

BASE EPISTEMOLÓGICA PARA A CONSTRUÇÃO DE CURRÍCULOS EMANCIPATÓRIOS PARA A EJA, NA PERSPECTIVA DE POLÍTICAS PÚBLICAS

Epistemological basis for the construction of Emancipatory Curricula for Young People and Adult Education (EJA), from the public policy perspective

Lourdes de Fátima Paschoaletto Possani
lurdinhapp@gmail.com

Resumo Abstract

Este artigo traz uma reflexão acerca da base epistemológica necessária para se construir currículos emancipatórios para a Educação de Jovens e Adultos (EJA), na perspectiva de políticas públicas, e seu conteúdo é parte da tese “Currículos emancipatórios para a educação de jovens e adultos na perspectiva das políticas públicas: resistências e esperanças”, defendida em 2008, no Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo (PUC-SP).

Com base na teoria crítica de currículo, levanta questões acerca das possibilidades de construção de currículos emancipatórios para esta modalidade de ensino, em nível sistêmico.

This article brings a reflection about the epistemological basis necessary to build emancipatory curricula for Young and Adult Education, from the public policy perspective, and its content is part of the thesis entitled “Emancipatory curricula for young people and adult education from the public policy perspective: resistance and hope”, defended in 2008, in the Graduate Program in Education: Curriculum (PUC-SP). Based on the curriculum critical theory, this article raises issues about the possibilities of the construction of emancipatory curriculum for the aforementioned teaching modality on a systemic level.

Palavras-chave: currículo; emancipação; Educação de Jovens e Adultos; políticas públicas.

Key words: curriculum; emancipation; Young People and Adult Education; public policies.

Introdução

Este artigo traz uma reflexão acerca da base epistemológica necessária para se construir currículos emancipatórios para a Educação de Jovens e Adultos (EJA), na perspectiva de políticas públicas, e é parte da tese “Currículos emancipatórios para a educação de jovens e adultos na perspectiva das políticas públicas: resistências e esperanças”, defendida em 2008, no Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo (PUC-SP).

A adjetivação e pluralização de currículo neste texto são intencionais, considerando-o como possibilidade de emancipação de sujeitos aprendentes, tanto educandos quanto educadores desta modalidade de ensino, e procurando trazer o conceito de currículo para dentro da diversidade e especificidade dos sujeitos jovens adultos aqui referidos.

Alguns pressupostos deverão ser considerados para a reflexão aqui proposta: a) a existência de exclusão social e escolar; b) a crença de que a transformação social é possível; c) a afirmação de que a escola não é o único espaço possível para a EJA; e d) a necessidade de participação dos educandos e dos educadores em qualquer mudança curricular proposta. A base epistemológica para a construção de currículos emancipatórios para a EJA está diretamente imbricada a estes pressupostos e deve dar direção aos processos de criação ou de reorientação de currículos em nível sistêmico, ou seja, na perspectiva de políticas públicas.

EJA como direito

Falar em jovem e em adulto como sujeitos de direitos é afirmar que são pessoas com possibilidades de percursos de vida autônoma, de fazer escolhas, de decidir sobre o que querem, de decidir o que é bom ou não para eles e suas famílias, sem a tutela de outros ou de instituições ou do Estado. Ser um sujeito de direito é ser emancipado de tal modo que saiba de sua condição de humano, do lugar que ocupa socialmente e de sua possibilidade de interferir em rumos que queira tomar para si e para a comunidade onde vive, bem como participar de processos de mudança numa ordem planetária contra-hegemônica, de libertação, de respeito à natureza e às pessoas.

