

ATIVIDADES LÚDICAS COMO MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA PARA A MELHORIA DO DESEMPENHO NO SPAECE: EXPERIÊNCIAS DO PIBID/UECE

Hanna Kelly da Silva Oliveira¹; Jaysa Rayssa Viriato Carlos²; Maria Eduarda de Sousa Paiva³; Renata Ester de Sousa Duarte Silva⁴; Rachel Rachelley Matos Monteiro⁵

Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, Ceará, Brasil

E-mail: hanna.kelly@aluno.uece.br¹

Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, Ceará, Brasil

jaysa.rayssa@aluno.uece.br²

Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, Ceará, Brasil

marias.sousa@aluno.uece.br³

Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, Ceará, Brasil

renata.ester@aluno.uece.br⁴

Licenciada em Pedagogia, Mestre em Educação e professora supervisora do PIBID

rachelrachelley.matos@educacao.fortaleza.ce.gov.br⁵

RESUMO

Este trabalho surge de indagações sobre a importância do uso de atividades lúdicas como ferramenta para a revisão de conteúdos das habilidades de Língua Portuguesa e Matemática para as provas do Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE). O objetivo foi analisar de que forma os jogos educativos e a aprendizagem colaborativa podem promover um ambiente de ensino mais dinâmico, com foco nas avaliações externas. Trata-se de uma abordagem qualitativa, ancorada em um relato de experiência, desenvolvida por bolsistas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) em uma turma do 5º ano do ensino fundamental. Os resultados apontaram na efetiva contribuição para o engajamento dos alunos, para a redução da ansiedade frente às provas e para a aprendizagem dos conteúdos trabalhados em sala de aula. Por fim, conclui-se que a implementação de atividades lúdicas e colaborativas constitui uma estratégia valiosa para potencializar o aprendizado e tornar a preparação para avaliações externas mais significativa e motivadora.

Palavras-Chave: Ludicidade. Aprendizagem colaborativa. Avaliação educacional. SPAECE. PIBID.

INTRODUÇÃO

Este escrito apresenta a sistematização de uma experiência didático-pedagógica desenvolvida por bolsistas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), vinculados ao curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Ceará (UECE). A intervenção foi realizada com uma turma dos anos iniciais do Ensino Fundamental em uma escola da rede pública de Fortaleza - CE, sendo caracterizada por uma abordagem qualitativa fundamentada em um relato de experiência.



Nossa iniciativa teve como principal foco a revisão de conteúdos relacionados às habilidades de Língua Portuguesa e Matemática, com vistas à preparação dos estudantes para as avaliações externas do Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE). As dinâmicas desenvolvidas em sala, contudo, não se limitaram apenas à preparação para as provas de larga escala, mas foram pautadas em uma aprendizagem contextualizada, inspirada na perspectiva de Freire (2019), na qual o conhecimento é construído de forma democrática, crítica, significativa e dialógica.

O SPAECE consiste em um conjunto de provas padronizadas aplicadas periodicamente pela Secretaria da Educação do Estado do Ceará (SEDUC), com o objetivo de avaliar o nível de proficiência dos estudantes da rede pública estadual e municipal em diferentes etapas da Educação Básica, especialmente nos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio (Ceará, 2015).

As avaliações são organizadas com base em matrizes de referência articuladas ao currículo escolar e têm como finalidade aferir competências e habilidades, sobretudo nas áreas de Língua Portuguesa, com foco na leitura e na interpretação de textos, e Matemática, voltada à resolução de situações-problema. Os resultados dessas provas produzem indicadores de proficiência e desempenho educacional, utilizados no acompanhamento da qualidade do ensino, no direcionamento de práticas pedagógicas, no estabelecimento de metas institucionais e na elaboração de políticas de responsabilização educacional, exercendo forte influência sobre a dinâmica e a organização do trabalho pedagógico nas escolas (Magalhães Júnior; Lima; Farias, 2013).

