



“Por uma Matemática verdadeiramente lúdica”
III ELEM - 30 de agosto a 01 de setembro de 2021

Ludicidade Matemática na Educação de Jovens e Adultos

Maria Emilia de Castro Urpia

Universidade do Estado da Bahia (UNEB). E-mail: maria.urpia@nova.educacao.ba.gov.br

Rodrigo dos Santos Ribeiro

Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Licenciado em Pedagogia (UNEB). ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9282-5912>. E-mail: rodrigorirompeja@gmail.com.

Kátia Simone Filardi Melo

Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Licenciada em Pedagogia (UFBA). ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0024-3005>. E-mail: katiafilardi@yahoo.com.br.

Jeane Nascimento Santos

Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Licenciada em Geografia. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5894-3069>. E-mail: jeanenascimento2010@bol.com.br.

Resumo: Este artigo enfatiza a necessidade de se trabalhar a ludicidade no ensino da matemática, contextualizando os saberes escolarizados com as vivências, objetiva se compreender a aplicabilidade dos saberes e fazeres matemáticos em seu contexto de inserção social, cultural, econômico, político, em seu processo de formação integral em uma sociedade crítica e sua relação com a ludicidade. Visa responder à problemática, como promover vivências lúdicas matemáticas na EJA? A pesquisa de caráter participante dialogada, tendo como abordagem a pesquisa qualitativa, utilizando-se o relato de experiências de educadores da periferia de Salvador, com turmas da EJA, na sua construção epistemológica. Nesta perspectiva, aos educandos da EJA foram criadas situações cotidianas e de socialização cooperativa, possibilitando a autonomia, a criatividade e a troca dos saberes matemáticos aprendidos ao longo da vida, em uma ação colaborativa essencialmente lúdica. As trocas mostraram significativos resultados, verificou-se que é possível aliar a matemática com atividades lúdicas para os educandos da EJA, a educação lúdica mostra-se como uma necessidade humana, deve estar presente em todos os espaços, em todas as idades principalmente no contexto escolar da EJA, onde aprender antes de tudo deve ser algo significativo, porém a escola ainda precisa acolher este tema de forma significativa, o que não acontece cotidianamente nas aulas de matemática, ainda marcada pela racionalidade e conceituação.

Palavras-chave: Vivências. Ludicidade. Matemática. EJA.

Mathematical Playfulness in Youth and Adult Education

Abstract: This article emphasizes the need to work playfulness in teaching mathematics, contextualizing schooled knowledge with experiences, aims to understand the applicability of mathematical knowledge and practices in their context of social, cultural, economic, political insertion in their process of integral training in a critical society and its relationship with playfulness. Aims to answer the problem, how to promote playful mathematical experiences in EJA? The research with a participant character dialogued, having as an approach the qualitative research, using the report of experiences of educators from the outskirts of Salvador, with EJA classes, in its epistemological construction. In this perspective, EJA students were created daily situations and cooperative



“Por uma Matemática verdadeiramente lúdica”
III ELEM - 30 de agosto a 01 de setembro de 2021

socialization, enabling autonomy, creativity and exchange of mathematical knowledge learned throughout life, in an essentially playful collaborative action. The exchanges showed significant results, it was found that it is possible to combine mathematics with playful activities for EJA students, playful education shows itself as a human need, it must be present in all spaces, at all ages, especially in the school context of EJA, where learning first of all must be something significant, but the school still needs to embrace this theme in a significant way, which does not happen on a daily basis in mathematics classes, still marked by rationality and conceptualization.

Keywords: Experiences. Playfulness. Mathematics. EJA.

Introdução

O presente estudo trata da necessidade de se fazer reflexões sobre a concepção de ludicidade matemática na Educação de Jovens e Adultos (EJA), com o objetivo de compreender a aplicabilidade dos saberes e fazeres matemáticos em seu contexto de inserção social, cultural, econômico e político, em seu processo de formação integral em uma sociedade crítica e sua relação com a ludicidade.

A priori essa inquietação pode gerar certa estranheza, pois no imaginário costuma-se associar a ludicidade a um fazer característico das crianças. De fato, as crianças são essencialmente lúdicas e a ludicidade para elas é uma ação automática. A utilização da sua curiosidade, seu desejo de interagir e aprender sobre o mundo para fazer novas descobertas promovem a espontaneidade desse fazer.

