

Rodrigo de Souza Pain<sup>1</sup>

Aymara Montezuma de Mello<sup>2</sup>

7º ENCONTRO NACIONAL SOBRE O ENSINO DE SOCIOLOGIA NA EDUCAÇÃO  
BÁSICA

GT 14: O ensino de sociologia na educação básica e as metodologias ativas de aprendizagem

O Jogo Lúdico Cooperativo e a Educação Decolonial da Sociologia Escolar<sup>3</sup>

Belém, Pará

2021

---

<sup>1</sup> Professor Adjunto do Departamento de Ciências Humanas e Filosofia do Instituto Fernando Rodrigues da Silveira da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Rio de Janeiro-RJ.

<sup>2</sup> Universidade Estadual do Rio de Janeiro – UERJ, graduanda em Ciências Sociais, Rio de Janeiro - RJ

<sup>3</sup> Projeto realizado a partir da bolsa do CNPq no programa institucional de bolsas de iniciação científica.

## INTRODUÇÃO

A ação de avaliar é uma das atividades mais complexas da prática docente. Tal trabalho encontra-se no cerne dos debates acerca das competências e habilidades que os e as discentes devem adquirir durante a aprendizagem. Será que nossos professores e professoras estão preparados para esta tarefa? O que se tem feito para trazer à tona o salutar debate a respeito das práticas avaliativas no contexto escolar? O presente artigo tem como objetivo apontar os caminhos que envolvem a discussão sobre avaliação e fomentar a discussão de uma temática muitas vezes esquecida nas instituições escolares. Para isso trazemos o debate sobre educação decolonial, e também pensar na relevância dos conflitos que acontecem na sociedade e que muitas vezes estão presentes no cotidiano escolar. A atividade do jogo lúdico cooperativo serviu como uma importante ferramenta de participação coletiva docente e que serve para exemplificar uma ação que traz importantes reflexões na prática docente.

O artigo 205 da Constituição Federal de 1988 é bem claro ao assegurar diversos direitos sociais, e também ao afirmar que *“a educação é um direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”* (BRASIL, 1988, art. 205). Desse modo, a educação deveria servir como pilar de sustentação da sociedade brasileira, mas o que se tem observado é a diminuição contínua dos investimentos no setor, trazendo prejuízos no que diz respeito à qualidade ofertada para a população. Além disso, é preciso assinalar que a escola deixou de ser o único lugar de legitimação do saber. As novas tecnologias de informação e comunicação têm modificado as relações entre docentes e discentes bem como as práticas de ensino. Assim, trouxemos a metodologia ativa do jogo lúdico cooperativo como uma importante ferramenta de aprendizagem na área da Sociologia Escolar.

A metodologia utilizada na constatação de questões importantes que envolvem a avaliação e a educação brasileira em geral foi a revisão bibliográfica, depoimento de docentes e a observação participante – por meio da experiência em diversos contextos escolares ao longo dos anos –, visando observar as perspectivas mais relevantes que tratam do tema. O método foi o hipotético-dedutivo buscando compreender aspectos das diferenças que se esconde através da meritocracia no âmbito escolar enquanto ferramenta que alimenta as injustiças em um país marcado pelas enormes desigualdades sociais e raciais. Assim, eliminamos a sedução que se esconde por trás da prática meritocrática ao apontar as relações

subjetivas da avaliação e a colonialidade que muitas vezes persegue estudantes que representam segmentos historicamente marginalizados no Brasil.