Currículos emancipatórios, na perspectiva de políticas públicas, teriam a responsabilidade de fazer muito mais pelos jovens e adultos do que apenas ensinar a ler e a escrever. Ensinar a ler e a escrever sim, como instrumento para conviver em outras esferas e espaços educativos, com poder de comunicação no mundo letrado em pé de igualdade com outras pessoas, educando-os e sendo educados por eles. Falar de sujeito de direitos é poder falar de pessoas bem alimentadas, com saúde, com trabalho, com lazer, com moradia decente. É falar de sujeitos com direito a ter direitos. E os currículos escolares deveriam falar desse sujeito real, contribuir para que se possa pensar sobre o que está vendo e vivendo e a olhar para esta realidade no sentido de avançar na qualidade de sua vida e de toda a sociedade planetária.

O direito à educação, inclusive à escolarização, é para todos. A escolarização é uma parte do direito à educação, que é mais amplo e que envolve o sujeito em processos educativos, em espaços e tempos diversos. Defender a ideia de direito à educação aos trabalhadores é uma proposta mais radical do que defender escola para todos (ARROYO, 2002). Assim, as políticas públicas para a EJA devem envolver outras ações além da escolarização, não só pelo fato de não caberem todos na escola neste momento, caso se quisesse fazer isso, mas para legitimar outros espaços educativos que existem na cidade e aos quais nossos jovens e adultos das classes populares não têm acesso, como teatro, cinema, prática de esportes, etc.

No que diz respeito à escolarização, as políticas públicas educacionais devem ser desenvolvidas para além da garantia da educação básica. Devem propiciar outros espaços de educação que lhes permita não só a continuidade em estudos mais avançados, mas o acesso a espaços de produção de cultura e, principalmente, direito a ter trabalho. Onde o trabalho não seja apenas um meio para a exploração de mão de obra, mas enquanto processo também educativo, onde se forma enquanto produtor de bens e serviços e com direito a consumo destes bens e serviços.

2 Currículos emancipatórios: para quem?

Ao se formular políticas públicas para a EJA, é necessário que se conheça os sujeitos com quem se pretende trabalhar: quem são eles, o que fazem e quais os percursos de vida construídos por eles. Temos alguma ideia sobre os que estão na escola, a partir de pesquisas específicas sobre o perfil dos educandos, mas ignoramos aqueles que não chegam à escola ou dela foram expulsos em algum momento de suas vidas. Políticas públicas para a EJA, no âmbito da escola ou fora dela, devem considerar as trajetórias de vida, os tempos e as necessidades dos jovens e adultos.

Quando falamos de jovens e adultos, estamos falando de uma parcela da população excluída socialmente, inclusive da escola. Jovens e adultos das camadas populares, cujos traços comuns revelam a vulnerabilidade inerente à exclusão: marginalizados, desempregados, oprimidos e sem horizontes de sucesso profissional ou melhoria na qualidade de vida. (OLIVEIRA, 2002)

Falamos de pessoas que passariam despercebidas, se não fosse a explosão de violência e miséria ocorrida nos últimos anos, especialmente nos grandes centros urbanos. A sua invisibilidade é uma característica do vício do nosso olhar sobre o mundo; não os vemos, se não queremos vê-los. Se olharmos para suas trajetórias escolares, vemos apenas uma faceta de sua condição de excluídos. Se olharmos sua trajetória humana, sua condição de sujeito histórico, percebemos que são bem mais do que um número na estatística dos fracassados. São pessoas que constroem conhecimento em sua luta cotidiana pela sobrevivência, e não podemos esquecer sua experiência de vida e trabalho, e de não trabalho.

Os adultos não formam um grupo homogêneo. Têm em comum a condição de exclusão social e a faixa etária que os define como adultos. Mas também se diferenciam pela cultura, pela condição de emprego e desemprego, de trabalho formal e não formal. Cada um dos diferentes grupos de adultos, a seu modo, sobrevive na cidade para cuidar de si e de sua família.

