



» XI Congresso Luso Afro Brasileiro de Ciências Sociais  
Diversidades e (Des)igualdades  
Salvador, 07 a 10 de agosto de 2011.  
Universidade Federal da Bahia (UFBA) - PAF I e II  
Campus de Ondina

## FORMAÇÃO DOCENTE PARA EDUCAR JOVENS E ADULTOS NA DIVERSIDADE

Daniela de Jesus Lima  
Mestranda em Educação na UFBA  
daniela\_ufba@hotmail.com

### INTRODUÇÃO

A formação docente, ao longo da história da educação brasileira, tem sido estruturada sob a ótica privilegiada de concepções padronizadoras, homogeneizadoras e monocultural de sociedade que Quinjano (2005) define como “colonialidade do saber”. Tal paradigma concebe a racionalidade epistêmica europeia como marco único de produção científica, acadêmica e intelectual, elevando-a a um patamar superior em relação às demais formas de produção do conhecimento.

Todavia, com as crescentes reivindicações dos movimentos sociais, especialmente, nas últimas décadas, um importante movimento tem se formado em prol da ruptura dessa concepção de educação apontando a necessidade de se considerar às demandas e as especificidades da diversidade cultural brasileira como paradigma estruturante do sistema educacional. São reivindicações para que

[...] as políticas públicas atendam a especificidade de comunidades indígenas, quilombolas, negras, do campo, de periferias urbanas, de idosos e de pessoas privadas de liberdade que lutam por direitos coletivos e por políticas diferenciadas que reverta a negação histórica de seus direitos como coletivos” (BRASIL, 2008, p.3).

Considerando que as políticas educativas têm como objetivo a distribuição de um direito subjetivo, cujo público receptor é heterogêneo, em termos de culturas e tradições, a presente comunicação parte do princípio de que o reconhecimento e a valorização da diversidade<sup>1</sup> constituinte da sociedade brasileira tornam-se um imperativo no processo de formação docente, sob o ponto de vista da democracia.

---

<sup>1</sup> Por diversidade entende-se “as diferenças que distinguem os sujeitos uns dos outros – mulheres, homens, adolescentes, jovens, adultos, idosos, pessoas com necessidades especiais, indígenas, afro-descendentes etc – abrangendo jeitos de ser, viver, pensar e agir que se tencionam no dialogo social”. (BRASIL, 2008, p.13)



Trata-se de uma pesquisa, em andamento, no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal da Bahia que visa analisar os desafios e as possibilidades de formação docente a luz da perspectiva política e identitária da diversidade. Para tanto, tomou-se como objeto empírico o Curso Educação de Jovens e Adultos na Diversidade, da Rede de Educação para a Diversidade, desenvolvido por uma Universidade Federal em parceria com o Ministério da Educação – MEC.

Para tanto, estrutura-se em quatro seções. A primeira intitulada “Educação, Culturas e Diversidade” aborda as relações entre educação escolar e cultura(s). Em seguida, “Educação de Jovens e Adultos: da especificidade dos sujeitos a especificidade da educação” analisa a configuração da especificidade da EJA e de seus sujeitos, assim como, as demandas educativas que estes apresentam a escola. A terceira seção “Formação Docente para educar na diversidade” discute perspectivas teóricas balizadoras de uma educação alicerçada na perspectiva política e identitária na diversidade. Finaliza-se o trabalho com a apresentação de algumas considerações parciais da pesquisa.

## **1. Educação, Culturas e Diversidade**

A escola é uma instituição que foi construída historicamente no contexto da modernidade para desenvolver a função social de transmitir as outras gerações o que mais de significativo de cultura a humanidade produziu seja “em termos materiais, artísticos, filosóficos, científicos, literários etc” (VEIGA, 2003). Trata-se de um período em que não havia questionamentos acerca das concepções de produções culturais consideradas significativas, assim como, das definições dos aspectos da cultura que faziam parte dos conteúdos escolares (CANDAU e MOREIRA 2003).

Por conseguinte, em boa parte do pensamento moderno da educação

[...] a Cultura foi durante muito tempo pensada como única e universal. Única porque se referia àquilo que de melhor havia sido produzido; universal porque se referia à humanidade, um conceito totalizante, sem exterioridade. Assim, a

---



Modernidade esteve por longo tempo mergulhada numa epistemologia monocultural e [...] a educação era entendida como o caminho para o atingimento das formas mais elevadas da Cultura, tendo por modelo as conquistas já realizadas pelos grupos sociais mais educados e, por isso, mais cultos.(VEIGA, 2003, p.7)

Conforme salientam Santos e Meneses (2009), este cenário de produção do conhecimento científico impediu a emergência de outras formas de saber, fenômeno que denominam como epistemecídio. De acordo com os autores, tal fenômeno provocou à destruição de algumas formas de saber locais, à inferiorização de outros, desperdiçando-se, em nome dos desígnios do colonialismo, a riqueza de perspectivas presente na diversidade cultural e nas multifacetadas visões do mundo por elas protagonizadas.