O fato é que as avaliações de larga escala, em destaque o SPAECE, sucessivamente se concentram em indicadores quantitativos, valorizando números, índices e resultados imediatos em detrimento da aprendizagem integral (Magalhães Júnior; Farias, 2016).

Conforme Silva (2019), esse enfoque em métricas padronizadas e recompensas atreladas ao desempenho escolar, como o Prêmio Escola Nota Dez, instituído pelo Governo do Estado do Ceará, tende a gerar pressões tanto para os educadores quanto para os educandos. A política de incentivo vincula a concessão de recursos financeiros ao desempenho das escolas públicas nos resultados das provas, direcionando, prioritariamente, às instituições que apresentam maiores níveis de proficiência e participação discente.

Além disso, destacamos também o PEMED (Prêmio Escola com Excelência em Desempenho), iniciativa da Prefeitura de Fortaleza que reconhece e premia as escolas da rede



municipal com os melhores resultados no SPAECE. O prêmio valoriza estudantes, professores e gestores com smartphones e reconhecimento público por boas práticas pedagógicas, reforçando a lógica tecnicista de incentivo baseada em desempenho escolar.

Assim, ao se fundamentar em indicadores quantitativos, os prêmios institui mecanismos de comparação e hierarquização entre as unidades escolares, repercutindo diretamente no cotidiano das instituições. Como observa Silva (2019, p.54): “o desempenho dos alunos é medido meramente pelos parâmetros das avaliações externas e por vezes descolado de uma reflexão crítica acerca do processo pedagógico”, evidenciando como tais políticas acabam reduzindo a complexidade do trabalho pedagógico a números e rankings.

Embora tenha como objetivo declarado estimular a melhoria dos resultados educacionais (Ceará, 2015), analisamos que a ênfase em metas e índices pode intensificar as demandas sobre professores e estudantes, além de influenciar a organização das práticas pedagógicas, suscitando reflexões acerca dos limites das avaliações de larga escala e das políticas de responsabilização a elas associadas, especialmente quando analisadas à luz de uma concepção de aprendizagem histórico-crítica.

Desse modo, partimos do pressuposto de que as atividades lúdicas constituem importantes ferramentas pedagógicas no processo de ensino-aprendizagem, sobretudo nos anos iniciais da escolarização, uma vez que favorecem o engajamento e a motivação, bem como a participação ativa dos alunos (Kishimoto, 1994). Nesse sentido, o uso de jogos, dinâmicas e práticas interativas foi compreendido como uma estratégia metodológica capaz de contribuir para a consolidação dos conteúdos trabalhados em sala de aula, ao mesmo tempo em que promoveu um ambiente de aprendizagem mais significativo e prazeroso para as crianças.

Nesse contexto, surgem os seguintes questionamentos: de que forma os jogos educativos e as práticas de aprendizagem colaborativa podem ser utilizados para tornar o ensino mais dinâmico e significativo, ao mesmo tempo em que contribuem para o desenvolvimento das habilidades avaliadas nas provas externas? De que forma as avaliações externas, centradas em indicadores quantitativos, influenciam a prática pedagógica e a experiência de aprendizagem dos alunos nos anos iniciais do Ensino Fundamental?

Nossa hipótese inicial é que a integração entre as atividades lúdicas, jogos educativos e práticas de aprendizagem colaborativa contribui para a revisão dos conteúdos cobrados nas avaliações externas, bem como para o desenvolvimento integral das competências cognitivas, sociais e afetivas dos estudantes, ultrapassando a simples memorização de conceitos.