Não obstante essas características que os definem socialmente, a falta de instrução não significa que não tenham construído conhecimentos antes de chegar à escola. Pinto (2001) traz uma visão de adulto como a fase da vida “mais rica de sua existência, mais plena de possibilidades” (p. 79), e vê o adulto como produtor e não apenas como receptor de conhecimento, membro da sociedade, ao qual cabe a produção social, a direção da sociedade e a reprodução da espécie. O trabalho está diretamente relacionado à sua existência e, portanto, é nele, adulto, que se verifica o caráter trabalhador. Para o autor, o trabalho “expressa e define a essência do homem em todas as fases de sua vida (da infância à velhice), mas é no período adulto que melhor se compreende seu significado como fator constitutivo da natureza humana” (PINTO, 2001, p. 79).

Quanto aos jovens matriculados na EJA, estão chegando cada vez mais. “O rejuvenescimento do perfil do alunado denuncia que o fracasso das políticas públicas para o Ensino Fundamental ainda existe, e que ainda não dão conta de atuar de forma a reverter o quadro de exclusão escolar.” (BRUNEL, 2004). Esta mudança em seu perfil traz desafios para quem propõe e executa políticas públicas para a EJA, pois o atendimento da demanda por matrícula pressupõe também pensar um currículo que seja adequado para seu tempo de vida e seu modo de viver. Mesmo entre os alunos mais jovens encontramos grupos culturais distintos, que trazem a riqueza das diferenças culturais, mas que também disputam espaços entre si, fora ou dentro das escolas.

Não é possível falar de jovens e adultos de forma abstrata e universal. Tratando-os assim, corre-se o risco de incorrer em visões estereotipadas tanto do jovem quanto do adulto. Conhecer o sujeito para

além da categoria que o define enquanto jovem e adulto é importante no processo educativo, pois sem isto corremos o risco de ignorar as especificidades que fazem a diferença na hora de pensar a educação para a EJA.

3 Emancipação para jovens e adultos: quais currículos?

Para falar em processos de construção e de reorientação curricular para a EJA numa perspectiva emancipatória, cabe ressaltar que as mudanças não se referem apenas a reformas de conteúdos e de métodos, mas sim a uma nova concepção de educação, calcada nos princípios da justiça e da solidariedade, coerente com o propósito de emancipação das pessoas. A construção de currículos não se encerra em si mesma, mas deve vislumbrar mudanças mais profundas na educação e mesmo na sociedade, e isso traz uma responsabilidade grande para aqueles que se arvoram em propor novos currículos em nível sistêmico.

Definir a concepção de currículo para a EJA é uma tarefa complexa, principalmente devido aos inúmeros entendimentos que há sobre o assunto. Para Sacristán e Gómez (1998), “esta dificuldade se dá por entender que todo conceito define-se dentro de um esquema de conhecimento, e que se deve considerar qualquer que seja a conceitualização”. Por se tratar de uma prática que não é neutra e por estar historicamente situada, a configuração do currículo depende do contexto, das pessoas, dos interesses e intenções que estão em jogo e dos diferentes âmbitos aos quais está submetido. Na construção de currículos emancipatórios para a EJA, o currículo deve ser concebido como processo de emancipação, ou seja, construído para emancipar as pessoas, e que possa propiciar a jovens e adultos um olhar crítico sobre a realidade em que vivem, no sentido de transformá-la para melhor.

Se falarmos em currículo em nível sistêmico, temos que considerar pelo menos dois âmbitos de gestão do currículo: o do sistema educacional, enquanto órgão responsável pela implementação em nível macro, das decisões referentes ao currículo, e o da escola ou de outros espaços educativos, local onde se vive o currículo concretamente. Criar ou reorientar currículos implica ampliar o olhar para a escola como um todo e para além do espaço escolar, que não será apenas o dos formuladores de políticas públicas de um sistema e dos educadores, mas deverá envolver outros olhares, principalmente o dos educandos.

Não é possível desvincular a educação escolar da visão de mundo, de homem e mulher que temos e com a qual convivemos, e das utopias que sustentam a nossa prática social e profissional. Acreditamos que a transformação social é possível e que a Educação pode contribuir para com esse processo de mudança, e tomamos como referência Paulo Freire, quando diz que “a educação sozinha não transforma a sociedade, mas não prescinde dela para a mudança.” (FREIRE, 2001).