## **APORTE TEÓRICO-METODOLÓGICO, RESULTADOS E REFLEXÕES: O ARGUMENTO DECOLONIAL E A ESCOLA**

Os/as primeiros/as pensadores e pensadoras chamados/as pós-coloniais tinham a proposta de pensar o colonialismo e sua história, assim como as sociedades pós-descolonização, fornecendo uma crítica a modernidade que perpassa todos os campos de conhecimento, buscando impulsionar uma ruptura epistemológica. Dessa forma, o “pós” não se referia apenas a um período posterior cronologicamente falando, mas colocava a reflexão sobre a permanência da questão colonial como base para perspectivas críticas. O movimento afirmava que o processo de colonização foi fundamental tanto para a criação do mundo colonizado quanto do mundo colonizador, assim como afirmava que o colonialismo foi essencial na construção da modernidade. O eurocentrismo não se deu, portanto, como perspectiva exclusivamente europeia, mas também daqueles/as que foram criados/as e educados/as dentro deste ideário (QUIJANO 2009). O argumento decolonial radicaliza os argumentos do pensamento pós-colonial. A partir dele surgem as ideias de colonialidade – criada inicialmente por Aníbal Quijano (2009) –, conceito que, apesar de estar vinculado ao colonialismo, se diferencia deste. Colonialismo é entendido neste contexto como um sistema de exploração e dominação no qual uma população determinada controla outra. Esta dominação, entretanto, nem sempre acarreta em relações racistas de poder, como é o caso com o conceito de colonialidade. Este último refere-se a um fenômeno mais recente que o colonialismo, mas que perdura após o fim deste. Somado ao conceito de colonialidade, surgem outros paradigmas de conhecimento, de um movimento de resistência e crítica à modernidade (entendida como indissociável da colonialidade e do colonialismo), e a ideia de raça como criação do empreendimento colonial com um objetivo de dominação. A permanência da colonização e do imperialismo após os marcos históricos da descolonização é evidenciada através da colonização do ser, do saber e do poder (BALLESTRIN 2013), por isso passou-se a utilizar a palavra decolonial ao invés de descolonial, para reforçar que não se

tratava de um período histórico do processo de descolonização no qual os países dominados declaram independência, mas sim de reflexão sobre a colonialidade do ser, do saber e do poder. A palavra decolonial, portanto, passa a demarcar uma ruptura com o pensamento hegemônico eurocêntrico e suas implicações, tais quais o racismo e o sexismo, a pretensão de universalidade e o pensamento positivista cartesiano.

Os novos padrões de relações de poder provenientes da colonialidade também foram essenciais na construção da modernidade e no processo de ascensão do capitalismo, e as configurações geoculturais e sociais se constituíram baseadas nestes paradigmas. A divisão do mundo entre “América, África, Extremo Oriente, Próximo Oriente [...], Ocidente ou Europa” (QUIJANO 2009: p.74), e os indivíduos em “índios, negros, azeitonados, amarelos, brancos, mestiços” (QUIJANO 2009: p.74), também teve impacto nas relações intersubjetivas e na construção e legitimidade do saber. A produção de conhecimento passou a ser validade somente se condizente com os paradigmas de tais relações de poder, ou seja, baseada na ideia de controle da natureza, primazia do racional, distância entre objeto cognoscível e sujeito cognoscente, objetividade e neutralidade.

Entendemos que a organização escolar não é isenta de intenção, e, portanto, segue uma razão social. Tanto a organização material quanto os elementos não-materiais e os simbolismos se relacionam com um determinado sentido dado à escola. A escolha da disposição do tempo e do espaço, do que se ensina, do que se cobra, de como devem ser os comportamentos, parte de uma determinação hegemônica, demonstrando que o espaço escolar, suas estipulações e o processo de ensino estão inseridos em relações de poder. No livro *Vigiar e Punir* (2014), Foucault analisa a organização e o controle do espaço escolar, demonstrando uma intencionalidade da escola enquanto instituição, pois a “escola-edifício deve ser um operador de adestramento” (FOUCAULT 2014: 169). Camargo (1997) analisa que o objetivo desta organização também é “separar os indivíduos, torná-los solitários” (CAMARGO 1997: 290), com o controle dos intervalos, a fiscalização de comportamentos (e a subsequente repreensão do que se consideram desvios), a disposição dos alunos/as e professores/as e a divisão das salas, por exemplo, se tornam meios pelos quais os indivíduos são dominados e subjugados. Bourdieu também traz reflexões relevantes, como a de que a escola, por transformar desigualdades sociais em desigualdades escolares, é um instrumento de exclusão (BOURDIEU 1992 apud SÁ 2011 p.10), que sustenta e é sustentado pelo ideal da meritocracia escolar, discurso que coloca a responsabilidade do sucesso escolar no indivíduo. Este ideal esconde a imposição simbólica que ocorre no espaço escolar, que valoriza a cultura