Com o avanço da consciência dos coletivos diversos ao direito à cidadania, especialmente, evidenciada nas pressões pela igualdade do direito ao acesso a educação, novos desafios são postos para a escola no que tange a inserção de suas demandas nos projetos político-pedagógicos, assim como, nas políticas públicas a eles destinadas.

Todavia, Candau e Moreira (2008) lembram que a escola sempre teve dificuldade em lidar com a pluralidade e a diferença. “Tende a silenciá-la e neutralizá-la. Sente-se mais confortável com a homogeneização e a padronização”<sup>2</sup>. Destacam, ainda, que “abrir espaço para a diversidade, a diferença, e para o cruzamento de culturas constitui o grande desafio que a escola está chamada a enfrentar”, constituindo-se, portanto, um desafio emergente e transcendental. Sobre esse aspecto pontua Giroux

Os/as educadores não poderão ignorar, no próximo século, as difíceis questões do multiculturalismo, da raça, da identidade, do poder, do conhecimento, da ética e do trabalho que, na verdade, as escolas já estão tendo de enfrentar. Essas questões exercem um papel importante na definição do significado e do propósito da escolarização, no que significa ensinar e na forma como os/as estudantes devem ser ensinados/as para viver num mundo que será amplamente mais globalizado, high tech e racialmente diverso que em qualquer época da história. (1995, p. 88)

Coadunando com essas reflexões Candau e Moreira (2008) pontuam que são rupturas que trazem no seu bojo desafios para a prática pedagógica por abarcar diferentes dimensões:

---

<sup>2</sup> Ibid. pg.161



universalização da escolarização, qualidade da educação, projetos político-pedagógicos, dinâmica interna das escolas, concepções curriculares, função social da escola, formação de professores, entre outras.

No campo da Educação de Jovens e Adultos - EJA essa ruptura é ainda mais premente, visto que os sujeitos que freqüentam essa modalidade educativa se encontram imersos de forma mais ativa em coletivos - sociais, raciais, étnicos, culturais, histórico e socialmente marginalizado - que propiciam a construção de saberes que se tencionam no diálogo social e que, também, contribuem para o seu processo de humanização. Portanto, os processos políticos pedagógicos requerem

[...] uma intencionalidade política, acadêmica, profissional e pedagógica no sentido de colocar-nos na agenda escolar e docente, de pesquisa, de formação e de formulação de políticas, a necessidade de pensar, idealizar e arquitetar a construção dessa especificidade da EJA no conjunto das políticas públicas e na peculiaridade das políticas educativas” (ARROYO, 2009, p. 19)

## **2. EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: da especificidade dos sujeitos a especificidade da educação.**

A configuração da especificidade da educação de jovens e adultos e de seus sujeitos é delineada, nesta comunicação, a partir de duas perspectivas. A primeira parte do pressuposto que “esses sujeitos de direitos estão privados dos bens simbólicos que a escolarização deveria garantir” enquanto que a segunda perspectiva aborda a trajetória sócio-cultural dos jovens-adultos populares com o intuito de compreender de que forma o tripé currículo-saber-tempo de aprendizagem se articulam para atender as suas necessidades socioeconômicas, política e cultural.

Cumprе ressaltar que o direito público subjetivo<sup>3</sup> dos jovens e adultos ao acesso a educação está consubstanciado na Constituição Federal de 1988 quando dispõe, no Art. 208, à

---

<sup>3</sup> Trata-se de uma capacidade reconhecida ao indivíduo em decorrência de sua posição especial como membro da comunidade, que se materializa no poder de colocar em movimento normas jurídicas no interesse individual. (DUARTE, 2004, p. 113)

educação como direito de todos e dever do Estado, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nº. 9.394/96 ao reafirmar os dispositivos constitucionais e na Resolução CEB/CNE Nº1/2000 que aborda a especialidade dessa modalidade ao estabelecer as Diretrizes Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos.

