltavam para o meio dos seus, não sabiam pescar, caçar, não

conheciam a floresta, eram incapazes de suportar o frio, a fome, mal falavam sua língua, ou seja, eram inúteis à comunidade e retribuía a gentileza convidando os melhores jovens dos colonizadores para uma experiência de vida na tribo, pois os ensinaria a viver como homens (BRANDÃO, 1995, p. 11). Assim, era a educação sem a escola: o repasse da vida cotidiana geração após geração.

A educação na tribo ocorria através da imitação de gestos cotidianos para a vida e por meio dela sem a intenção voltada para a tarefa do ensinar. O ato de ensinar é integral, uma vez que abarca todo o saber da tribo assim como todos os seus componentes sem distinções. Ocorrem diferenciações entre os indivíduos que trazem prestígios, nunca privilégios (ARANHA, 2006, p. 13).

Destarte, diferentes povos desenvolveram formas de transmitir seus costumes e tradições no decorrer da história. No Egito, apesar de não haver escola institucionalizada com prédios e organizações próprias, o conhecimento repassado aos alunos relacionava-se ao desenvolvimento das técnicas agrícolas e de subsistência daquele povo como a geometria, baseada na medição de terras para o plantio, já a astronomia servia para entender as cheias do Rio Nilo. Com o objetivo de ensinar o aluno à obediência, os mestres sentavam-se ao ar livre com seus alunos a fim de ensinar-lhes e repassar-lhes as informações. Na Mesopotâmia, a educação era domiciliar com o repasse das tradições e costumes de pai para filho. Em seguida, houve o desenvolvimento de escolas com aulas ministradas apenas pelos sacerdotes, que eram os detentores do saber. Vale ressaltar que apenas uma pequena parcela da sociedade poderia frequentar as escolas que funcionavam dentro dos mosteiros (ARANHA, 2006, p. 47).

Situação parecida ocorreu, também, na Índia, onde a sociedade era, e ainda é, dividida em castas sendo privilegiada a educação daqueles que estavam na casta mais importante; já os pertencentes às castas consideradas inferiores ficavam fora das escolas. Assim como na Índia e em outras sociedades antigas, a educação dos Hebreus estava intimamente ligada à religião em que mestres divinamente escolhidos, os profetas, eram responsáveis por ensinar os escritos do livro sagrado, a Bíblia, aos eleitos do Deus Único (ARANHA, 2006, p. 49).

Na China, a educação era dividida em dois níveis: elementar e superior – estas não se encontravam nas mãos dos sacerdotes, mas dos mandarins que eram funcionários de confiança do imperador. O nível elementar era ministrado por

professores na casa do próprio aluno e objetivava, principalmente, o repasse das tradições milenares chinesas; já para adentrar ao curso superior, os jovens participavam de exames extremamente complicados e seletivos, restringindo-se a eleger a classe dirigente e distribuindo os candidatos em várias atividades administrativas.

Posto isto, percebe-se que com o desenvolvimento das civilizações, desde as tribos, ocorreu um “dualismo escolar” diferenciando indivíduos aptos para o serviço técnico e para funções administrativas, dando início àquilo que conhecemos como classificação dos indivíduos em uma sociedade. Para os serviços técnicos, estavam os filhos dos mais pobres e, para as funções administrativas, os filhos dos mais abastados. Note-se ainda a extrema preocupação com o ensino de tradições e costumes e com a obediência dos alunos para com seus mestres e tudo o mais que estes representavam.

Tal apreço pela obediência é notado também naquele que é considerado o pai da Pedagogia Moderna, Comênio. Ele escreveu vários livros sobre educação, entre eles o mais conhecido a **Didática Magna** e desenvolveu um método de ensino que:

[...] muito mais do que qualquer outra coisa residia em seu caráter sistemático e em seu fundamento na natureza. Ele preconizou a sala de aula que hoje chamamos de ‘tradicional’, com o professor como figura central, que expõe didaticamente a matéria aos alunos, que, por sua vez, o escutam e obedecem. (PILETTI; PILETTI, 2016, p. 78).

Com a necessidade da educação das massas, no início da era moderna, por conta da industrialização e do trabalho nas fábricas, a escola passa a ser utilizada como aparelho para a manutenção do *status quo* de uma sociedade que necessitava de indivíduos obedientes e subservientes. Na prática pedagógica, a obediência ou submissão do alunado à vontade daqueles que ensinam, ou a quem estes representam, era, outrora, alcançada com castigos físicos e ou psicológicos. A palmatória era bastante utilizada como castigo físico dentro das escolas e a exposição dos alunos a situações vexatórias como usar um chapéu de burro ou escrever muitas vezes frases que destacavam a desobediência são exemplos de castigos psicológicos. Nos dias atuais, a ferramenta de coerção para conseguir

obediência, subserviência e até mesmo atenção dos alunos em sala de aula, é a avaliação.

Nestes termos, a avaliação da aprendizagem é usada como disciplinamento social dos alunos. A utilização das provas como ameaça aos alunos, por si, não tem nada a ver com o significado dos conteúdos escolares, mas sim com o disciplinamento social dos educandos sob a égide do medo. Sob este entendimento, a avaliação torna-se classificatória e corrobora para uma visão de sociedade baseada na meritocracia e na desigualdade. A ideia de educação centrada no professor de Comênio e a de necessidade do disciplinamento social através da escola são fatores que podem ser citados como os motivadores para o surgimento da avaliação classificatória, bem como a educação jesuítica que tratava o momento dos exames como solenes “seja pela constituição de bancas examinadoras, seja pela divulgação pública dos resultados, seja pela emulação ou vitupério daí decorrentes” (LUCKESI, 2011, p. 40).