considerada legítima, e, portanto, aqueles/as que a dominam são os/as que normalmente obtêm sucesso escolar (BOURDIEU 2002 apud SÁ 2011 p.5).

Se entendemos que a escola enquanto instituição é condizendo com os valores da modernidade, é necessário afirmar que a escola também é condizente com um projeto de colonialidade que se mantém até os dias de hoje. A atual sociedade ainda carrega inúmeras estruturas que correspondem ao processo de colonialidade do ser e do saber, e as escolas tem reproduzido em larga escala. Dessa forma, se coloca a necessidade de se pensar, em cada contexto sócio-espaco-temporal, como as relações de poder, as relações intersubjetivas e a criação do ser e do saber se desenvolvem na sociedade, e, por conseguinte, no espaço escolar, a partir de um ponto crítico e não hegemônico.

Na obra *Pedagogia da Autonomia* (1996), Freire ressalta alguns pontos importantes a se observar com base na perspectiva de uma didática crítica, como a articulação entre teoria e prática, a preocupação e o compromisso com a transformação social, pensar a escola e a educação como fruto do seu contexto histórico e a presença dos agentes da educação como sendo o professor/a e o/a aluno/a, de forma que o processo de ensino-aprendizado ocorre na relação entre estes sujeitos. Na sua abordagem quanto à relação docente-discente, Freire entende primordialmente que “o trabalho do professor é o trabalho do professor com os alunos e não do professor consigo mesmo” (FREIRE 1996: 38). Por isso, ele defende uma didática que rompa com a noção convencional do professor/a ministrando a sua aula e o/a aluno/a recebendo todo o conteúdo de forma passiva. Para o pensador, portanto, o ensino não se trata de pura transmissão de conhecimento, mas da construção do conhecimento que demanda de ambos participação ativa, se mostrando necessário dentro desse processo de ensino-aprendizagem o compartilhamento de suas respectivas ideias, indagações, críticas, etc. Trazendo contribuições para se pensar criticamente a dialética professor-aluno nesse processo, o pedagogo alerta que, para a prática de ensino, o/a docente deve ter consciência da condição inacabada dos sujeitos, isto é, de que todos estamos em um processo eterno de desenvolvimento, levando-se em conta que “é na inconclusão do ser, que se sabe como tal, que se funda a educação como processo permanente” (FREIRE 1996: 33). Partindo dessa concepção, ele entende que é necessária a construção de uma abordagem pedagógica crítica que compreenda esse inacabamento da história humana e perceba o/a aluno/a como mais do que um/a simples receptor de conhecimentos já elaborados, e sim como sujeito histórico capaz de vir a proporcionar mudanças e produzir novas perspectivas de/no mundo.

Segundo o pedagogo, também é preciso considerar que vivemos inseridos em um determinado contexto que, para o bem ou mal, nos condiciona, não sendo possível à escola que se compromete engajar-se com a formação de seus alunos/as e docentes, “alhear-se das condições sociais culturais, econômicas de seus alunos” (FREIRE 1996: 37). Contudo, Freire também reflete que não devemos deixar a realidade presente nos tornar passivos e submissos perante o mundo que nos cerca. No âmbito pedagógico, esse modo de pensar nos ajuda a refletir sobre uma educação voltada para a participação e intervenção no mundo, que trata o/a aluno/a como sujeito ativo em vez de tratá-lo/la como objeto.