De acordo com o Documento Preparatório para a VI CONFINTEA<sup>4</sup> (2008), a Educação de Jovens e Adultos por se constituir um direito inquestionável deve estar disponível para todos, em cumprimento ao dever do Estado, como modalidade no âmbito da educação básica preceituada na legislação nacional, bem como na perspectiva da educação ao longo da vida. Tal perspectiva pressupõe uma práxis fundamentada em um trabalho que garanta acesso, elaboração e reconstrução de saberes que contribuam para a humanização e emancipação dos seres humanos que procuram atendimento nesta modalidade de ensino.

Todavia, Arroyo (2005) chama a atenção que desde que a EJA é EJA esses jovens e adultos são os mesmos “pobres, desempregados, na economia informal, negros, nos limites da sobrevivência. São jovens e adultos populares que fazem parte dos mesmos coletivos sociais, raciais, étnicos, culturais” (p.24). Neste cenário, lembra Rummert (2008) que a educação do trabalhador não cumprem a finalidade da formação integral visto que

[...] não foge às clássicas estratégias de distribuição desigual e precária de fragmentos de conhecimento, subordinadas às demandas de distintos níveis de qualificação da força de trabalho requeridos pelos diferentes padrões produtivos que coexistem no país, bem como às necessidades de controle social. (p. 176)

Diante deste cenário, Filgueiras e Gonçalves<sup>5</sup> ressalta o círculo vicioso em que a baixa escolaridade produz os pobres e a pobreza; e, está por sua vez, impede um maior nível de escolaridade. Por meio desse raciocínio circular, que transforma a baixa escolaridade versus pobreza em uma relação de causalidade, a estrutura e a natureza do modelo econômico existentes acaba não sendo considerados para explicar a criação e reprodução das desigualdades sociais e da pobreza desses sujeitos.

---

<sup>4</sup> Conferência Internacional sobre políticas e promoção da aprendizagem de adultos e educação não formal, realizada no Pará, em 2008.

<sup>5</sup> Apud



Santos (1985) por sua vez amplia essa discussão ressaltando as diferenças entre desigualdade e exclusão.

Se a desigualdade é um fenômeno socioeconômico, a exclusão é, sobretudo, um fenômeno cultural e social, um fenômeno de civilização. Trata-se de um processo histórico através do qual uma cultura, por meio de um discurso de verdade, cria a interdição e a rejeita. O sistema de desigualdade se assenta, paradoxalmente, no caráter essencial da igualdade; o sistema de exclusão se assenta no caráter essencial da diferença. (p. 123)

Neste sentido, Arroyo (2005) salienta que para compreender esse campo pedagógico é preciso atentar para a especificidade dos tempos de vida que ela abrange – juventude e vida adulta – e para os sujeitos concretos que vivenciam esses tempos e, as formas concretas pelas quais vivem seus direitos à educação, o conhecimento, à cultura, à memória, à identidade, à formação e ao desenvolvimento pleno como pessoa humana.

Nesta conjuntura, Carrano (2008, p.5) destaca a situação de desemprego, trabalho informal e sub-emprego onde a maior parte dos educandos se encontram. Sobre esse aspecto, pontua

A trajetória de busca e inserção no mundo do trabalho dos jovens, especialmente os das famílias mais pobres, é incerta, ou seja, estes ocupam as ofertas de trabalho disponíveis que, precárias e desprotegidas em sua maioria, permitem pouca ou nenhuma possibilidade de iniciar ou progredir numa carreira profissional.

Essa característica fruto do processo histórico-estrutural na sociedade ao chegar à escola traz indagação para o currículo que, segundo Arroyo (2007), está voltado para uma concepção de “emprego seguro” e no qual o trabalho informal não figura como realidade, como forma de trabalho e nem como horizonte. De acordo com o autor,

Os currículos não foram pensados para essa situação instável, porque se supunha que era provisória e para poucos. No momento que essa condição se tornou permanente e para milhões, a escola continua, ingenuamente, preparando para um trabalho que não existe e para saberes supostamente necessários para a seleção em trabalhos que não existem. É possível que estejamos repetindo currículos da EJA com esses saberes, supostamente, para capacitar para trabalhos que não existem. (ARROYO, 2007, p.9)



Conforme alerta Arroyo não se trata de ignorar o trabalho no currículo de EJA, mas que este tenha como ponto de partida para a discussão as formas concretas de inserção dos jovens-adultos populares neste cenário. Destaca ainda que “é preciso muito conhecimento para sobreviver na vulnerabilidade mais do que para sobreviver na segurança do trabalho”. Desse modo, defende que a escola deve reinventar currículos que dêem