## 2.1 AVALIAÇÃO: conceitos, práticas e proposições

Por avaliação, Romão (2001 p. 28), entende ser atribuição de juízo de valor a algo. Moretto (2005), diz ser um momento especial de ensino-aprendizagem, não um acerto de contas. Já Luckesi entende a avaliação como um ato decisório, político e técnico. Primeiramente, é decisório porque cabe ao professor decidir se trata a avaliação como um ato de exclusão do aluno ou se transcende para um ato de diagnóstico, buscando ajudar seu aluno a continuar na carreira estudantil. Político, pois milita por uma sociedade mais igualitária. Técnico pelo rigor metodológico que esta requer (LUCKESI, 2011, p. 165). Nos dizeres de Vasconcelos (2008, p. 34), a avaliação caracteriza-se um processo constante e auxiliar do planejamento.

A teoria avaliativa, apesar de ser sempre uma pedra de toque no ambiente escolar, é exaustivamente discutida, ao passo que poucas são as mudanças efetivamente relevantes no chamado “chão da escola”. Luckesi destaca que o que se pratica na escola é verificação e não avaliação. Por verificação, o autor diz ser a capacidade de quantificar as respostas dadas pelos alunos nos instrumentos avaliativos, por vezes mal elaborados e sem delimitação de critérios mínimos para a correção, que somente servirão para dizer se os alunos serão “aprovados” ou

“reprovados”; diferenciando-se, portanto, de avaliação que por meio de critérios pré-estabelecidos, é a aplicação de instrumentos que basearão uma futura tomada de decisão sobre o nível de conhecimento do aluno (LUCKESI, 2011, p. 45).

Via de regra, o tipo de avaliação praticada na escola não corresponde ao conceito de avaliação propriamente dito o que traz consequências pedagógicas, sociais e psicológicas. Sobre as consequências pedagógicas, cita-se a ênfase nos exames. O período do Ensino Médio, por exemplo, tem o foco apenas na resolução de provas e exames para aprovação ou não em testes, fugindo do objetivo maior da avaliação que é subsidiar a decisão na melhoria da aprendizagem e auxiliar na construção de uma aprendizagem satisfatória. Já socialmente, da forma como tem sido executada na escola, a avaliação pode ser posta a favor do processo de seletividade social. No que concerne às consequências psicológicas os padrões relacionados à submissão cega, autocensuras, cerceamento dos seres através do desenvolvimento do autocontrole estão relacionados à forma como a avaliação é executada nas escolas (LUCKESI, 2011, p. 43).

Vasconcelos nos mostra alguns exemplos de como esse tipo de avaliação, que pode ser chamada de avaliação classificatória, ainda tão presente nas escolas, tem sido prejudicial aos alunos vítimas de violências simbólicas e psicológicas.:

Os pais do estudante Alexandre, 17 anos, da 8ª série do Colégio Sinopse de Teresina, disseram que seu filho levou um soco no estômago do vice-diretor da escola, após protestar contra a aplicação de uma prova de inglês [...]. Gang Lu, estudante de física de nacionalidade chinesa, matou ontem quatro pessoas e feriu duas outras no campus da universidade de Iowa, Estados Unidos, antes de suicidar-se [...]. Segundo as autoridades universitárias, Gang Lu estava irritado por não ter sido incluído no quadro de honorárias acadêmicas[...]. (VASCONCELOS, 2007, p. 13).

Vários são, na literatura da área, as proposições para a superação da avaliação classificatória. Romão traz uma proposta de avaliação que ele intitula de dialógica e que vislumbra os seguintes passos:

[...] identificação do que vai ser avaliado; constituição, negociação e estabelecimento de padrões; construção dos instrumentos de medida e de avaliação; procedimentos da medida e de avaliação; análise dos resultados e tomada de decisão quanto aos passos seguintes no processo de aprendizagem. (ROMÃO 2001, p. 102).

Moretto sugere a Taxionomia de Benjamim Bloom como técnica de elaboração de provas como instrumento de coleta de dados. Segundo o autor, “os objetivos, na taxionomia de Bloom, visando a construção do conhecimento, são propostos em diferentes níveis, crescendo em complexidade: (re)conhecimento, compreensão, aplicação, análise, síntese, julgamento” (MORETTO, 2005, p. 124).

Quando se refere a encaminhamentos, para superação da avaliação que marginaliza e exclui, Luckesi destaca, principalmente, o desenvolvimento do educando seguindo os passos:

Coletar, analisar e sintetizar, da forma mais objetiva possível, as manifestações das condutas [...] dos educandos, produzindo uma configuração do efetivamente aprendido; Atribuir uma qualidade a essa configuração da aprendizagem a partir de uma padrão preestabelecido e admitido como válido [...] com relação aos conteúdos que estejam sendo trabalhados; a partir dessa qualificação tomar uma decisão sobre as condutas docentes e discentes a serem seguidas, tendo em vista a reorientação da aprendizagem e o encaminhamento dos educandos para passos subsequentes da aprendizagem. (LUCKESI, 2011, p. 55).

Sant’Anna sugere várias alternativas de instrumentos avaliativos tais como: Provas objetivas e dissertativas empregando diferentes níveis de complexidade, conselho de classe, pré-teste, autoavaliação, avaliação cooperativa, observação e inquirição, sempre baseada na premissa de que:

[...] as situações de aprendizagem devem oportunizar o contato do aluno com o ambiente, de forma real, significativa. É preciso conhecer a clientela para utilizar técnicas avaliativas de acordo com a realidade interna e externa do sujeito... A avaliação consistirá em estabelecer uma comparação do que foi alcançado com o que se pretende atingir. Estaremos avaliando quando estivermos examinando o que queremos, o que estamos construindo e o que conseguimos, analisando sua validade e eficiência. (SANT’ANNA, 2014, p. 24).