## O JOGO LÚDICO EM AÇÃO

Buscando desenvolver com os/as discentes uma imaginação sociológica, criar uma reflexão sobre a própria realidade social encontra a ideia da transformação social, um dos elementos da educação libertária (PAIN 2016: p.7), assim como a solidariedade, a liberdade e a igualdade. Por isso foi escolhida a metodologia do jogo cooperativo, no qual os participantes têm interesses comuns, e para realizá-los devem cooperar uns com os outros ao longo do jogo. Entendendo, como Freire (1996), que ensinar se trata de criar possibilidade para produção de conhecimento, e não transmitir e memorizar conteúdos, a perspectiva de metodologias ativas traz a possibilidade de uma atitude mais ativa dos/as discentes no processo de ensino-aprendizado, colocando em destaque suas experiências e vivências próprias e tomando-os como sujeitos autônomos e capazes, buscando empoderar-los do seu próprio ensino.

A escolha pelo uso dos jogos se deu, portanto, para os que alunos e alunas se sentissem estimulados e para criar possibilidade de assimilação dos conteúdos de forma lúdica, possibilitando também uma prática de cooperação entre eles e elas. O uso do jogo permitiu uma transformação individual e grupal, chamando atenção para os problemas da realidade dos próprios discentes, pôde-se realizar uma reflexão dos temas sociológicos a partir da realidade prática e da experiência destes. Havia também a intenção de estimular a autoestima e a confiança a partir da cooperação entre eles e elas, valorizando o objetivo comum ao final do jogo de “entrada na universidade” através da reflexão sobre os desafios cotidianos comum aos membros da turma. A perspectiva da coletividade dos estudantes nas ações abriu espaço para debate sobre as injustiças que estão inseridas no contexto da prática da meritocracia entre os estudantes.

Logo no início os/as discentes já foram convidados à prática cooperativa, pois a atividade foi iniciada com a elaboração coletiva de um tabuleiro, com propostas de regras sendo discutidas em conjunto. Dentre as casas do tabuleiro haviam duas categorias, “sorte” e “revés”. Ambas tiveram sua construção a partir do debate coletivo sobre as experiências reais, tais quais, na categoria de sorte: “a turma foi bem nas provas” e “hoje a aula foi divertida e entendemos tudo com muita facilidade”. Na categoria “revés” existiam situações como problemas com enchentes, falta de professores, precariedade da estrutura escolar e dificuldade de trabalhar durante o dia e estudar no turno da noite. A partir do debate sobre as situações vividas, foram tratados temas e conceitos sociológicos como: estereótipos e estigmas, discriminação e preconceito, classes sociais, desigualdades, modo de produção capitalista, neoliberalismo e globalização.

## O JOGO E A AVALIAÇÃO

Podemos apontar que é relativamente recente essa denominação de “avaliação” vinculada a uma prática até então chamada de “exame”. Os exames escolares, tal como conhecemos e praticamos em nossas escolas, foram sistematizados no decorrer dos séculos XIV e XVII, junto a exigências da modernidade (LUCKESI, 2011)<sup>4</sup>.

Buscar o conhecimento requer interação para além da sala de aula. Procurar respeito pede o convívio com outros sujeitos, partilhando experiências. Se o saber é relação - ligação no sentido de valor, relação de um tipo particular com o mundo, união consigo mesmo e com os outros -, *“é o processo que leva a adotar uma relação de saber que deve ser o objeto de uma educação intelectual, e não a acumulação de conteúdos intelectuais”* (CHARLOT, 2000). É preciso estar atento para o fato de que muitas escolas brasileiras estão apenas se empenhando em mostrar resultados, em avaliações externas, no sentido de prestar conta aos governos e sem prestar atenção ao processo e ao conteúdo efetivamente educacional e formativo.