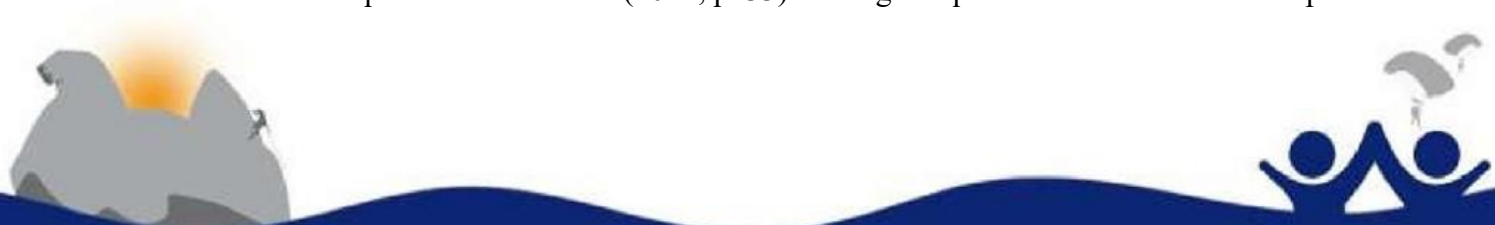
Acreditamos que, ao inserirmos estratégias pedagógicas que valorizam a interação, a autonomia e a criatividade, seja possível amenizar os efeitos negativos das avaliações padronizadas, como a pressão por resultados e a aprendizagem mecânica, favorecendo uma pedagogia mais amorosa, engajada, inclusiva, humanizada e libertadora, conforme nos ensina Bell Hooks (2020). Neste artigo, compartilhamos as etapas da experiência vivida, os aprendizados construídos dentro da coletividade e os impactos observados na prática socioeducativa. Desse modo, o presente artigo está estruturado em quatro seções: introdução, desenvolvimento, registros fotográficos e referências bibliográficas.

Mais do que preparar os alunos para provas, entendemos que nosso papel enquanto educadores em potencial é proporcionar experiências que despertem curiosidade, alegria pelo aprender e confiança nas próprias capacidades. Diante disso, o objetivo geral deste estudo foi analisar de que forma as atividades lúdicas e a aprendizagem colaborativa podem promover um ambiente de ensino mais dinâmico, com foco nas avaliações externas.

APRENDER BRINCANDO: ATIVIDADES LÚDICAS NOS ANOS INICIAIS

Compreendemos a ludicidade como uma ferramenta pedagógica fundamental para a aprendizagem nos anos iniciais do Ensino Fundamental também. Nessa etapa de escolarização, a criança permanece aprendendo por meio da interação, da experimentação e do desenvolvimento ativo com os conteúdos escolares, conforme a perspectiva histórico-cultural de Vygotsky (1995), que discute a aprendizagem como um processo mediado pelas relações sociais, pela linguagem e pela construção coletiva do conhecimento. Assim, o brincar, longe de ser apenas uma atividade recreativa, se constitui como uma potente forma de mediação simbólica e cognitiva.

No contexto das avaliações externas, como exposto anteriormente, os conteúdos e habilidades tendem a ser trabalhados de forma fragmentada e centrada na memorização de conteúdos, priorizando o desempenho quantitativo dos estudantes. E esse modelo avaliativo influencia diretamente a prática pedagógica, no qual o ensino acaba focando apenas no treinamento de habilidades específicas, deixando de lado experiências educativas mais amplas e contextualizadas, além da formação integral das crianças como sujeitos que estão inseridos no meio em que vivem. Luckesi (2011, p. 33) traz alguns questionamentos sobre essa prática:



Afinal, temos ajudado nossos educandos a perceberem que, sendo indivíduos, também fazem parte de um todo, que precisa ser criativo e construtivo para dar conta das necessidades emergentes? Ajudar nossos estudantes a preparar-se para o futuro, bem como a viver melhor o presente significa investir efetivamente em sua aprendizagem para a autoconstrução individual e coletiva. Será que temos feito isso em nossas aulas e práticas escolares?

Assim, Luckesi (2011) nos convida a ponderar sobre o que realmente estamos promovendo dentro das nossas escolas, reforçando a necessidade de repensar o uso dessas avaliações. Em vista disso, a experiência escolar pode acabar se tornando mais mecânica, reduzindo o protagonismo dos estudantes e a valorização dos processos de aprendizagem, gerando desmotivação e ansiedade nos alunos.