[...] centralidade aos conhecimentos sobre esses mundos do trabalho informal, da sobrevivência. Análises sobre o momento histórico que leva a essa vulnerabilidade de um dos direitos humanos, o trabalho. Análises sobre a história do trabalho e de sua precarização. Conhecimentos que esclareçam suas indagações, que os ajudam a entender-se como indivíduos e sobretudo como coletivos. Tão vulneráveis em percursos humanos tão precarizados. [...] Currículos que os capacitem para ter mais opções nessas formas de trabalho e para se emancipar da instabilidade a que a sociedade os condena. Conhecimento e capacidades que os fortaleçam como coletivos que os tornem menos vulneráveis, nas relações de poder (p.10)

Para Carrano (2008), as escolas têm se apresentado como instituições pouco abertas para a criação de espaços e situações que favoreçam experiências de sociabilidade, solidariedade, debates públicos e atividades culturais e formativas de natureza curricular ou extra-escolar. Todavia, ressalta Brasil (2008, p.13) “a EJA é também espaço de tensionamento e aprendizagem em diferentes ambientes de vivências que contribuem para a formação de jovens e adultos como sujeitos da história.”

Os jovens-adultos populares não são acidentados ocasionais que, gratuitamente, abandonaram a escola. Esses jovens e adultos repetem histórias longas de negação de direitos. Histórias que são coletivas. As mesmas vivenciadas por seus pais e avós; por sua raça, gênero, etnia e classe social. (ARROYO, 2005, p.25)

Neste debate McLAREN (1997) propõe uma pedagogia que tome os problemas e necessidade dos alunos como ponto de partida. Para o autor, o currículo emancipatório deve enfatizar a experiência dos alunos, que está intimamente relacionada com a formação da identidade. Desse modo, pontua que

[...] Os educadores críticos devem aprender como entender, afirmar e analisar tal experiência. Isso significa não só entender as formas sociais e culturais pelas quais os alunos aprendem a se autodefinir, mas também entender como usar a experiência do aluno de maneira que nem endosseem indiscriminadamente, nem anulem sua legitimidade (p.248).



Estes aspectos conformam a Educação de Jovens e Adultos como uma modalidade educacional específica na qual a diversidade socioeconômica, política e cultural dos sujeitos se constitui a tônica dominante. Por conseguinte, “a idéia de homogeneidade – de faixas etárias, de tempos de aprendizagem, de conhecimentos, de cultura etc – que pode até fazer algum sentido em algumas circunstâncias educacionais, é, por definição, inviável nos tempos e espaços da EJA”. (CARRANO, 2008, p. 9).

### **3. Formação Docente para Educar Jovens e Adultos na Diversidade**

No Brasil, apesar da relevância política e social “as questões relativas ao multiculturalismo<sup>6</sup> só recentemente têm sido incluídas nos cursos de formação inicial de educadores” (CANDAUI, 2008. p. 19). Segundo Canen e Xavier (2005), a formação docente dentro dessa perspectiva implica um trabalho em prol de um modelo educacional apto a compreender o conhecimento e o currículo como processos discursivos, marcados por relações de poder desiguais, que participam da formação das identidades. De acordo com McLAREN (1997),

[...] Os professores devem compreender que as experiências dos estudantes originam-se de múltiplos discursos e subjetividades, alguns dos quais devem ser questionados mais criticamente do que outros. Deste modo, é crucial que os educadores considerem a questão de como o mundo social é experienciado, mediado e produzido pelos alunos. Uma falha neste ponto impedirá não apenas que os professores penetrem nas motivações, emoções e interesses que constituem a singularidade da voz dos alunos, mas também dificultará a criação do próprio momento de aprendizagem. (p.249)

Já Giroux (2003) salienta que para aprofundar as questões que envolvem o multiculturalismo na educação, os educadores devem abordar as questões de cultura, de poder, de identidade e de representação, como parte de um discurso mais amplo sobre a pedagogia pública e a política social. O que requer

---

<sup>6</sup> O termo “multiculturalismo” refere-se às estratégias e políticas adotadas para governar ou administrar problemas de diversidade e multiplicidade gerados pelas sociedades multiculturais. (HALL, 2008, p. 50)



[...] tensionar conteúdos pré-estabelecidos e pretensões a verdades únicas, procurando detectar vozes silenciadas e representadas nesses discursos curriculares, de forma a mobilizar a construção de identidades docentes sensíveis à diversidade cultural e aptas a formular alternativas discursivas transformadoras, desafiadoras do congelamento de identidades e dos estereótipos. (CANEN E XAVIER, 2005, p.336)

No II Seminário Nacional de Formação de Educadores de Jovens e Adultos intitulado “Os Desafios e as perspectivas da formação dos educadores de jovens e adultos” apontou como proposição a necessidade das questões de gênero, etnia e orientação sexual serem tratadas como construções sociais e culturais no currículo. Entretanto, “há uma dificuldade na abordagem dessas questões, diante do pouco ou nenhum conhecimento ou mesmo da resistência dos professores para tratar as questões, o que resulta em silenciamento.” (p. 173).