Percebe-se, portanto, a existência de um ponto comum a todas as supracitadas alternativas de superação da avaliação classificatória, a saber, o caráter investigativo – tratando o conhecimento como algo a ser explorado; e a avaliação – como um movimento de idas e vindas para o auxílio na construção desse conhecimento, jogando por terra a noção de medição do nível de conhecimento que possui o aluno. É neste sentido que se faz aqui uma conexão entre a ludicidade e a avaliação, concebida nestes moldes, utilizando o jogo como

um dos instrumentos para a investigação do nível de aprendizagem e conhecimento dos educando, para uma futura tomada de decisão. A ludicidade ea relação com a avaliação é tema da próxima seção deste trabalho.

## 2.2 O LÚDICO E A AVALIAÇÃO: desenvolvimento de uma aprendizagem discente satisfatória

A educação tribal tinha uma peculiaridade interessante e ocorria por meio do repasse aos mais jovens de costumes e tradições de um povo. Tal repasse era feito de forma livre sem as amarras do que hoje conhecemos como ensino institucionalizado, ou seja, a aprendizagem ocorria de forma natural e espontânea assim como ocorre com o ato de brincar.

A tarefa de conceituar o brincar tem sido exercitada por alguns pesquisadores, mas não é uma tarefa fácil, tendo em vista a complexidade das ações que nele estão envolvidas e a diferenciação conceitual entre o brincar e o jogar. Sobre este assunto, Santos (2011, p. 11) entende que:

Ao formular um conceito referente às atividades lúdicas, alguns teóricos acreditam que o brincar não se define com as palavras por se tratar de atividades que têm origens na emoção. Outros definem o brincar como uma atividade espontânea, natural e descomprometida de resultados. Ainda há aqueles que diferenciam o brincar do jogar, colocando que o brincar é uma atividade espontânea e sem regras e o jogar se caracteriza pelo cumprimento de regras.

Por aprendizagem entende-se o processo que ocorre por toda a vida do indivíduo e onde há uma mudança de comportamento em relação a algum objeto do conhecimento, ação ou sujeito. Várias são as teorias que relacionam a aprendizagem com o desenvolvimento cognitivo e um ponto comum háentre todas elas: quanto mais situações estimulantes de aprendizagem o indivíduo for exposto, melhor ele aprenderá e desenvolverá habilidades para novas situações de aprendizagem.

Desta forma, o trabalho com o lúdico, em todas as suas facetas – jogos, brinquedos, dinâmicas e brincadeiras – oferece ao ambiente escolar um caminho metodológico extremamente rico e atrativo para o desenvolvimento da

aprendizagem nos aspectos físico, intelectual e sócio-emocional discente. Donaldson (apud MOYLES, 2002, p. 20) entende que o brincar:

[...] representa muitos níveis diferentes de complexidade e proporcionam uma variedade de situações potenciais de aprendizagem. Surpreendentemente, talvez, o brincar infantil é de longe o mais complexo, envolvendo a criança como a envolve, na abstração e no pensamento descentrado.

Outras situações também são capazes de proporcionar aprendizagem e desenvolver no ser humano todas as suas inteligências e habilidades, porém nunca de forma não ameaçadora, isenta de constrangimento, de forma interativa e cheia de significados com o ambiente social. Assim, o trabalho com a ludicidade proporciona uma rica exposição às situações de aprendizagem que ocorrem por toda a vida, seja escolar ou fora dela, do indivíduo.

Apesar de todas as supracitadas vantagens, ainda há o entendimento de pais e educadores de que o trabalho com o lúdico não serve para nada, sendo uma perda do tempo de sala de aula em que deveriam estar sendo ministradas as disciplinas mais importantes do currículo. Atualmente, nas escolas, ocorre, portanto, mais uma intenção do que uma real ação metodológica com base na ludicidade. Escolas e profissionais da educação, incluindo os professores, já reconhecem essa ferramenta como primordial na Educação Infantil, já que o brincar é uma das atividades precípuas da primeira infância. Entretanto, ao crescerem, os alunos ficam distanciados das atividades lúdicas, permanecendo como ouvintes nas aulas, desempenhando o papel de espectador passivo, apenas recebendo informações (SANTOS, 2011, p. 16).

Por conseguinte, a aprendizagem de tais informações será cobrada através de provas e exames que mais tem a intenção de verificar o erro ao invés de verificar se houve uma real aprendizagem discente naquilo que Luckesi chama de “distorção do resultado final da aprendizagem” num sistema que apenas classifica com notas, se os alunos estão aprovados ou reprovados. Para entendermos melhor a dinâmica das notas, o autor explica que:

Um aluno, por exemplo, que no primeiro bimestre letivo obtenha nota 10 em matemática, no conteúdo de adição; no segundo bimestre, nota 10, no conteúdo de subtração; no terceiro, nota 4 no conteúdo de multiplicação; e no quarto, zero, no conteúdo de divisão, terá como média nota 6. A nota 6

engana quem a lê. Pode levar a crer que o educando chegou a um limiar de aprendizagem mínimo necessário nas quatro operações matemáticas com números inteiros, cujo mínimo era 5. Todavia, na verdade, ele só obteve aproveitamento satisfatório em adição e subtração; em multiplicação foi sofrível e em divisão nulo. Esse aluno está carente de conhecimentos relativos à multiplicação e à divisão; no entanto, pela média seria aprovado como se não tivesse essa carência. (LUCKESI, 2011, p. 84).