Diante desse cenário, entendemos que os jogos educativos e as práticas de aprendizagem colaborativa configuram-se como estratégias capazes de tornar o ensino mais dinâmico e significativo, ao mesmo tempo, em que contribuem para o desenvolvimento das habilidades avaliadas nas provas externas (Braz *et al*, 2019). Quando planejadas de forma intencional, essas práticas possibilitam trabalhar os conteúdos exigidos pelas avaliações em um ambiente participativo, favorecendo a cooperação, o diálogo, a autonomia e o protagonismo dos educandos, conforme apontam estudos sobre o uso de jogos didáticos no processo de ensino-aprendizagem.

Nesse contexto, destacamos as experiências pedagógicas vivenciadas e desenvolvidas por bolsistas do PIBID/UECE, a partir do planejamento e da aplicação de atividades lúdicas voltadas à preparação dos estudantes. Uma das ações desenvolvidas foi o quiz com temática de Halloween, organizado como atividade preparatória para a avaliação externa. Inicialmente, elaboramos slides com temática do Halloween, utilizando imagens, cores e elementos visuais atrativos, com o objetivo de despertar o interesse dos alunos. As questões abordavam habilidades de leitura, interpretação de textos, raciocínio lógico e resolução de problemas, alinhadas às matrizes de referência da avaliação (BNCC, 2018).

Durante a realização da atividade, a turma foi organizada em quatro grupos, favorecendo o trabalho colaborativo. Cada bolsista acompanhou um grupo como mediador, apoiando o desenvolvimento das atividades a partir da noção de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) proposta por Vygotsky (1995), em que a construção de novas competências ocorre quando o estudante recebe suporte para resolver desafios que ainda não dominava de forma autônoma.

Dessa forma, os bolsistas ficaram responsáveis por orientar as discussões, incentivando a participação de todos e auxiliando os alunos na compreensão das questões.



Assim, as crianças foram incentivadas a dialogar entre si, levantar hipóteses, justificar suas respostas e chegar a um consenso coletivo, o que contribuiu para o desenvolvimento da argumentação, da escuta e da cooperação, processos que, segundo a teoria sociointeracionista, são estruturantes para que as aprendizagens socialmente mediadas sejam internalizadas pela criança.

Outra experiência da mesma natureza foi uma atividade que denominamos como “Torta na Cara Cearense”, também planejado e conduzido como estratégia de revisão dos conteúdos de Língua Portuguesa e Matemática. Nessa atividade, a turma foi dividida em duas equipes, que se alternavam nas respostas e perguntas. A dinâmica envolvia atenção, rapidez de raciocínio e tomada de decisão, uma vez que os estudantes precisavam refletir rapidamente a alternativa correta antes de responder. O formato lúdico da atividade promoveu um ambiente descontraído e motivador, o que ajudou a reduzir a tensão associada à avaliação e incentivou a participação ativa dos alunos, inclusive daqueles que normalmente se mostravam mais tímidos e retraídos.

Nesse sentido, ambas as atividades permitiram trabalhar os conteúdos e habilidades exigidos nas avaliações externas de forma contextualizada, colaborativa e significativa. As experiências provaram que as práticas lúdicas mediadas, contribuem para o desenvolvimento de competências cognitivas, sociais e afetivas, além de favorecerem uma relação mais positiva dos estudantes com os processos avaliativos. Por fim, foi possível articular as exigências das avaliações externas a uma prática pedagógica mais humana, crítica e formativa, evitando a redução do processo educativo à mera preparação mecânica para as provas de larga escala.

AVALIAÇÕES EXTERNAS E SUAS IMPLICAÇÕES NO FAZER-SE DOCENTE

A avaliação da aprendizagem ocupa, nas escolas, um papel preponderante. Quando tomada como o principal, ou até mesmo único instrumento para aferir o conhecimento dos alunos, se constrói a ideia de que ela representa o eixo central do processo educativo (Luckesi, 2011).