No entanto, para compreender a importância da ludicidade para os adultos faz-se necessário os seguintes questionamentos: O que significa ludicidade? Qual o lugar do lúdico na vida humana? A matemática pode ser lúdica para o adulto?

Conceitualmente autores divergem quanto ao significado da palavra ludicidade. Na sua etimologia, a palavra deriva do latim, do radical *ludus*, que significa brincar, se divertir. Geralmente associa-se ludicidade a prazer, brincadeiras infantis, jogos ou desafios heurísticos, ou seja, atividades que envolvem ação ou manipulação de objetos. Nesse caso, dentre outros estudiosos, este estudo encontra em Cipriano Carlos Luckesi seu farol conceitual.

Para Luckesi (2005), ludicidade é um estado interno do sujeito que vivencia uma experiência de forma plena, é sinônimo de plenitude da experiência – considerando aqui “plenitude da experiência” como a máxima expressão possível da não divisão entre



“Por uma Matemática verdadeiramente lúdica”
III ELEM - 30 de agosto a 01 de setembro de 2021

pensar/sentir/ fazer. Segundo o referido autor, a ludicidade não está diretamente relacionada a jogos e brincadeiras, e nem relacionada somente ao prazer, se corpo, mente e emoção não estiverem presentes no momento em que se está vivenciando.

Por outro lado, o que é lúdico para um, pode não ser para o outro. A ludicidade pode suscitar diferentes sensações em diferentes pessoas. Portanto, é subjetiva e inerente a cada momento e a cada situação vivenciada. O que pode ser lúdico hoje pode não ser amanhã. A ludicidade desvela sentimentos obscuros como perversidade, competitividade, lideranças, por isso é multifacetada e multidimensional (LUCKESI, 2000).

A definição por Luckesi (2000) contribui para compreender que a ludicidade não é um fenômeno externo e sim interno. Trata-se de perceber que ela tem um enfoque multidimensional e perpassa do individual ao coletivo, o histórico, o social, atribuindo-lhe uma dimensão intrapessoal e interpessoal, onde a vivência e experiência de cada um desperta sentimentos e sensações diferenciadas. A consequência disso é a necessidade de ressignificar a ludicidade no contexto educacional, tornando-a uma necessidade de qualquer ação dentro da escola, seja ela física, intelectual, individual ou grupal, não de forma meramente racionalizada, mas espontânea.

Ludicidade, um movimento socioeducativo

A ludicidade sempre esteve presente na vida social do ser, influenciada pelos seus valores éticos, seus preconceitos e suas estruturas econômicas. Kishimoto (1993), afirma que essas vivências lúdicas também são enriquecidas e moldadas pelas culturas de cada povo, e assim são mantidas, conservadas, transformadas e adaptadas a cada nova geração, ou seja, brincar, jogar e vivenciar é um componente importante da cultura de cada civilização.

No entanto, a ludicidade exerce diferentes papéis na história, e as diferenças sociais também interferem nesse lúdico. As crianças das classes populares desfrutam de certa liberdade e espontaneidade nessa ludicidade e,consequentemente, atingem a plenitude do lúdico(LUCKESI, 2000).

A urbanização e a industrialização contribuíram para o aumento da violência nos centros urbanos e isso interfere diretamente nas vivências lúdicas, principalmente nas classes



“Por uma Matemática verdadeiramente lúdica”
III ELEM - 30 de agosto a 01 de setembro de 2021

médias e abastadas, onde a violência passa a ter uma conotação de confinamento e de pouca interação social (KISHIMOTO, 1993).

Para Rago (1985, p.21), a rua aparecia como "escola do mal" ideia hegemônica no período da expansão de vilas operárias no Brasil: o discurso do poder político, a rua era representada como a grande escola do mal, espaço público por excelência onde se gerariam os futuros delinquentes e criminosos irrecuperáveis. O brincar na rua não tinha a melhor sorte e passa a ser repudiada pela classe dominante. Associados à criminalidade e à promiscuidade, a rua vira reduto de crianças pobres ou acusadas de crime (KISHIMOTO, 1993).