Sobre esse aspecto, Arroyo pontua alguns fatores que tem contribuído para a configuração deste cenário. De acordo com o autor,

A formação de docentes-educadores para o trato com a diversidade se defronta no sistema escolar e na academia com concepções generalistas, únicas de ser humano, de cidadania, de história e de progresso, de racionalidade, de ciência e de conhecimento, de formação e de docência. Defronta-se com diretrizes curriculares, normas e leis, políticas, processos e tempos de ensino aprendizagem legitimados em princípios universais. Quando essas concepções, princípios e diretrizes são tomados como padrão únicos de classificação dos indivíduos e dos coletivos, de povos, raça, classes, etnias, gêneros ou gerações, a tendência será hierarquizá-los e polarizá-los. Fazer da diversidade desigualdades em função desses padrões únicos. (2008, p.17)

Neste sentido, “a ação específica da escola contribui diretamente para o reforço das características uniformes e uniformizantes da cultura dominante, e ao enfraquecimento corretivo dos princípios de diversificação das culturas populares” (GRIGNON, 2008, p. 180). No entanto, Arroyo (2008) chama a atenção que são representações que “não estão apenas nos discursos, nem no olhar dos docentes, mas impregnam as estruturas, as lógicas e os valores constituintes do sistema escolar, da academia, do ensino, da pesquisa e da extensão, das avaliações e dos currículos. Da própria relação pedagógica” (p.15).

Com efeito, “por meio da transmissão, que continua sendo socialmente muito desigual, dos saberes de alcance ou pretensão universal, reduz a autonomia das culturas populares e



converte a cultura dominante em cultura de referência, em cultura padrão”. (GRIGNON, 2008, p.182). Tal padrão único de racionalidade epistêmica acarreta em hierarquizações que concebem as outras culturas e tradições a partir de uma visão inferiorizada.

[...] que não consegue libertar-se das supostas hierarquias sociais, raciais, étnicas, de gênero, territoriais, geracionais. São e têm sido os saberes e narrativas desses coletivos os que são classificados como prévios, brutos, pré-científicos, do Senso comum, a partir desse padrão segregador. (Arroyo, 2008, p.29)

Nestes contextos (Arroyo, 2008, p.16) alerta que “a tendência tem sido tratar o sistema e suas estruturas como neutras, isentas de representações sobre a diversidade, e trabalhar as representações preconceituosas apenas fora do sistema.”. Desse modo, a complexidade de cultura e valores exige, portanto, uma formação docente comprometida com “questões de emancipação e transformação”. São questões que vão combinar de um lado “conhecimento e crítica” e do outro “um apelo para a transformação da realidade em benefício de comunidades democráticas”. (GIROUX & MCLAREN, p.138).

## **CONSIDERAÇÕES PARCIAIS**

O tema da diversidade e sua relação com as políticas públicas de formação docente na EJA vêm ganhando destaque na agenda pública. Os resultados parciais da pesquisa possibilitam destacar alguns elementos para a configuração dos limites e possibilidades deste tipo de formação, que por natureza requer a superação de preconceitos, discriminação, estereótipos e estigmas no âmbito da escola. Superar esse desafio requer educar o olhar docente para a história de opressão que os transformou e transformam os sujeitos da EJA em desiguais nos processos estruturais da sociedade.

Considerando estes aspectos, os elementos da pesquisa apontam que a ausência ou pequena carga horária para a discussão dos pressupostos teórico-metodológicos da modalidade, na formação inicial dos educadores, traz como grande desafio para a formação continuada a desconstrução da visão dos sujeitos quais sejam: como aqueles que não se



escolarizaram na idade adequada, com dificuldade de desempenho, de percursos escolares, de permanência na escola ou até mesmo com capacidade intelectual inferior.