Nessa perspectiva, a preocupação se desloca do acompanhamento efetivo da aprendizagem para a verificação de resultados numéricos, priorizando a obtenção de boas notas em detrimento da promoção de debates, do desenvolvimento do pensamento crítico e da compreensão a partir das vivências dos educandos. E essa lógica tende a reduzir o espaço para práticas pedagógicas mais reflexivas, interativas e contextualizadas, limitando a capacidade do professor de mediar aprendizagens significativas, por meio de atividades lúdicas e



colaborativas, assim como de trabalhar com as diferentes dimensões do desenvolvimento infantil.

Nesse sentido, a dissertação de Lima (2007) teve como foco a análise dos resultados do SPAECE até 2005, revelando que, naquele período, havia três grandes problemas a serem resolvidos: o acesso universal ao ensino básico e a sua universalização, a produtividade do sistema e a qualidade do ensino. Nesse contexto, a pressão por melhores resultados nas avaliações externas provoca o chamado *estreitamento curricular* pela autora, fenômeno caracterizado pela priorização dos conteúdos e habilidades cobrados em avaliações padronizadas.

Lima (2007) também traz à luz que nos anos iniciais do Ensino Fundamental existe uma intensificação do ensino da leitura, da escrita e do cálculo, enquanto áreas como Artes, História, Ciências e Geografia, igualmente essenciais para a formação integral das crianças, passam a ocupar um espaço secundário no currículo. Ademais, a antecipação de conteúdos e a recorrência de exercícios repetitivos se tornam práticas frequentes, o que pode gerar desmotivação e desinteresse nos estudantes, justamente em uma etapa na qual a aprendizagem deveria estar fortemente associada ao lúdico e à curiosidade.

Ainda, Wallon (2007), enfatiza que o desenvolvimento da inteligência está intrinsecamente ligado à afetividade, uma vez que, para o autor, “não existe inteligência sem afetividade”. As emoções, então, não constituem um elemento secundário do processo educativo, mas desempenham papel central na construção do conhecimento, especialmente nos primeiros anos de escolarização. A centralidade atribuída às avaliações externas de larga escala, entretanto, tende a restringir o espaço destinado às práticas lúdicas, às experiências sensoriais, às interações sociais e ao afeto no cotidiano escolar, favorecendo metodologias mecanizadas e repetitivas. Quando adotadas de forma reducionista, tais avaliações acabam por comprometer o desenvolvimento cognitivo das crianças, além das dimensões afetivas e sociais da aprendizagem, fundamentais para uma formação integral, conforme preconiza a perspectiva walloniana.

E essa cultura avaliativa também incide sobre a identidade profissional docente, na medida que redefine expectativas sobre o significado de “ensinar bem” e de “ser um bom professor”, atribuindo aos educadores a responsabilidade quase exclusiva pelo desempenho dos educandos. Em consonância com Perrenoud (1999), o trabalho do professor envolve tomar decisões complexas e contextualizadas, considerando os diferentes ritmos e modos de aprender



dos alunos. Quando a prática pedagógica passa a ser orientada prioritariamente por resultados padronizados, contudo, essas decisões tendem a ser substituídas por prescrições, o que fragiliza o exercício da profissionalidade docente e o espaço para a reflexão crítica sobre o próprio fazer pedagógico.

No estudo de casos realizado por Sales e Fialho (2020), os professores entrevistados no contexto da Educação Básica no Ceará relataram que tanto o SAEB quanto o SPAECE são percebidos, em suas escolas, mais como instrumentos de prestação de contas e controle de desempenho do que como ferramentas capazes de orientar processos pedagógicos e formativos. Embora o estudo de casos realizado pelas autoras esteja situado em um contexto espaço-tempo específico, suas contribuições extrapolam o recorte investigativo da pesquisa. As experiências e percepções docentes analisadas pelas autoras revelam problemáticas recorrentes no âmbito das avaliações externas, que se fazem presentes em diferentes realidades escolares.