Sob essa perspectiva, a avaliação corrobora com uma visão de educação que privilegia a classificação do educando, não contribuindo para a aprendizagem satisfatória discente, bem como para a perpetuação de um sistema que distorce o verdadeiro sentido da avaliação como ponto de partida para a tomada de decisão e direcionamento do aprendizado e, conseqüentemente, o desenvolvimento dos educandos.

Tendo em vista a natureza construtiva do trabalho com o lúdico é que se encontra a interface possível com a avaliação da aprendizagem satisfatória discente baseada na premissa da avaliação como ponto de partida para tomada de decisão e a promoção de novas situações de aprendizagem, por meio de observações e registros das situações lúdicas para, finalmente, fazer o juízo de valor. A análise dos dados da experiência prática do Curso de Extensão “É brincando que se avalia” ministrado para os professores do segundo segmento do Ensino Fundamental, criado com o objetivo de realizar na prática esta interface, é o alvo da próxima seção deste trabalho.

### **3 METODOLOGIA**

Este trabalho trata-se de um excerto baseado na experiência do Curso de Extensão intitulado “É brincando que se avalia”, sob a coordenação desta autora, e propõe investigar as contribuições do trabalho com o lúdico para o desenvolvimento de práticas avaliativas emancipatórias dos professores que atuam no segundo segmento do Ensino Fundamental.

A coleta de dados iniciou-se em março de 2016 com término previsto para março de 2017. O início do curso contou com a participação de 17 professores da rede estadual de ensino do estado do Amapá. A seleção dos participantes foi feita obedecendo ao critério da área de atuação, além de ser atuante no segundo segmento do Ensino Fundamental, de forma voluntária com o lançamento das

inscrições online para a participação no curso de extensão. Todos os cursistas estavam cientes da realização da pesquisa e assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, assegurando, assim, suas identidades em sigilo.

Na ocasião da coleta dados, para os fins deste artigo, contava-se com um quantitativo de 11 professores distribuídos nas áreas da língua francesa (três), portuguesa (dois) e espanhol (um), matemática (dois), artes (um), educação física (um), geografia (um) e ensino religioso (um). Estes se mantendo até o final da coleta de dados.

Apenas como esclarecimento, após o término da parte teórica do curso de extensão supracitado, partiu-se para a prática nas escolas, as quais trabalham os próprios cursistas, com realização de oficinas. Tais oficinas foram ministradas pelos professores-cursistas mostrando os jogos que foram confeccionados no decorrer do curso, bem como os instrumentos avaliativos construídos para o uso dos jogos, fazendo, assim, a relação entre a ludicidade e avaliação.

Destarte, a metodologia utilizada para a realização deste trabalho é de abordagem qualitativa baseada na pesquisa-ação, uma vez que ocorreram intervenções na realidade, além de pesquisa bibliográfica. A abordagem qualitativa de pesquisa privilegia as interpretações das realidades sociais emprestando suas técnicas e métodos à compreensão dessas realidades para possíveis intervenções e/ou mudanças. Silveira e Córdova (2009, p. 32) esclarecem que “a pesquisa qualitativa trabalha com aspectos da realidade que não podem ser quantificados, centrando-se na compreensão e na explicação das dinâmicas das realidades sociais”.

Optou-se pela entrevista grupal como técnica de coleta de dados pela versatilidade da experiência, servindo de troca de práticas e vivências entre entrevistador e entrevistados, auxiliando muito no delineamento dos objetivos do trabalho. Sobre a entrevista, Gaskel (2014, p. 73) argumenta que:

Toda pesquisa com entrevistas é um processo social, uma interação ou um empreendimento cooperativo em que as palavras são o meio principal de troca. Não é apenas um processo de informação de mão única passando de um (entrevistado) para o outro (entrevistador). Ao contrário, ela é uma interação, uma troca de ideias e significados, em que várias realidades e percepções são exploradas e desenvolvidas.

Quanto à pesquisa bibliográfica, Severino(2007. p. 122) comenta que o pesquisador emprega os dados de outras pesquisas já realizadas, sobre o mesmo tema, por outros pesquisadores registrados em livros, artigos, dissertações e teses para subsidiar e alicerçar suas hipóteses e constatações. No que diz respeito à análise dos dados, foi aplicada a Análise do Discurso.

Análise das vozes é uma técnica qualitativa de análise de dados utilizada, principalmente, para tratar falas e textos. Para o presente estudo, foram analisadas as falas dos professores participantes da pesquisa na busca de compreender como se deu a formação inicial destes com relação à avaliação, assim como os diários de bordo dos pesquisados. Feitas as transcrições e delimitadas as categorias, ou seja, as falas determinadas pelas questões de interesse da pesquisa, deu-se início às análises propriamente ditas em meados de dezembro de 2016. A próxima seção do trabalho trata exclusivamente sobre os resultados deste tempo de trabalho.

### **3.1 AVALIAÇÃO E LUDICIDADE: possibilidades e mudanças nas práticas avaliativas dos professores do segundo segmento do Ensino Fundamental do Estado no Amapá**

Ao adentrar no segundo segmento do Ensino Fundamental, as crianças sempre escutam dos professores, que a partir de agora entram e saem a cada 50 minutos, a seguinte frase: “Agora acabou a brincadeira”. E é assim que se inicia uma nova fase escolar de um indivíduo que ainda é criança, mas passa a ser cobrado como se não o fosse. Outra face desta mesma moeda é a figura do professor do segundo segmento que, por vários motivos, possui pouco ou quase nenhuma disposição para o trabalho com o lúdico.