Tais olhares tendem a uma prática pedagógica que não questiona paradigmas e perfis e, opera muitas vezes sem uma intencionalidade política e educativa para que os educandos compreendam os processos sócio-estruturais aos quais são submetidos na sociedade. Neste sentido, a pesquisa mostra que é preciso ir além destes aspectos e, também, considerar no currículo os saberes e as vivências políticas, sociais e culturais que os alunos trazem quando chegam à escola.

Diante desta conjuntura, a formação docente fundamentadas na perspectiva política e identitária na diversidade tem sido apontada pela literatura especializada como um fecundo caminho. Tal concepção compreende a diversidade e as especificidades dos sujeitos da EJA a luz da história política, econômica, social, cultural e pedagógica que tem situado esse coletivo de forma marginal no âmbito do sistema escolar.

Por permite compreender as origens dos padrões que alimentam uma visão inferiorizada dos sujeitos da EJA, tal estratégia fornece subsídios aos docentes para romper com concepções e representações arraigadas que padecem na sociedade e, que são reproduzidas dentro do espaço escolar através da concepção única de racionalidade epistêmica materializada em currículos, saberes, tempos e espaços de aprendizagens - em que as especificidades dos sujeitos não se configuram como elemento central da práxis pedagógica.

A escola precisa dialogar com essas histórias de opressão que o coletivo da EJA foram e são submetidos. Dar voz e visibilidade a esses sujeitos. Somente, desse modo poderemos cumprir os dispositivos legais de formação pleno destes educandos.

## REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel Gonzalez. **Balanco da EJA**: o que mudou nos modos de vida dos jovens-adultos populares? In: Reveja disponível em: <http://www.reveja.com.br/node/12>.



ARROYO, Miguel Gonzalez. **Educação de Jovens-Adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública.** In: SOARES, L.; GIOVANETTI, M.A.G.C.; GOMES, N.L.. (Org.). *Diálogos na Educação de Jovens e Adultos*. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005, v. , p. 19-50.

ARROYO, Miguel Gonzalez. **Os coletivos diversos repolitizam a formação.** In: DINIZ-PEREIRA, J.E.; LEÃO, G.. (Org.). *Quando a diversidade interroga a formação docente*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008, p. 11-36.

BRASIL. **Manual da Rede de Educação para a Diversidade.** Brasília, Secretaria de Educação Continuada. Alfabetização e Diversidade Secretaria de Educação Continuada Alfabetização e Diversidade, MEC, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Documento Nacional Preparatório a VI Conferência Internacional de Educação de Adultos (VI CONFINTEA) /Ministério da Educação (MEC).** – Brasília: MEC; Goiânia: FUNAPE/UFG, 2009.

BRASIL/ SEF. **Parâmetros curriculares nacionais: pluralidade cultural.** Brasília: MEC/SEF, 1998.

CANEN, A.; XAVIER, G. P. M. **Multiculturalismo, pesquisa e formação de professores: o caso das diretrizes curriculares para a formação docente.** *Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação*, Rio de Janeiro, v. 13, n. 48.

CARRANO, Paulo C. Rodrigues. **Educação de Jovens e Adultos e juventude: o desafio de compreender os sentidos da presença dos jovens na escola da “segunda chance”.** *Revista de Educação de Jovens e Adultos*, v. 1, p. 55-67, ago. 2007.

GIROUX, H. **Praticando estudos culturais nas faculdades da educação.** In: SILVA, T.T. (org.), *Alienígenas na sala de aula*. Rio de Janeiro: Vozes, 1995.

GIROUX, H.A. & McLAREN P. *Formação do professor como uma esfera contrapública: a Pedagogia Pedagogia Radical como uma forma de Política Cultural.* In MOREIRA, A.F. & SILVA, T. T. (orgs): **Currículo, Cultura e Sociedade.** São Paulo: Cortez, 1994.

GRIGNON, Claude. **Cultura dominante, cultura escolar e multiculturalismo popular.** In: SILVA, Tomaz Tadeu (org.). *Alienígenas na sala de aula*. Uma introdução aos estudos culturais em educação. Petrópolis: Vozes, 1995.

HALL, Stuart. **Da Diáspora: Identidades e Mediações Culturais.** Organização Liv Sovik; Tradução Adelaine La Guardia Resende [et al]. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

McLAREN, P. **Multiculturalismo crítico.** São Paulo: Cortez, 2000.



» **XI Congresso Luso Afro Brasileiro de Ciências Sociais**

Diversidades e (Des)igualdades

Salvador, 07 a 10 de agosto de 2011.

Universidade Federal da Bahia (UFBA) - PAF I e II

Campus de Ondina