Com o cerceamento e anulação do brincar de forma livre e espontânea, a ludicidade passa a ser coibida em diversos espaços, e as crianças das classes economicamente privilegiadas passam a desenvolver apreço por brinquedos industrializados e cada vez mais sofisticados tecnologicamente. O que contribui para aumentar a desigualdade social. Brincadeiras de rua ou brinquedos ecológicos para os pobres e a domesticação, sem uma crítica do adulto, para as crianças de classes médias e abastadas (KISHIMOTO, 1993 p.4).

Posteriormente, no final do século XIX, os adeptos da escola nova preconizam a utilização de jogos pedagógicos como uma ferramenta para aprendizagem através da manipulação concreta, mas acabam contendo a ludicidade espontânea e criando condições para a chamada “pedagogização do brincar”. Então, a ação lúdica passa a ser representada pelos jogos didáticos educativos com finalidades predefinidas, e de responsabilidade da escola.

Para Andrade e Silva, a educação lúdica deve ter uma perspectiva mais abrangente, como afirma:

A “educação lúdica”: aquela que, transcendendo o viés estritamente racionalista que tem caracterizado a educação e orientando-se para o desenvolvimento cognitivo, emocional, ético, criativo físico do educando como um ser humano multidimensional, compromete-se com a promoção de aprendizagens significativas que possam envolver o estudante por inteiro, propiciando, assim, a integração harmônica do seu pensar/sentir/fazer. (ANDRADE e SILVA, 2015, p.107).

Mas, como fica essa ludicidade para os estudantes jovens e adultos? Certamente censurada, represada e reprimida. Para a escola, o adulto é preocupado com seus afazeres diários domésticos, profissionais e não tem necessidade da atividade lúdica. Na educação de



“Por uma Matemática verdadeiramente lúdica”
III ELEM - 30 de agosto a 01 de setembro de 2021

jovens e adultos costuma-se pensar esse adulto de forma infantilizada ou diminuída, sem iniciativa, apático e os professores apostam nessa passividade e nesse silêncio.

Para Álvaro Pinto (2010), a educação da criança é completamente diferente da educação do adulto, transferir esta educação trata-se de uma concepção ingênua. Pensar esse jovem, adulto e idoso como incultos e incapazes é negar sua historicidade, suas conquistas e vivências e contribui para uma educação superficializada e subqualificada.

Mudar essa concepção e perceber suas características peculiares, conhecer esse público em sua diversidade é um salto qualitativo. Para o educador Jackson Reis, enxergar esse estudante dentro da EJA é primordial repensar a própria terminologia e ampliar para EPJAI, ou seja, Educação de Pessoas Jovens, Adultas e Idosas e perceber na singularidade de cada estudante um universo plural e na pluralidade cultural um ser singular, isso requer uma mudança na postura educacional.

A atividade lúdica não se dá, necessariamente, através de jogos ou brincadeiras, mas sim na ação cooperativa que promova argumentação, reflexão e diálogo. O jovem adulto desenvolve sua atividade lúdica quando se sente partícipe do grupo, atuante e produtivo. Partilhando seus saberes e trocando com os colegas experiências, esses fatores somados tornam a atividade essencialmente lúdica para esse grupo. Não se trata do jogo, mas de uma boa argumentação, mesmo que seja através de uma atividade escrita.

O adulto e o idoso têm motivações e objetivos diferentes dos jovens, muitos retornam à escola não apenas para aprender, mas para ressignificar suas vidas. Se entrarem na escola e não encontram luz, vida, energia, eles desistem, vão embora. Daí a importância desse resgate lúdico, que pode estimulá-los a continuar e interagir com os colegas. Festas, atividades sociais e interações tornam-se um atrativo e um potencializador lúdico.

Ludicidade em Educação Matemática na EJA.

A EJA é uma modalidade da educação básica que permite, que pessoas que não tiveram acesso à idade própria, ou por algum motivo, precisaram abandonar à escola., retomem seus estudos. Para Arroyo (2005). A EJA, dentro do seu conjunto de antagonismos, traz além das diversidades, às adversidades, a inclusão e exclusão, o descaso e a luta diária. Dialogar com estes torna se imperioso e inadiável, necessário para que a educação de fato e de direito seja



“Por uma Matemática verdadeiramente lúdica”
III ELEM - 30 de agosto a 01 de setembro de 2021

legitimizada socialmente. Administrar estas diferenças sem notá-las ou não fazer das mesmas ponto de partida para a prática pedagógica, é fadar a aprendizagem ao fracasso antes mesmo dela se configurar em sala de aula.