A despeito de todas as vantagens do trabalho com o lúdico, sua utilização fica relegada aos anos iniciais, mesmo sendo o segundo segmento um público formado ainda crianças. Pesquisas recentes demonstraram que a formação do professor especialista em áreas específicas do conhecimento:

Mesmo com ajustes parciais em razão das novas Diretrizes verifica-se nas licenciaturas dos professores especialistas a prevalência da histórica ideia de oferecimento de formação na área disciplinar específica, com pequeno espaço para a formação pedagógica. E, mesmo com as orientações mais integradoras quanto à relação 'formação disciplinar - formação para a

docência', na prática ainda se verifica a prevalência do modelo consagrado no início do século XX para essas licenciaturas. (GATTI, 2010, p. 458).

A importância de uma formação pedagógica sólida faz da prática do professor que atua no segundo segmento menos engessada e metodologicamente mais suscetível às mudanças tão necessárias à escola. No que tange às práticas avaliativas, o cenário é ainda mais preocupante, pois, ao sair da graduação sem o aparato teórico e técnico sobre avaliação necessários para a rotina em sala de aula, o professor acabará apenas repetindo práticas baseadas em suas vivências quando discente, sem espaço para práticas avaliativas emancipatórias.

Além da formação deficitária, a falta de disposição docente ao exercício de práticas avaliativas emancipatórias é ocasionada por outros fatores. Pode-se citar, por exemplo, a falta de investimento e valorização do profissional que empurra a uma rotina frenética de aulas. Sem tempo, nem recurso para o desenvolvimento profissional, o professor se recusa a realizar qualquer prática que exija um pouco mais de trabalho ou rigor técnico. Junto com os supracitados fatores chamados de objetivos por Vasconcelos (2008, p. 30), pode-se ainda citar a falta de paixão pelo que faz, falta de desejo de mudança e, até mesmo, de viver – sendo estes últimos fatores subjetivos nas palavras do mesmo autor.

Neste sentido, para que ocorra uma maior eficiência do uso da ludicidade em sala de aula, é necessário que o educador exerça o desejo de mudança e paixão pelo que faz ao atuar como iniciador da aprendizagem, diagnosticando o que a criança aprendeu, sendo observador e avaliador, propondo situações diversas para que essa aprendizagem seja realmente satisfatória.

Desta forma, foram nessas circunstâncias que o curso de extensão foi oferecido pelo Colegiado de Pedagogia da Universidade do Estado do Amapá-UEAP no ano de 2016, como uma das ações do grupo de Pesquisa Ludicidade, Inclusão e Saúde – LIS, aos professores do segundo segmento do Ensino Fundamental da rede Estadual do Amapá. O Curso trabalha, em especial, as questões avaliativas, utilizando como instrumento os jogos e a ludicidade e tem o objetivo primeiro de promover vivências teórico-práticas relativas à ludicidade e sua relação com a avaliação.

A motivação para a realização do curso partiu de experiência anterior, desta pesquisadora, à entrada na Universidade como professora da Rede Estadual de

Educação Básica e na percepção da carência acompanhada da necessidade, por se tratar de professores especializados em áreas diferentes do conhecimento, de formação continuada de boa parte dos profissionais que trabalham com o segundo segmento no Ensino Fundamental.

O supracitado curso, de igual modo, empresta dados ao projeto de pesquisa intitulado “Jogos avaliativos no segundo segmento do Fundamental de nove anos”, também sob coordenação desta autora, que tem como um dos objetivos analisar as contribuições da formação inicial dos profissionais envolvidos no trabalho, com este segmento, e elaborar estratégias de construção e uso de jogos avaliativos no segundo segmento do Fundamental de nove anos. Por se tratar de uma metodologia de pesquisa qualitativa baseada na pesquisa-ação, outras hipóteses puderam ser delineadas no decorrer do curso em que os professores entraram em contato com instrumentos avaliativos, os mais diversos, além de aprender sobre sua utilização e assim melhorar sua prática avaliativa.

O presente trabalho tem como objetivo precípuo investigar quais as contribuições do trabalho com a ludicidade para o desenvolvimento de práticas avaliativas emancipatórias dos docentes que atuam no segundo segmento do Ensino Fundamental. Trazendo a suposição de que é possível estabelecer um diálogo entre a ludicidade e a avaliação para o desenvolvimento de práticas avaliativas emancipatórias, utilizou-se a seguinte questão norteadora: Quais as contribuições do trabalho com a ludicidade no desenvolvimento de práticas avaliativas emancipatórias dos docentes que atuam no segundo segmento do Ensino Fundamental?

Para tal, utilizou-se de técnica preconizando várias etapas, consistindo em: formação do docente-cursista nas áreas da ludicidade e da avaliação; oficinas de instrumentos avaliativos, oficinas de jogos avaliativos; construção dos jogos pelos docentes-cursistas; intervenções nas salas de aula de cada docente; mostras do que foi produzido nas escolas de cada docente-cursista. Vejamos o que fala um cursista sobre o trabalho com o lúdico e a avaliação após as intervenções realizadas em suas salas de aula:

**(01) Professor 1:** O trabalho com o lúdico tem me ajudado bastante em sala de aula e ajudado a melhorar as minhas práticas, porque expandiu a visão em relação a

como trabalhar, como avaliar, como explorar as habilidades dos alunos. Através dos jogos é possível instigar a imaginação, é possível desenvolver habilidades diversas, é possível fazê-los interagir espontaneamente entre eles e principalmente motivá-los, chamar atenção e torná-los interessados ainda mais na disciplina no conteúdo e juntos eles aprendem muito melhor do que individualmente em muitos casos. Então, a partir daí eu pude arriscar mais e aproveitar muito mais deles e poder ter um resultado muito legal podendo avaliá-los dentro da observação de habilidades o que antes eu não conseguiria aplicando uma avaliação tradicional. Portanto, esse é um pontapé inicial para que a nossa sala de aula se transforme no que a gente quer, no que a gente almeja.