Mudanças da sociedade que estão em sintonia com os interesses populares vão além de questões econômicas e devem ser analisadas a partir de categorias sociais e políticas. Uma delas se refere ao respeito e à tolerância ao diferente, e isso é fundamental para a convivência das pessoas no mundo. Nesse sentido, a escola deve promover e considerar, na construção do currículo

[...] a relação sem hierarquização e sem preconceito ou discriminação entre pessoas com diferenças de cultura, etnia, cor, idade, gênero, orientação sexual, ascendência nacional, origem e posição social, profissão, religião, opinião política, estado de saúde, deficiência, aparência física, ou outra diversidade. (SME, 2004b)

As diferenças aqui referidas estão diretamente relacionadas à vida concreta dos educandos, especialmente, os da EJA. Na escola, essas diferenças se manifestam na concretude da vivência curricular, seja nos conteúdos, seja nas práticas e nas relações, e um currículo que se pretende emancipatório não pode ignorá-las, mantê-las invisíveis. Pelo contrário, deve torná-las visíveis, fazê-las emergir por meio da reflexão para transformar práticas pedagógicas e vislumbrar mudanças conceituais em relação ao respeito às diferenças e ao tratamento das pessoas como sujeitos de direitos.

Sendo assim, o respeito à diversidade e sua inclusão nas construções curriculares são apontados por Sacristán (2001, p. 104) como

uma atitude imprescindível no momento de selecionar os conteúdos, de planejar as atividades e de definir as metodologias a serem desenvolvidas no cotidiano escolar, se quisermos construir um currículo que enfraqueça, por assim dizer, a rigidez do atual sistema escolar e de suas práticas que cerceiam manifestações de diversidades.

Falar em *currículos* e não em um currículo nos remete a uma forma de ver o currículo que está ligada ao pressuposto de que é possível a autonomia por parte de quem os constrói e não de algo imposto oficialmente para ser cumprido pelos executores. Pensar em *currículos emancipatórios*, numa perspectiva da teoria educacional crítica, nos leva a pensar que eles avançam para além dos muros da escola e implica compreender a sua relação com a cultura dos sujeitos envolvidos no processo de mudança.

Move-nos a pensar que este currículo tenha interferência no seu modo de viver na sociedade, agregando condições do fazer político, enquanto sujeito produtor de cultura. Sem desprezar os saberes instituídos por um conhecimento curricular considerado oficial, é na cultura do sujeito e no contexto social, em que ele está inserido, que devem ser buscados os conteúdos integradores do currículo (FREIRE, 2004b). Para Giroux e Simon (2001), “a escola e o currículo estão fortemente articulados com a cultura.” Estes autores afirmam que, na construção de currículos mais comprometidos, um bom começo seria considerar a cultura popular como “aquele terreno de imagens, formas de conhecimentos afetivos que definem as bases para se dar oportunidade à ‘voz’ de cada um, dentro de uma experiência pedagógica.” (p. 105).

Para Giroux (1986), o conceito de “voz” assume um papel importante. Segundo o autor, existe a necessidade de se construir um espaço e um tempo onde a voz dos alunos possa ser ouvida e considerada, e onde o fazer dos professores seja comprometido com uma crítica à hegemonia social, para que se possa “modelar a escolarização de acordo com a lógica dos interesses emancipatórios” (p. 99). Além dos alunos, o autor refere-se também aos professores como aqueles que precisam ter voz na ação educativa. “Como intelectuais transformadores, deveriam ser responsáveis pelo que ensinam e como ensinam, bem como pelo que lutam para alcançar.” (GIROUX, 1997). Assim, não é possível pensar na construção de currículo sem a presença dos educadores e dos educandos como partícipes do processo de elaboração e vivência deste currículo. Aqui, o educador assume um papel de produtor e não de mero reproduzidor de conhecimento.