Mediante tal afirmação, é relevante salientarmos que o processo educativo é complexo e fortemente delimitado por aspectos pedagógicos e sociais. Buscar uma educação inclusiva, tarefa de toda sociedade brasileira, é um difícil dever. Num grande trabalho de referência, o

---

<sup>4</sup> De acordo com o autor, a escola que conhecemos no presente é a escola da modernidade.

sociólogo Pierre Bourdieu (1992) aponta que a escola é, em grande medida, um instrumento de exclusão. Essa instituição converte desigualdades sociais em desigualdades escolares, cuja consequência é a reprodução das disparidades entre classes. Portanto, faz-se necessário apontar caminhos que tragam debates às diferentes práticas de atuação docente. E a avaliação é, sem dúvida, uma das tarefas mais abrangentes que envolvem o magistério.

Entender o ato de avaliar parece tarefa simples aos olhos do senso comum. No Brasil, tradicionalmente, atribui-se uma nota de zero a dez ao estudante, a partir de um ou alguns instrumentos avaliativos, e a apreciação está dada. Alguns autores e autoras apontam a fragilidade com o que se verifica a ação de avaliar no país, muitas vezes resultado de uma espécie de negociação ( com poder de barganha dos dois lados) na qual o/a professor/a aproveita sua autoridade (ou até mesmo a ausência dela) para intimidar os estudantes, como aponta o educador e filósofo brasileiro Cipriano Luckesi (2011).

Percebe-se que muitos/as discentes desenvolvem medo e antipatia com o ambiente escolar, o que pode estar associado, dentre vários aspectos, a maneira como docentes utilizam a avaliação. O poder de dar uma nota não raramente é usado para induzir subordinação e controlar o comportamento do estudante em sala de aula (FERNANDES e FREITAS, 2007).

As notas aplicadas em caráter quantitativo passam a ser objeto de cobiça por parte de professores /as – de modo que muitos se orgulham quando boa parte dos discentes não consegue satisfatória pontuação –, e também de estudantes – que fazem qualquer coisa para uma boa contagem, independente de perspectivas lícitas. Luckesi (2011) chama esse contexto de “pedagogia do exame”, o qual traz consequências. No campo pedagógico, é o não cumprimento da função de contribuir para a melhoria da aprendizagem. Na esfera psicológica, a tensão da nota traz personalidades submissas. A avaliação da aprendizagem utilizada de forma fetichizada<sup>5</sup>, segundo o autor, é útil ao desenvolvimento da autocensura. Por fim, há uma consequência no campo sociológico, pois a avaliação da aprendizagem realizada de tal modo acaba por servir ao processo de seletividade social.

É nessa direção que pensa o importante teórico suíço Philippe Perrenoud (1998), que destaca a crise de valores que vivenciamos e seu impacto no próprio sentido da escola. Segundo o autor, é através da prática da avaliação da aprendizagem que se fortalece a hierarquia da organização social. Existe uma espécie de relação de subordinação, em

---

<sup>5</sup> Nesse caso fetiche é entendido como uma “entidade” criada pelo ser humano para atender uma necessidade e que se torna independente.



diferentes graus, e que também possui componentes sociais. Em escolas privadas percebe-se que muitas vezes os/as bolsistas são os/sd que tiram as menores notas. Em conversa com uma docente da rede privada, a mesma reconheceu que dá a nota em função da condição do aluno na escola: *“eu seria leviana em não afirmar que sei quem são os alunos que pagam a mensalidade e aqueles que não pagam. Os primeiros são os meus clientes”*, afirmou a docente. O caráter excludente em espaços educacionais se faz de diversas maneiras. A constatação, no caso citado, é que a maioria dos/as alunos/as bolsistas é de origem negra, o que aponta para um forte componente racial, ou melhor, para o conceito de racismo estrutural, como uma ideologia que desenvolve uma relação de hierarquias a partir da cor da pele, proporcionando uma estrutura de desigualdade social permanente na sociedade brasileira, limitando a população negra a ter acesso a seus direitos (WERNECK 2013: p.17). Em outras palavras, os conflitos sociais, raciais e de gênero que perpassam em nossa sociedade estão fortemente inseridos no contexto escolar de diversas maneiras. O contexto da avaliação surge como uma ferramenta importante que emerge e potencializa essas manifestações de conflitos.