Vista desta forma, descrita pela professora participante da pesquisa, a avaliação foge ao modelo de avaliação preocupada somente com a verificação dos “conhecimentos depositados” pelo professor nos educandos, se afastando do modelo transmitir-verificar-registrar, evoluindo para uma ação reflexiva e desafiadora do educador em termos de contribuir, elucidar, favorecer a troca de ideias entre e com os seus educandos (HOFMAM, 2003, p. 115). Com o uso do lúdico na avaliação, é retirado o peso que se coloca em torno desta, passando a avaliação a ser mais um momento de aprendizagem para professores e educandos. Romão (2001, p. 102), ao explicitar as etapas da avaliação dialógica, comenta que a análise dos resultados é ponto de partida para tomada de decisão e o balizamento de todo o planejamento.

O trabalho com o lúdico permite ao professor a utilização de vários outros instrumentos avaliativos os quais lhe outorga colher informações sobre o desenvolvimento não só da aprendizagem sobre determinado objeto do conhecimento, mas também, se houve no educando a evolução de alguma habilidade essencial para o entendimento, apreensão e aplicação do conteúdo.

A ideia que a avaliação classificatória se mantém nas escolas pela falta de proposição metodológica se transforma em falácia quando existe a alternativa do uso de outros instrumentos avaliativos, além da prova, tais como as fichas de observação, as fichas de autoavaliação, de avaliação cooperativa, o portfólio, os registros em relatório, entre outros. Sobre as possibilidades de avaliação formativa, Ambrósio (2013, p. 24) comenta que estas, por seu aspecto de acompanhamento

contínuo e processual do conhecimento, dão ao próprio estudante a responsabilidade de apontar seus avanços e os desafios a serem vencidos.

Em contato com diferentes tipos de instrumentos avaliativos, os professores perceberam, também, que não somente os alunos pesquisam, exploram e elaboram conteúdos rumo à aprendizagem, mas eles próprios têm a oportunidade de se tornarem pesquisadores ao fazer observações, registrando e avaliando o brincar dos alunos. Sobre este assunto segue abaixo o que diz um professor-cursista:

**(02) Professor 2:** Nesta experiência percebi que todo professor tem que ser um pouco pesquisador não que isso seja o principal na carreira dele, mas que ele nunca deixe de ser um pesquisador; de pesquisar suas práticas não simplesmente usar uma metodologia por usar mas verificar a personalidade de cada turma, as necessidades dos alunos e a partir daí pensar a sua prática

A possibilidade de pesquisar as práticas, conforme citado pela professora 2 e através da concepção de avaliação que serve de diagnóstico e ponto de partida para novas práticas, também é uma contribuição do trabalho com o lúdico, uma vez que a formação do professor reflexivo ocorre no “chão da escola” concebendo o ensino como atividade de criação, não de transmissão, valorizando o conhecimento dos docentes e com a criação de uma nova realidade organizacional fundindo os espaços acadêmico e institucional das escolas no interior da qual estejam integrados os professores e os formadores de professores, instigando uma formação ligada à pesquisa. A teorização sobre a prática é inútil sem uma maior presença na profissão já que o laboratório do professor que reflete sua prática é a sala de aula. (NÓVOA, 2013 p. 209).

Para o desenvolvimento de práticas avaliativas emancipatórias, além das técnicas de construção de instrumentos avaliativos e do domínio do trabalho com o lúdico e os jogos, faz-se necessário também mudança na atitude do docente. Sobre isto se cita a fala de um professor-cursista:

**(03) Professor 3:** A partir da ludicidade eu vi que preciso pensar a minha avaliação, não simplesmente pegar o conteúdo e elaborar umas questões, até por que um dos maiores problemas da avaliação é justamente o aluno não compreender por que ele

tem que fazer certas atividades e responder certas perguntas se nem o professor compreende. Então, foi muito importante 'o pensar' a avaliação e o que eu quero avaliar do meu aluno. Com relação aos jogos ele serve como uma alternativa de avaliação, para que o aluno possa ser avaliado sem tanta pressão, sem tanta formalidade. Como uma alternativa para a superação da avaliação classificatória.

No que tange à mudança das práticas avaliativas dos professores, Vasconcelos (2013, p. 12-20) comenta que a dificuldade de mudanças é ocasionada por alguns fatores, a saber, os objetivos e os subjetivos. Os fatores objetivos correspondem às condições precárias de trabalho, formação acadêmica inadequada dos professores, pressão familiar no sentido da conservação das práticas escolares reprodutora, sistema social altamente seletivo e legislação educacional refletindo a lógica social. Quanto aos fatores subjetivos, o autor se refere, principalmente, a não estar suficientemente convencido da necessidade da mudança, a falta de clareza do que venha a ser avaliação e o não enxergar caminhos para mudar. Portanto, pode-se extrair uma outra contribuição do trabalho com o lúdico, conforme explicitada na fala do professor 3, a saber, a possibilidade de uma mudança nas práticas avaliativas através do repensar esta prática.