Quando se trata de construção e vivência de currículos, sabemos que a escola não é o único espaço educativo possível, mas é um espaço privilegiado para essa construção, de forma coletiva. Para Abramowicz (2006), “o currículo deve ser elaborado a partir de diferentes dimensões, como a cultural, a social e a histórica.” Para a autora, na construção coletiva do currículo, “as vozes dos principais atores sociais da escola, professores e alunos, são ouvidas, requisitadas, analisadas, ponderadas e contribuem para a construção do currículo, favorecendo a descentralização e autonomia.” (p. 17).

Embora a escola seja um espaço privilegiado de construção de currículo, não pode ser pensada de forma isolada do contexto social. A escola é um espaço de sistematização do currículo, onde se confrontam os saberes construídos fora dela e aquele tido como certo, como científico, com investidura de verdade. Mas é fora da escola que o jovem e o adulto vivem a experiência de confronto dos saberes escolares e aqueles já construídos no seu cotidiano. Na EJA, outro aspecto a ser tomado em conta na construção de currículos é o trabalho. Para estes jovens e adultos, o trabalho tem um sentido intrinsecamente ligado à sobrevivência de si e de sua família. Na escolha entre o trabalho e a escola, o trabalho fica em primeiro lugar, seja pela necessidade ou mesmo pelo valor que lhe é dado e pelo que representa ter ou não ter trabalho na sociedade em que se vive.

4 Princípios freireanos no currículo de EJA

No processo de construção de currículos emancipatórios para a EJA destacamos alguns dos princípios freireanos que devem ser considerados: a) homens e mulheres são seres de saberes – perante o conhecimento somos todos iguais; b) só aprendemos a partir do que já sabemos; c) homens e mulheres são seres de relação – nascemos incompletos, completamos-nos na relação com o outro; d) mudamos o mundo e somos alterados por ele – como sujeitos, mudamos o mundo e, ao intervir nele, mudamos também; e) e mudar é difícil, mas é possível.

Com base nesses princípios, propomos algumas categorias que devem ser aprofundadas pelos educadores que trabalham com EJA: *dialogicidade*, *politicidade*, *utopia* e *inacabamento*. Esses elementos foram organizados em tópicos distintos para efeito didático, pois se interpenetram, e não é possível trabalhar sem a articulação entre eles.

a) Dialogicidade

O diálogo, em Freire (2004b), é visto como “um fenômeno humano” (p.77); “um encontro de homens mediatizados pelo mundo para pronunciá-lo; encontro como ato de criação, algo que faz parte da própria natureza histórica dos seres humanos. O diálogo é tido como condição para a construção do conhecimento; comunicação para a verdadeira educação.” (p. 20).

Processos participativos que implicam ouvir os sujeitos envolvidos pressupõem um tempo diferente daquele em que se faz outra opção que não a participativa. Embora o tempo não seja o único elemento dificultador, é um fator a ser considerado em propostas de reorientação curricular. Mas o tempo não é só empecilho; ele se traduz também em possibilidades de ganhos para os envolvidos. Cada passo dado na direção do diálogo fala mais do que muitos discursos sobre o tema. O crescimento pessoal e coletivo se constata nas avaliações de processos que vão além dos resultados esperados, enquanto produto final expresso em currículos oficiais.

Para Freire (1997, p. 13),

o diálogo não se dá sem conflito, pois entram em jogo diferentes interesses e concepções sobre currículo e mesmo sobre a própria concepção de educação de jovens e adultos. Em processos de construção e reorientação curricular, os momentos de conflitos são ricos, no sentido de crescimento e de amadurecimento teórico, e de posicionamento das pessoas envolvidas diante das decisões a serem tomadas.

b) Politicidade

A politicidade, em Freire, tem a ver com a não neutralidade da educação. Não há como negar a intencionalidade da ação humana nas mais diversas situações em que seja necessário fazer escolhas. Na educação nada é neutro; o currículo não é neutro, como não são neutras a avaliação e a metodologia para a ação pedagógica. Educar é um ato político, mesmo que o educador não o assuma como tal. Sua ação está diretamente ligada ao educando e, quando educa, traz consigo pressupostos sobre o que é a educação, quem é esse educando e como se vê como educador (FREIRE, 2001, p. 95).