Comprendemos que na escola, a qualificação dos comportamentos leva a uma quantificação possível dos indivíduos, quem passa a ser examinado é o/a aluno/a em si e não sua prova, trabalho ou atividade. Tendo sido sistematizado a partir do século XIV, o exame também é tributário dos elementos da modernidade (PAIN 2019: 108), de forma que sua criação e desenvolvimento são correspondentes a tal ideologia e contexto histórico. A avaliação que se faz do/a aluno/a parte de informações adquiridas formal e informalmente que são apreciados pelo/a docente a partir de suas próprias impressões e teorias. Como estas informações são necessariamente qualificadas a partir das percepções do/a professor/a, o juízo formado sobre os/as alunos/as em relação a sua qualificação não é “neutro” (CAMARGO 1997: 291). A ação do/a aluno/a, de acordo com Camargo, buscando êxito na avaliação escolar, passa a levar em conta as percepções sobre as técnicas de avaliação, de forma que este/a passa a objetivar a aprovação, simbolizada numa nota, ao invés de ampliar sua visão de mundo, ou construir autonomia e cidadania. A prática do exame, portanto, favorece uma posição alienada do processo de ensino, pois a relação com o saber e com o ensino não chega a se configurar como o objetivo do processo escolar. A autora também afirma que a prática da avaliação, tal qual tem se dado, se torna o principal objetivo de toda a vida escolar, não apenas para os/as alunos/as, mas também para responsáveis, professores/as e administradores/as (2019: 291). Este modelo de ensino se baseia na ideia de normalização, ou seja, a ideia de que os elementos da vida escolar podem ser homogeneizados, gerando

“regularidades passíveis de controle porque são definidas conforme padrões únicos” (2019: 298). Para que isto ocorra, é necessário homogeneizar os conteúdos, o currículo, a avaliação, e o próprio aluno/a, tornando tudo “disciplinado e calculável” (2019: 299).

A interpretação que se faz da avaliação depende do que se entende como papel da educação e da escola, e uma escola que se pressupõe democrática e inclusiva cria a possibilidade da criação de uma avaliação baseada na participação, autonomia e no diálogo. A ideia de passividade do/a estudante como um/a receptor de conhecimento, portanto, não cabe nesta proposta de ensino. De forma que o/a estudante deve ter conhecimentos dos objetivos educacionais postos para ele e dos critérios de avaliação que serão usados, realizando uma reflexão sobre as próprias potencializadas e dificuldades. Se buscamos a construção de uma escola que preze a autonomia e a cidadania, a avaliação e seus processos não devem ser responsabilidade apenas do/a professor/a, mas sim da coletividade e de cada um/a em particular (FERNANDES e FREITAS 2007: 18). Pensar a avaliação com uma forma de refletir sobre momentos passados e sobre nossa atuação futura implica entender que avaliar é mais do que uma prova ou um teste, mas sim parte do processo de ensino-aprendizagem. Neste sentido, é importante diferenciar medir de avaliar, pois este se relaciona com acompanhar o “desenvolvimento do estudante” (FERNANDES e FREITAS 2007: 20), se planejando para o futuro.

A avaliação da atividade do jogo também se deu de forma coletiva, possibilitando um espaço de consideração grupal sobre o que a atividade agregou aos discentes, assim como a pontuação que seria recebida considerando a avaliação bimestral exigida pela escola. No momento avaliativo, foi realizada uma discussão sobre todas as etapas da atividade, e a nota foi decidida coletivamente, também considerando a participação e cooperação dos/as discentes como critério. Esta forma de avaliação propiciou aos alunos e alunas realizarem uma reflexão sobre o próprio desenvolvimento no processo de ensino-aprendizagem.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Este artigo teve como intuito refletir sobre a prática avaliativa no contexto escolar brasileiro, com contribuições do pensamento decolonial. Como elemento relevante, a prática de ensino do jogo lúdico cooperativo que trouxe conceitos de Sociologia para a sala de aula. O princípio da colonialidade se faz presente na escola como instituição em diversas maneiras, inclusive na avaliação, no qual o racismo estrutural ainda persiste. Entendemos que a