O trabalho com o lúdico e a avaliação mostrou-se também uma alternativa para a junção entre teoria e prática, bem como para o processo de mudança da práxis, pois, mesmo tendo contato na graduação ou outra fonte com as teorias sobre avaliação emancipatória, dialógica, formativa; na prática, não há uma proposta propriamente dita. Sobre este assunto, um dos docentes pesquisados comenta:

**(4) Professor 4:** Mesmo que a gente estude durante a graduação sobre alguns conceitos da avaliação sobre alguns teóricos na prática não conseguimos fazer essa relação da teoria com a prática. Então a ludicidade tem me ajudado bastante com relação a isso, pois eu percebia na realidade da sala de aula essa dificuldade em avaliar o aluno diferente dessa forma de avaliação muito sistemática, muito relacionada à nota em si e não tendo essa preocupação com o aluno, com a realidade do aluno, com a forma de aprendizagem do aluno. Daí eu consegui elaborar uma avaliação que alcançou o aluno num contexto mais da realidade dele, da vivência dele e também com relação à forma como ele aprende. É uma das

alternativas, para tanto, foi justamente com os jogos por que através dos jogos a avaliação torna-se algo muito mais interessante e atrativa para eles do que somente aquela prova tradicional de marcar, de responder, de relacionar. Então quando eles estavam vivenciando a experiência do jogo foi muito mais atrativo na questão do aprender e até mesmo a questão da devolutiva e da avaliação deles com relação ao jogo.

Na perspectiva da avaliação classificatória o objetivo principal das provas e exames é procurar o que os educando não sabem, ou seja, o erro. Achados os erros são atribuídas notas para que os educandos sejam aprovados ou reprovados por meio de médias simples e-ou ponderadas calculadas e registradas pelas secretarias das escolas. Luckesi (2014, p. 56) diz que as escolas, o pais, os professores, os sistemas de ensino, os próprios alunos, em muitos casos, são movidos e impulsionados pelas notas não pelas aprendizagens ficando os investimentos efetivos nas aprendizagens propriamente dito, relegados ao esquecimento.

Desta forma, o trabalho com a ludicidade traz a oportunidade da mudança das práticas centradas nas notas e nos resultados, para as práticas centradas nas aprendizagens e nos processos. É necessário que tal mudança ocorra e permaneça nas escolas e alcance todas as áreas, tais como, avaliação, planejamento, currículo, didáticaalém do educador que busca novos paradigmas para educação através da ludicidade e dos jogos para deixar de ser um mero transmissor de informações e passar a ser um estimulador, um provocador de situações, um animador, um desafiador e um mediador por excelência.

#### **4 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Para que práticas avaliativas emancipatórias e comprometidas com o processo de ensino-aprendizagem satisfatório ocorram, é necessário que os conhecimentos pedagógicos do docente sejam e estejam extremamente solidificados. No que concerne à avaliação, critérios mínimos devem ser previamente estabelecidos, adicionados a um processo de planejamento bem elaborado, para a compreensão dos conteúdos, para que assim tanto tenha oportunidade de avançar

na aprendizagem aquele aluno mais desenvolvido cognitivamente, quanto aquele com déficit na área cognitiva.

O trabalho se propôs a investigar as contribuições do trabalho com o lúdico para o desenvolvimento de práticas avaliativas emancipatórias dos professores que atuam no segundo segmento do Ensino Fundamental. De forma secundária, tencionou-se a analisar a relação existente entre ludicidade, bem como a possibilidade de mudanças nas práticas avaliativas dos docentes que atuam no segundo segmento do Ensino Fundamental do Estado do Amapá a fim de que ocorra de fato uma aprendizagem discente satisfatória. Para o desenvolvimento do trabalho, utilizou-se a seguinte questão norteadora: Quais as contribuições do trabalho com a ludicidade no desenvolvimento de práticas avaliativas emancipatórias dos docentes que atuam no segundo segmento do Ensino Fundamental? Baseado na experiência do curso de extensão intitulado “É brincando que se avalia”.

O curso de extensão teve como pressuposto a pesquisa-ação e como objetivos principais promover vivências teórico-práticas relativas à ludicidade e a sua relação com a avaliação; compreender a interface possível entre ludicidade e avaliação; contribuir no desenvolvimento da ludicidade do docente; contribuir com intervenções contextualizadas baseadas nas metodologias lúdicas, na escola básica de nível fundamental; além de compreender, através do trabalho com o lúdico, a importância da real necessidade da aprendizagem dos alunos. Para tal, utilizou-se técnica preconizando várias etapas, as quais consistiram em: formação do docente-cursista nas áreas da ludicidade e da avaliação; oficinas de instrumentos avaliativos; oficinas de jogos avaliativos; construção dos jogos pelos docentes-cursistas; intervenções nas salas de aula de cada docente; amostragem do que foi produzido nas escolas de cada docente-cursista e produção de artigos científicos baseados nas experiências desenvolvidas em sala pelos docentes participantes da pesquisa.

Diante disso, e de acordo com os dados coletados, o trabalho com a ludicidade permite que o educador se afaste da máxima da “educação bancária”, em que somente se deposita o conhecimento no educando assumindo uma postura mais construtivo-reflexiva de sua ação, o que colabora com o desenvolvimento da autonomia metodológica e intelectual do educador.

No que tange à ludicidade e a sua relação com a avaliação, a aprendizagem satisfatória do discente ocorre de modo efetivo, pois é possível a utilização de instrumentos avaliativos baseados nas coletas de dados qualitativa, como por exemplo, fichas de observação, fichas de autoavaliação e avaliação cooperativa, entre outros, realizando assim uma avaliação diagnóstica, não classificatória, objetivando tomadas de decisão às subseqüentes etapas de aprendizagem dos educandos.

A perspectiva de mudança na práxis docente também foi enxergada no trabalho com o lúdico e a avaliação, uma vez que proporcionou a reflexão na prática dos educadores participantes da pesquisa. A mudança perpassa pelo uso que se faz com os resultados dela possibilitando avanços significativos dentro do todo da escola, fugindo do “mundo da nota” para realmente captar as necessidades dos alunos e superá-las.