Num processo de construção ou de reorientação curricular é necessário que se tenha clareza dessa não neutralidade; da intencionalidade da ação que se propunha; das possibilidades e dos limites que se colocam à frente, quando se pretende realizar mudanças e não se pode ser ingênuo em relação aos problemas que se encontrará no caminho, pois, ao afirmar os princípios-referência de um trabalho, ao assumir uma postura política, a resistência e o conflito se fazem presentes e não podem ser ignorados.

c) Utopia

A questão da utopia, em Paulo Freire, está relacionada com o processo de formação política do sujeito. O que ele chamou de conscientização, como método pedagógico de libertação dos oprimidos, ganha uma dimensão nova na atualidade, enquanto processo de formação política dos educadores e dos educandos jovens e adultos. Compreendida em sua dinâmica de apreensão da realidade, implica uma proposta de crítica dessa realidade para a ação, com vistas à mudança da sua condição de sujeito oprimido para a condição de sujeito liberto, emancipado, que ultrapassa a esfera espontânea de apreensão para assumir uma posição epistemológica: “a conscientização implica, pois, que ultrapassemos a esfera espontânea de apreensão da realidade, para chegarmos a uma esfera crítica na qual o homem assume uma posição epistemológica.” (FREIRE, 2005, p. 30).

Isto não é possível sem utopia, sem olhar para o futuro e vislumbrar as possibilidades de liberdade, de emancipação, sem se reconhecer como sujeito de direitos e capaz de transformar-se a si mesmo e aos outros. Para Freire, “o conceito de utopia transcende o sonho, o não realizável, o idealismo. Está ligado à possibilidade de denúncia de uma estrutura desumanizante e anúncio de outra, humanizante e humanizadora.” (p. 32). Podemos dizer que utopia é algo que ainda não aconteceu, mas não é apenas sonho, pode ser concretizado a partir de ações concretas, dependendo de certas condições de tempo e espaço em que estas são realizadas.

d) Inacabamento

A base para a formação permanente de professores está no princípio do inacabamento, ou seja, que as pessoas se formam em processo. Segundo Freire (2004a) “o inacabamento do ser ou sua inconclusão é próprio da experiência vital”. Para ele, “onde há vida, há inacabamento” (p. 50), e não foi a educação que fez mulheres e homens educáveis, mas a “consciência de sua inconclusão é que gerou sua educabilidade” (p. 58). Esta é uma premissa freireana da formação de pessoas, de educadores: homens e mulheres são seres inacabados que buscam continuamente a sua humanização, para dar visibilidade à função social que a

educação assume na formação das pessoas ao torná-las cada vez mais humanizadas. Essa intencionalidade política que permeia a ação docente, quando assumida em sua radicalidade, torna-se um diferencial nos processos formativos dos educadores, contribuindo para que ampliem sua consciência crítica e assumam um compromisso mais efetivo com as lutas e as aspirações dos grupos minoritários da sociedade; que ajudem a cultivar a esperança e a inserção dos seres humanos em espaços e movimentos sociais que afirmem o direito à vida com dignidade.

Para Freire (2004a), “nesse processo, o professor assume um papel fundamental. É necessário superar a contradição *educador-educandos* a fim de que ambos tornem-se, simultaneamente, educadores e educandos.” Em outras palavras, “o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa” (Freire, 2004a, p. 68). Do ponto de vista da gestão da educação em nível sistêmico, mudar a escola na direção que se deseja, “implica um trabalho profundo e sério com os educadores que tem a ver com a questão ideológica, com o assumir compromisso, com a qualificação dos profissionais.” (FREIRE, 1995, p. 97).