Perceber que apenas o conhecimento matemático não é suficiente e que as aulas de matemática precisam ter outros componentes, entre eles sensibilidade, sentido, ousadia, humanidade, respeito, solidariedade, coragem e ação para romper com velhas estruturas. Dois componentes pedagógicos que complementam esse olhar é a ideia de tempo pedagógico e calma pedagógica.

O tempo pedagógico na EJA funciona como um termômetro que sinaliza se a intenção pedagógica vai levar ao objetivo idealizado no planejamento. Esse tempo também funciona como diagnóstico constante do desenvolvimento da prática e vai nortear quanto ao momento de aprendizagem dos diferentes grupos. Na EJA, as heterogeneidades do público em algumas situações são de ordem positiva, mas no geral o tempo pedagógico de cada grupo potencializa conflitos geracionais, ali existentes. Os jovens dispõem do tempo e, por isso, o desprezam, e os mais maduros têm o tempo como algo precioso, o valorizam, se empenham mais.

A calma pedagógica vai monitorar a ansiedade do educador, também diagnóstica, mas em sentido diferente do tempo, a calma pedagógica vai situar o educador em dois aspectos fundamentais do seu fazer: currículo e avaliação. O currículo é um documento importante e deve ser o norteador da ação do professor, mas este não dá conta da dificuldade dos estudantes, e nem poderia, pois é construído externamente, e quem conhece seu educando e sabe onde e até onde alcançar é o educador. A avaliação, por sua vez, não pode seguir em oposição à prática. Se o educador opta por uma ação lúdica, dinâmica, reflexiva e crítica, a avaliação não pode ser punitiva, classificatória e meramente somativa, como corrobora Perrenoud.

Nenhum médico se preocupa em classificar seus pacientes, do menos doente ao mais gravemente atingido. Nem mesmo pensa em lhes administrar um tratamento coletivo. Esforça-se para determinar, para cada um deles, um diagnóstico individualizado, estabelecendo uma ação terapêutica sob medida. (...) a avaliação formativa deveria ter a mesma função em uma pedagogia diferenciada. Com essa finalidade as provas escolares tradicionais se revelam de pouca utilidade, porque são essencialmente concebidas em vista do desconto do que da análise dos erros, mais para classificação dos alunos do que para a identificação do nível de domínio de cada um. (PERRENOUD, 1999, p.15).



“Por uma Matemática verdadeiramente lúdica”
III ELEM - 30 de agosto a 01 de setembro de 2021

A avaliação não é um anexo da prática pedagógica, ela é um contínuo. Concebê-la como atividade pontual, torna-se um grande impedimento para a inovação em sala de aula, pois ela deve estar a serviço do crescimento e da evolução do estudante não de forma comparativa e vinculada somente ao sucesso ou ao progresso, o erro precisa fazer parte como uma alavanca para um salto qualitativo na aprendizagem.

Partindo do pressuposto que de dentro da diversidade tem-se um olhar mais sensível às individualidades, especificidades e peculiaridades, de cada necessidade dentro da coletividade, pensar uma escola com práticas lineares, homogêneas sem pensar em contextos e currículos diferenciados não contribui para a verdadeira inclusão desses estudantes, nem tampouco melhora a qualidade educacional da EJA.

É ingênuo, por parte dos educadores, conceber que controlam toda a ação pedagógica e o maior erro que cometem é tentar ministrar conteúdos sem conhecer os educandos. O diagnóstico, não aquele que aplica uma avaliação para verificar conteúdos, todavia um mais preciso, buscando investir no currículo oculto, que traga para a sala de aula histórias, vivências e saberes é primordial para o bom andamento da aprendizagem.

O educador Álvaro Pinto chama atenção para o fato da necessidade de se buscar um entendimento mais amplo desta modalidade, quando diz:

A concepção ingênua do processo de educação de adultos deriva do que se pode chamar “uma visão regressiva”. Considera o adulto como uma criança que cessou de desenvolver-se culturalmente. Por isso, procura aplicar-lhe os mesmos métodos de ensino e até utilizar as mesmas cartilhas que servem para a infância. (PINTO, 2010, p.87).