Portanto, a partir da questão norteadora, a saber, sobre como o trabalho com a ludicidade pode auxiliar no desenvolvimento de práticas avaliativas emancipatórias dos docentes que atuam no segundo segmento do Ensino Fundamental e, também, com base nas análises realizadas a partir das falas dos docentes participantes da pesquisa, corroborada com a pesquisa bibliográfica de renomados autores da área, testificou-se que o uso da ludicidade traz várias contribuições de desenvolvimento de avaliações que fogem da perspectiva classificatória. Foi possível também, baseada nas observações de falas e de registros dos professores cursistas perceber que, com as experiências vivenciadas a partir do curso e do contato com o lúdico e a avaliação, ocorreu uma certa mudança na postura do professor que antes possuía práticas avaliativas classificatórias, fundadas na meritocracia, de base tradicional, e na busca do erro. Tal experiência, portanto, oferece o lugar para as práticas avaliativas firmadas na emancipação dos educandos.

**EVALUATION AND LUDICITY:  
alternative of emancipatory evaluative practices for the second  
segment of Elementary Education**

**ABSTRACT**

It is the main objective of this work to investigate the contributions of work and play to the development of emancipatory evaluative practices of teachers who work in the second segment of Elementary School. For the development of the work the following guiding question was used: what are the contributions of work and playfulness in the development of emancipatory evaluative practices of teachers who work in the second segment of Elementary School? Based on the experience of the extension course entitled "It is joking that is evaluated", the article proposes, in a secondary way, to analyze the relationship between ludicity, evaluation and the possibility of changes in the evaluation practices of the teachers who work in the second segment of the Elementary School in the state of Amapá in order to achieve a satisfactory student learning. The methodology used is a qualitative approach based on action research, since interventions occur in reality, in addition to bibliographic research. In the end, several contributions of the work with the playfulness were observed, assisting in the development of emancipatory evaluative practices, as it provides experiences based on the collection of data for future decisions regarding student learning.

**Keywords:** Education. Evaluation of learning. Ludicidade. Games.

## REFERÊNCIAS

AMBRÓSIO, Márcia. **O uso do portfólio no Ensino superior**. Petrópolis: Vozes, 2013.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da educação e da Pedagogia: Geral e do Brasil**. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2006.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. 33. ed. São Paulo: Brasiliense, 1995.

GASKEL George. Entrevistas individuais e Grupais In: BAUER, M.; G. GASKEL. (Org.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. 12. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

GATTI, Bernadete. Licenciaturas: crise sem mudança? In: ENDIPE, 15, Belo Horizonte, abr. 2010. **Anais...** Belo Horizonte: Autêntica, 2010, p. 485-508.

HOFFMAN, Jussara. **Avaliação mediadora**: uma prática em construção da pré-escola à universidade. 20. ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2003.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da Aprendizagem Escolar**: estudos e proposições. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

\_\_\_\_\_. **Sobre notas escolares**: distorções e possibilidades. São Paulo: Cortez, 2014.

NÓVOA, Antonio. Nada substitui um bom professor: propostas para uma revolução no campo da formação de professores. In: GATTI, Bernadete [et. al] (Orgs.). **Por uma política de formação de professores**. São Paulo: Editora da UNESP, 2013.

MORETTO, Vasco Pedro. **Prova**: um momento privilegiado de estudo não um acerto de contas. 6. ed. Rio de Janeiro: DPeA, 2005.

MOYLES, Janet R. **Só Brincar?** O papel do brincar na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PILETTI, Claudino; PILETTI, Nelson. **História da Educação**: de Confúcio a Paulo Freire. 3. Reimp. São Paulo: Contexto, 2016.

ROMÃO, José Eustáquio. **Avaliação dialógica**: desafio e perspectivas. 3. ed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2001.

SANTA'ANNA, Ilza Martins. **Porque Avaliar? Como Avaliar?**: critérios e instrumentos. 22. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

SANTOS, Santa Marli Pires dos. **O brincar na escola**: metodologia lúdico-vivencial, coletânea de jogos, brinquedos e dinâmicas. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVEIRA, Denise Tolfo; CÓRDOVA, Fernanda Peixoto. A pesquisa qualitativa. In: GERHARDT, T.; SILVEIRA D. (Org.). **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. p. 31-33. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/cursopqdr/downloadsSerie/derad005.pdf>>. Acesso em: 27 dez. 2017.

VASCONCELOS, Celso dos Santos. **Avaliação**: concepção dialética-libertadora do processo de avaliação escolar. 17. ed. São Paulo: Libertad, 2007.

\_\_\_\_\_. **Planejamento**: Projeto de Ensino-Aprendizagem e Projeto Político-Pedagógico. 18. ed. São Paulo: Libertad Editora, 2008.

\_\_\_\_\_. **Avaliação da aprendizagem**: práticas de mudança por uma práxis transformadora. 13. ed. São Paulo: Libertad Editora, 2013.

*Revista Even. Pedagog.*

Número Regular: Documentação Pedagógica: experiências com projetos  
Sinop, v. 9, n. 1 (23. ed.), p. 442-465, jan./jul. 2018

Correspondência:

**Antonia Fladiana Nascimento dos Santos.** Especialista em Avaliação, Planejamento e Currículo pelo Instituto de Ensino Superior do Amapá (IESAP). Professora da Universidade do Estado do Amapá (UEAP), Curso de Pedagogia-UEAP, Amapá, Macapá, Brasil. E-mail: [antonia.santos@ueap.edu.br](mailto:antonia.santos@ueap.edu.br)

Recebido em: 31 de dezembro de 2017.

Aprovado em: 12 de abril de 2018.