Assim, as narrativas indicam que a pressão por índices favorece uma lógica na qual o sucesso ou o fracasso escolar acaba recaindo sobre a atuação individual do docente, sem que sejam consideradas adequadamente as condições concretas de trabalho, as desigualdades sociais que atravessam as relações educacionais ou os contextos de aprendizagem diferenciados em cada escola. De acordo com as autoras:

Os professores demonstraram que existe uma falta de perspectiva com as avaliações externas, porque são aplicadas e posteriormente não ocorre uma intervenção; é como se para os organizadores só importasse os resultados e as cobranças de que as escolas melhorem os índices, mas sem dar suporte necessário de como deve ser feito isso, faltando o enfoque principal que é de transformar a realidade na qual a comunidade escolar está inserida (2020, p.114)

Em suma, Sales e Fialho (2020) evidenciam que, para que a avaliação desempenho seu papel pedagógico, é necessário superar a lógica de “meras cobranças” de resultados e proporcionar aos educadores condições efetivas de atuação, acompanhamento da aprendizagem e suporte formativo que permitam transformar as práticas educativas em um solo de criatividade, diálogo, construção de sentidos e experiências transformadoras.

Diante desse cenário, a escola deve assumir o compromisso de promover uma Educação Básica de qualidade, capaz de favorecer processos de aprendizagem permanentes, estimulando o prazer de aprender, a capacidade de aprender a aprender, a curiosidade intelectual, o diálogo entre professor e estudante, além do fortalecimento das relações interpessoais.



O desafio da qualidade educacional situa-se, portanto, na tensão entre processo e produto, isto é, entre o trabalho pedagógico desenvolvido pelo professor ao longo do percurso formativo e os resultados obtidos por meio das avaliações de larga escala. De um lado, estão os gestos diários, as escutas atentas, as tentativas, os erros e os avanços que constituem o verbo ensinar e aprender; de outro, os resultados que buscam capturar, em um instante, aquilo que foi vivido em um processo muito maior. Entre esses dois polos, pulsa a escola como espaço de encontros, afetos e construção de sentidos, onde ensinar e aprender vão além do que pode ser mensurado, revelando que a verdadeira qualidade da educação reside, principalmente, naquilo que se constrói com cuidado, diálogo e compromisso humano.

CONCLUSÕES

Ao longo deste estudo, analisamos de que maneira os jogos educativos e as práticas de aprendizagem colaborativa podem contribuir para a construção de um ambiente de ensino mais dinâmico, participativo e significativo no contexto da preparação para as avaliações externas do SPAECE. As experiências vivenciadas evidenciaram que a inserção de estratégias lúdicas e colaborativas contribui de maneira significativa para o engajamento dos estudantes, favorecendo a participação ativa, o diálogo e a construção coletiva do conhecimento.

A partir das práticas desenvolvidas, percebemos que a adoção intencional dessas estratégias pedagógicas favorece o desenvolvimento integral dos estudantes, ao contemplar os aspectos cognitivos, assim como as dimensões sociais e afetivas da aprendizagem, contribuindo para um processo educativo mais sensível e humanizado. Assim, quando articuladas a metodologias ativas e significativas, tais avaliações podem deixar de assumir um caráter meramente classificatório e passar a integrar um processo formativo mais amplo.

Destacamos também o papel PIBID como um espaço formativo fundamental e estruturante na construção da identidade docente, ao possibilitar a articulação entre teoria e prática desde a formação inicial. A inserção dos licenciandos no cotidiano escolar, mediada pelo programa, contribuiu para o desenvolvimento de práticas pedagógicas críticas, reflexivas e comprometidas com a formação integral dos estudantes, reafirmando a compreensão de que ensinar e aprender são processos que extrapolam a mera transmissão de conteúdos ou a preparação para provas de larga escala.

A sala de aula, quando atravessada pelo jogo, pela cooperação e pelo afeto, se transforma em um espaço de encontro, escuta e criação, no qual o erro deixa de ser fracasso e passa a ser possibilidade de aprendizagem.