decolonialidade deve ser uma prática social constantemente debatida no âmbito escolar e também nos cursos de formação de professores. A cultura da violência e a recente e difícil conjuntura política brasileira, marcada por perseguições a docentes e desvalorização de conquistas históricas da educação brasileira como a liberdade de cátedra também assinala esse cenário de tensão que se reflete na relação entre docentes e estudantes.

A avaliação deve levar em conta as particularidades e necessidades dos alunos e alunas de maneira individualizada. Deve ser formativa, valorizando um processo contínuo, ou seja, no dia-a-dia da sala de aula, com todos/as os/as agentes escolares envolvidos/as. A prática da meritocracia deve ser repensada no desenvolvimento escolar que tem como objetivos a educação inclusiva e decolonial.

Os/as estudantes devem ser pensados dentro de sua complexidade como indivíduo pertencente a um conjunto social de maneira democrática e libertária. Também salientamos que a ausência de políticas públicas que facilitem o convívio escolar é uma importante lacuna que está no cerne da tensa relação entre professores/as e estudantes e que se refletem na prática educativa, inclusive na atividade avaliativa. Devemos buscar, dessa maneira, uma educação libertadora democrática pensando a partir dos sujeitos e suas identidades sociais. Por outro lado, a prática do jogo lúdico cooperativo despertou o sentido de coletividade entre os estudantes.

Desta maneira, foi observado que a autoestima dos/as discentes melhorou, assim como as relações interpessoais na turma, houve uma diminuição de manifestações de agressividade e um aumento na solidariedade e na amizade entre eles e elas. Também foi observado uma maior participação e compreensão dos conteúdos trabalhados em sala, assim como uma reflexão maior sobre a realidade social vivida, possibilitando a construção da imaginação sociológica.

## **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

BALLESTRIN, L. **América Latina e o giro decolonial**. Revista Brasileira de Ciência Política, n. 11, Brasília, maio-agosto de 2013.

BOURDIEU, P. **A reprodução**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.

- CAMARGO, A. L. C. “O discurso sobre a avaliação escolar do ponto de vista do aluno”. **Revista da Faculdade de Educação**, Universidade de São Paulo, v. 231(1- 2), pp. 283-302, 1997.
- CHARLOT, B. **Relação com o saber – elementos para uma teoria**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.
- FERNANDES, C. O.; Freitas, L.C. **Indagações sobre currículo: currículo e avaliação**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.
- FOUCAULT, M. **Vigiar e Punir**. Editora Vozes. Petrópolis, 2014.
- FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Paz e Terra. São Paulo, 1996.
- LANDUCHE, R. F. “*Chão de escola*”: *o espaço como elemento de poder. Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor PDE*, v. 1, 2014.
- LUCKESI, C. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- PAIN, R. S. **O jogo lúdico cooperativo e a Sociologia: contribuições**. In: X Simpósio Educação e Sociedade Contemporânea: desafios e propostas, 2016, Rio de Janeiro. CAP/UERJ, 2016. v. 1. p. 1-14.
- PAIN, R. S.. **A educação decolonial e avaliação escolar: a importância desse diálogo**. CADERNOS DE ESTUDOS CULTURAIS, v. 1, p. 105-118, 2019.
- QUIJANO, A. **Colonialidade do poder e classificação social**. In: Santos, Boaventura de Souza e Meneses, Maria Paula. *Epistemologias do Sul*. Coimbra, Edições Almedina, 2009.
- SÁ, T. A. O. **O professor e a reprodução de desigualdades sociais: uma leitura de Pierre Bourdieu**. Revista triângulo 2011. Uberaba.
- WERNECK, Jurema. **Racismo institucional**. São Paulo: Ibraphel Gráfica, 2013.