Alvaro Pinto (2010) critica a infantilização das classes da EJA. Para ele essa concepção além de falsa é ingênua e inadequada, que deixa de encarar o adulto como um sabedor e ignora que o desenvolvimento fundamental do homem é de natureza social e não pode ser considerado inculto, pelo fato de ser analfabeto.

Conforme Alvaro Pinto (2010), conhecer esse educando, suas expectativas, possibilidades, facilitadores e dificultadores para a aprendizagem como todo é fundamental. E para a matemática é relevante saber como funciona o matematizar desses estudantes, isso pode ajudar o professor inclusive a avaliá-los e pensar de forma diferenciada com outras metodologias.



“Por uma Matemática verdadeiramente lúdica”
III ELEM - 30 de agosto a 01 de setembro de 2021

Dessa forma, este estudo se configurou através de uma pesquisa colaborativa, participativa e interventiva, através de uma abordagem qualitativa, em uma escola estadual, na periferia de Salvador, cujo turno noturno funciona apenas com a EJA. O primeiro passo foi buscar identificar como os grupos se distribuem dentro da escola, quais suas motivações e objetivos, buscando identificar, além dos seus conhecimentos prévios, o lugar que o lúdico ocupava em suas vidas. Longe de buscar fórmulas ou receitas prontas, ou de homogeneizar essas práticas, mas com o intuito de ter um norte que orientasse entender a ludicidade matemática pertencente a cada grupo, pois é superficial admitir que jovens, adultos e idosos tenham as mesmas necessidades educacionais e o mesmo processo lúdico.

A pesquisa foi realizada durante os anos 2014 a 2016, com diferentes grupos e faixas etárias, sendo acompanhados continuamente durante esses três anos pela mesma educadora, podendo observar em diferentes momentos como a ludicidade era recebida e percebida entre eles.

O primeiro passo foi compreender características, que diferenciavam a atividade lúdica, conforme cada grupo. A faixa etária não serviu como parâmetro homogeneizante nem imperativo e sim para aproximar valores, e o matematizar diferente para cada geração. Os adultos, por exemplo, por serem mais resistentes à movimento em sala de aula, a ludicidade se configurou através da argumentação e do sentido dado às atividades colaborativas.

A partir dessas características, as metodologias foram surgindo de acordo com as demandas geracionais. Para os jovens, desafios lógicos, pegadinhas e jogos competitivos/cooperativos. Isso sanou, de forma rápida, dificuldades básicas que eles apresentavam.

Dessa maneira, em 2014 foi criado o programa *O jogo na Matemática e na Vida!* Onde estudantes participavam de vários jogos, em sala de aula, e interagiam no *blog* criado para a turma. O produto final do semestre foi a criação de um jogo e suas regras, usando situações-problemas com expressão numérica, para ser aplicado na sala com os colegas e a criação de uma minimaratona, onde o grupo que concluísse todas as etapas deveria ajudar o restante a concluir. Gritos, correrias, tudo valia e, com suas características competitivas, aprendiam matemática sem perceber (Figuras 1, 2 e 3).





“Por uma Matemática verdadeiramente lúdica”
III ELEM - 30 de agosto a 01 de setembro de 2021

Figura 1: Jogos em sala

Figura 2: Maratona

Figura 3: Maratona

No grupo dos adultos e idosos, anos 2014 a 2016, tudo valia se localizar em mapas, usar panfletos, oficinas lúdicas, dia dos namorados matemático, baile da matemática. (Figuras 7, 8 e 9).



Figura 8



Figura 9



7

Em homenagem ao mês de setembro, foi proposto o projeto: *O Tabuleiro da Baiana tem...*, período de caruru nas casas baianas. A turma teve que preparar um jantar, cujo prato a ser servido era o famoso caruru baiano e seus acompanhamentos. Para a realização dessa atividade, os estudantes saíram pelo comércio do bairro onde está localizada a escola, realizando pesquisas de preços, comparando quantidades e proporções, ao passo que aprendiam sobre a cultura baiana e operações com números decimais e do sistema monetário brasileiro. De volta à sala de aula, foram realizadas atividades escritas, que envolviam a origem dos pratos, situações envolvendo trocos e conversão de medidas, análise da cesta básica brasileira, usando como recursos panfletos promocionais, calculadora, dinheiro ilustrativo, muito cálculo mental e registro escrito também. A matemática ali estava em ação. (Figuras 10,11,12).