Conclusão

A visão de uma sociedade transformada, sem exploração e com possibilidade de escolhas, só é possível com sujeitos emancipados. Com esta premissa, o currículo tem um papel fundamental nos processos educativos, seja pela escola ou em outros espaços, enquanto ferramenta que permita aos sujeitos intervirem nas mudanças que se desejam imprimir à sociedade. No âmbito educacional, em nível sistêmico, construir currículos emancipatórios é um desafio que se insere em campos diversos para os gestores públicos de educação: campo da utopia, campo da ética e campo das ações.

Em cada um desses campos se inscreve a necessidade de coerência da base epistemológica que dá sustento a processos de construção ou reorientação de currículos emancipatórios e a implementação de políticas públicas para a EJA.

Referências

ABRAMOWICZ, Mere. Perspectivas de abordagem do currículo no novo milênio. In: ALBUQUERQUE, Targélia de Souza et al. *Currículo e avaliação: uma articulação necessária*. Textos e contextos. Recife: Centro Paulo Freire; Edições Bagaço, 2006.

ARROYO, Miguel. O direito do trabalhador à educação. In: GOMES, Carlos Minayo et. al. *Trabalho e conhecimento: dilemas na educação do trabalhador*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

BRUNEL, Carmem. *Jovens cada vez mais jovens na educação de adultos*. Porto Alegre: Mediação, 2004.

FREIRE, Paulo. *Conscientização: teoria e prática da libertação*. Uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. 3. ed. São Paulo: Centauro, 2005.

_____. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 30. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004^a.

POSSANI, Lourdes de Fátima Paschoaletto. Base epistemológica para a construção de Currículos Emancipatórios para a EJA, na perspectiva de políticas públicas.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 38. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004b.

_____. *Educação e mudança*. 21. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

FREIRE, Paulo; FREIRE Ana Maria Araújo (Org.). *Pedagogia dos sonhos possíveis*. São Paulo: Editora UNESP, 2001.

GIROUX, Henry A. *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre: Porto Alegre, 1997.

_____. *Teoria crítica e resistência em educação: para além das teorias de reprodução*. Tradução Ângela Maria B. Biaggio. Petrópolis: Vozes, 1986.

GIROUX, Henry A. e SIMON, Roger. *Cultura Popular e a Pedagogia Crítica: A vida cotidiana como base para o conhecimento curricular*. In: MOREIRA, A. F.; SILVA, Tomaz Tadeu da. *Currículo, Cultura e Sociedade*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

GÓMEZ, A. I. Pérez. *Ensino para a Compreensão*. In: SACRISTÁN, J. Gimeno; GÓMEZ, A. I. Pérez. *Compreender e Transformar o Ensino*. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, p. 67-98, 1998.

OLIVEIRA, Marta Kohl. *Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem*. In: RIBEIRO, Vera Masagão (Org.). *Educação de jovens e adultos: novos leitores, novas leituras*. Campinas, SP: Mercado das Letras; Associação de Leitura do Brasil – ALB; Ação Educativa, 2002.

PINTO, Álvaro Vieira. *Sete lições sobre Educação de Jovens e Adultos*. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

SACRISTÁN, José Gimeno. *A educação que ainda é possível: ensaios sobre uma cultura para a educação*. Porto Alegre: Artmed, 2007.

_____. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. Tradução Ernani F. da Fonseca Rosa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SECRETARIA Municipal de Educação. *Gestão, currículo e diversidade*. *Caderno Educação*, n. 05, São Paulo, 2004.

Lourdes de Fátima Paschoaletto Possani

Supervisora Escolar – Rede Municipal de Ensino de São Paulo – SP

Pesquisadora – Grupo de Pesquisa em Currículo e Avaliação – PUC-SP

Docente – Pós-Graduação do Centro Universitário São Camilo – São Paulo – SP

Recebido em 1º de março de 2010

Aprovado em 4 de maio de 2010