Desse modo, as práticas pedagógicas aqui discutidas revelam que é possível tensionar a lógica instrumental das avaliações externas, ressignificando as a partir de propostas que reconhecem as crianças como sujeitos ativos, históricos e sensíveis em seus processos de aprendizagem.

Por fim, voltamos a reafirmar a crença em uma educação que se constrói no cotidiano, nos gestos simples, nas interações e nas experiências compartilhadas. Uma educação que não nega as exigências do sistema avaliativo, mas que se recusa a reduzir o ato educativo a números, índices e cobranças. Ao valorizar o lúdico, a colaboração e a formação integral, este estudo aponta para uma pedagogia engajada e comprometida com o desenvolvimento pleno dos estudantes, bem como com a formação de professores conscientes de seu papel transformador na comunidade escolar e na sociedade como um todo. Ensinar e aprender tornam-se, assim, atos profundamente humanos, nos quais educadores e educandos constroem juntos sentidos, possibilidades e um futuro mais consciente e solidário.

REGISTROS FOTOGRÁFICOS

QUIZ - HALLOWEEN



TORTA NA CARA



REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: >https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal.pdf<. Acesso em: 13 de jan. de 2026.

BARROS, Márcia Graminho Fonseca Braz e; MIRANDA, Jean Carlos; COSTA, Rosa Cristina. Uso de jogos didáticos no processo ensino-aprendizagem. *Educação Pública*, Rio de Janeiro, v. 19, n. 23, 2019. Disponível em: ><https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/19/23/uso-de-jogos-didaticos-no-processo-ensino-aprendizagem><. Acesso em: 13 jan. 2026.

CEARÁ. Secretaria de Educação. **Lei Estadual nº 15.923/2015, de 15 de dezembro de 2015**. Dispõe sobre o Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE) como instrumento de avaliação externa em larga escala para mensurar competências e habilidades dos estudantes da educação básica. *Diário Oficial do Estado do Ceará*, Fortaleza, 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 91.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

HOOKS, Bell. **Ensinando o pensamento crítico: sabedoria prática**. 1.ed. São Paulo: Elefante, 2020.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **O jogo e a educação infantil**. São Paulo: Pioneira, 1994.

LIMA, Alessio Costa **O Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE) como Expressão da Política Pública de Avaliação Educacional do Estado**. 2007. 261 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2007.

LUCKESI, Carlos Cipriano. **Avaliação da aprendizagem: componente do ato pedagógico**. 1ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MAGALHÃES JÚNIOR, Antônio Germano; LIMA, Diva; FARIAS, Maria Adalgiza de. Política de avaliação educacional no estado do Ceará: histórico dos programas de avaliação da secretaria de educação básica do Ceará (SEDUC). **Tópicos Educacionais**, Recife, v.19, n.2, jul./dez. 2013.

MAGALHÃES JÚNIOR, Antônio Germano; FARIAS, Maria Adalgiza de. SPAECE: uma história em sintonia com avaliação educacional do Governo Federal. *Revista de Humanidades*, v. 31, n. 2, p. 525–547, 2016. DOI: <https://doi.org/10.5020/23180714.2016.31.2.525-547>. Acesso em: 10. jan. 2026.

PERRENOUD, Philippe. **A avaliação entre duas lógicas**. Porto Alegre: Artmed Editora, 1999.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. 25. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.



SALES, Karine Moreira Gomes; FIALHO, Lia Machado Fiuza. Percepção dos professores sobre as avaliações externas na Educação Básica do Ceará. **Inovação & Tecnologia Social**, v. 2, n. 5, 106–118, 2020. DOI: > <https://doi.org/10.47455/2675-0090.2020.2.5.4858><. Acesso em: 20 de dezembro de 2025.

SILVA, Daniele Oliveira. **O sistema permanente de avaliação da educação básica do Ceará - SPAECE – e a prática docente no contexto de crise estrutural do capital. 2019. 73f.** Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-graduação em Educação, Fortaleza - Ceará, 2019.

WALLON, Henri. **A evolução psicológica da criança.** São Paulo: Martins Fontes, 2007.