Figura 10



Figura 11



Figura 12



“Por uma Matemática verdadeiramente lúdica”
III ELEM - 30 de agosto a 01 de setembro de 2021

Considerações Finais

Os desafios e as experiências com a EJA contribuiram para se perceber que as aulas de matemática precisam ter vida e respirar não apenas conteúdos matemáticos, mas conhecimentos e ações lúdicas. Pensar de forma matemática e matematizar situações significam promover a ação do estudante em prol do seu próprio conhecimento e da necessidade de aprender. O primeiro passo cabe ao professor, frente à sua formação, fazer críticas à sua disciplina e romper com velhos paradigmas.

Vale ressaltar que a educação não é estática e que por isso precisa ser sempre conduzida a novos desafios e realidades. Porém, a escola precisa ser mais acolhedora e promover prazer tanto para quem ensina, como para quem aprende. Dessa forma, essa relação deve ser dialogada, participativa e horizontalizada, para se ter um significado não apenas social, mas humano, e a ludicidade pautada na ação cooperativa, para que o ganho seja o despertar de novas necessidades e habilidades educativas. Embora a ação lúdica nas aulas de matemática ainda esbarre preconceitos e em forte apelo conceitual, o que afasta o estudante, percebeu-se nesta pesquisa que é possível ter uma atividade lúdica nas aulas de matemática. Para isso, compreender como se dá essa ludicidade para esses estudantes é primordial, e deve estar acompanhada de respeito, sensibilidade e humanidade do educador matemático e da comunidade escolar envolvida.

Assim, é importante lembrar que a discussão sobre o tema pesquisado está em aberto e, conseqüentemente, as análises e as reflexões também, e pode ser alterado através de novas produções e contribuições em variados espaços. Com isso, forma-se um convite a um posicionamento em relação ao modo como vem se consolidando a ludicidade no ensino da matemática, oportunidade para reflexão, embasamento e melhor aplicabilidade na vida cotidiana do universo da Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Referências

ANDRADE E SILVA, D. A. de. Educação e ludicidade: um diálogo com a Pedagogia Waldorf. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 56, p. 101-113, abr./jun. 2015. Editora UFPR.



“Por uma Matemática verdadeiramente lúdica”
III ELEM - 30 de agosto a 01 de setembro de 2021

ANDRADE E SILVA, Dulciene Anjos de. *Por uma Educação Voltada para o Desenvolvimento da Expressão Oral dos Educandos: um estudo sobre a Pedagogia Waldorf*. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2010.

ARROYO, Miguel. **Educação de jovens e adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública**. In: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia; GOMES, Nilma Lino (org.). *Diálogos na educação de jovens e adultos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 19-50.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2005. 183 p

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogos Infantis: o jogo, a criança e a educação**. 7e.d, Petrópolis, RJ: Vozes, 1993.

LUCKESI, Cipriano C. **Ludicidade e atividades lúdicas: uma abordagem a partir da experiência interna**. Salvador, 2005. Disponível em: <<http://www.luckesi.com.br/artigoseducacao.htm>>. Acesso em: 10 ago. 2014.

LUCKESI, Cipriano C. **Educação, Ludicidade e Prevenção das Neuroses Futuras: uma Proposta Pedagógica a partir da Biossíntese**. *Ludopedagogia*, Salvador, BA: UFBA/FACED/PPGE, v. 1, p. 9-42, 2000.

LUCKESI, Cipriano C. **Apontamentos para uma visão integral da prática educativa**. Salvador, 2005b. Disponível em: <<http://www.luckesi.com.br/artigoseducacao.htm>>. Acesso em: 21 nov. 2014.

PERRENOUD. P. *Avaliação: excelência à regulação das aprendizagens- entre duas lógicas*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

PINTO, Álvaro Vieira. **Sete lições sobre educação de adultos**. 16 ed. São Paulo, Cortez, 2010

RAGO, M. **Do cabaré ao lar. A utopia de uma Cidade Disciplinar**. São Paulo, 2ª Ed., Ed. Paz e Terra, 1987.

VYGOTSKY, L. S. 1984. **A Formação Social da Mente**. São Paulo, Martins Fontes, 132.