

# A FORMAÇÃO DO EDUCADOR SOCIAL ATUANTE NO ESPAÇO RUA: CONTRIBUIÇÕES DE FREIRE, APPLE E GIROUX

Prof. Ms. Pedro Pereira dos Santos – UFPI  
santos.pedropereira@gmail.com

## RESUMO

O presente trabalho tem como escopo apontar algumas contribuições de Freire, Apple e Giroux para a formação do educador social atuante no espaço rua. O tema relaciona-se a minha trajetória profissional, pois no período de 2000 a 2005 atuei como educador com crianças e adolescentes em situação de rua na cidade de Fortaleza-CE. Considerando então essa biografia profissional, realizei uma pesquisa bibliográfica em algumas obras, principalmente de Freire (1992, 1996, 2005, 2006), de Giroux (1983, 1997) e de Apple (2001, 2006) a fim de identificar alguns elementos do seu pensamento que podem contribuir para a formação do educador que realiza a sua prática pedagógica na rua. Com este intuito, identifiquei os pontos de intersecções e destes algumas contribuições dos autores acima, como a concepção antropológica que considera os sujeitos como força pró-ativa capaz de superar os diversos problemas que perpassam a sua existência, a metodologia que se sustenta na tríade ação-reflexão-ação por meio da qual o educador revisita a sua prática, transformando-a para promover a aprendizagem dos educandos, a formação como um processo de *admirar* (ver de dentro, analisar de forma crítica) a prática pedagógica para potencializar a autonomia do educador e criar estratégias de emancipação dos sujeitos menos privilegiados.

Palavras-chave: Educador social. Espaço rua. Formação.

## INTRODUÇÃO

A educação é um processo intencional e dialético, que dependendo do contexto histórico-sócio-cultural, pode estar a favor ou contra a emancipação dos sujeitos históricos.

Conforme essa perspectiva, sistematizamos a nossa proposta reflexiva em três momentos, sendo que no primeiro deles, dialogamos com alguns autores como Brandão (2004), Saviani (2003), Libâneo (2005) e Severino (2003), que entendem a educação como um processo complexo portador de um conjunto de intenções que foram e são construídas num determinado contexto histórico-cultural. No que diz respeito a esse aspecto, entendemos que o pensamento desses autores condiz com o de Freire, Apple e Giroux e, por esse motivo, citamo-los no nosso trabalho.

No segundo momento, relacionamos o conceito de educação com o de currículo e de ideologia. Essa etapa do trabalho visa demonstrar que o currículo é uma

construção social, portadora de intenções paradoxais no sentido de que elas podem ser transformadoras como também conservadoras das relações sociais constituídas.

Compartilhando com essa compreensão, consideramos o currículo não apenas como um instrumento de dominação, mas também como um construto social de resistência das classes sociais (GIROUX, 1997) que se encontram em condições de desvantagens na relação de poder.

No terceiro momento, destacamos quatro possíveis contribuições dos autores, em especial, Freire, Apple e Giroux para a formação do educador social, que desenvolve um trabalho educativo com crianças e adolescentes em situação de rua.

### **1- A educação como um construto social de dimensões escolar e extra-escolar**

Para Brandão (2004), a educação é um fenômeno social complexo que não se limita apenas ao sistema escolar. Transcende o “território formal”, abrangendo outros espaços educativos: a família, as associações, igrejas e ONGS. Na mesma perspectiva, Libâneo (1994) entende a educação em dois sentidos: amplo e o estrito.

Quanto ao primeiro sentido, o processo educativo se efetiva em espaços extra-escolares e o sujeito cognoscente constrói o seu saber através de diversas relações que ele mantém no seu convívio social. No que diz respeito ao sentido “estrito”, o processo educativo é realizado em espaços determinados, “eleitos” pela sociedade como lugares privilegiados para a construção do conhecimento humano. É a partir dessa compreensão, que se define a função da escola, para esse autor.

Saviani (2003), Libâneo (2005) e Severino (2003) concordam que a educação escolar, pelo valor que os atores sociais atribuíram a ela, torna-se caracterizada pela intencionalidade, compreendida como um conjunto de objetivos, idéias, valores e conhecimentos que são “escolhidos” pela sociedade num determinado período histórico e que a práxis educativa visa efetivar esses objetivos, “essas intenções sociais”.

É essa intencionalidade que faz com que no processo educativo sejam exigidos do professor “os objetivos definidos conscientemente” (LIBÂNEO, 1994 p.17), assim como as metodologias e técnicas para alcançar um determinado fim: a aprendizagem significativa dos educandos. Por outro lado, concordamos com Libâneo (1994) quando reconhece que a intencionalidade não é algo específico apenas do sistema escolar, porque a educação extra-escolar também tem intenções na sua ação educativa.

O fato de o processo educativo ser intencional (SAVIANI, 2003), faz com que

os educadores necessitem de um período de formação nas faculdades, universidades, institutos superiores ou nas instituições em que trabalham, objetivando a aquisição de métodos, técnicas e um conjunto de saberes para “suscitar idéias, conhecimentos, valores, atitudes, comportamentos”(LIBÂNEO, 1994, p.18).

Essa compreensão é compartilhada por Freire (2005), Giroux (1983; 1997), Apple (2001; 2006) na medida em que eles destacam também a intencionalidade do processo educativo, porém questionam esse conjunto de intenções sociais, que subjazem a prática educativa do educador.

A partir de uma concepção antropológica, que compreende o ser humano como um sujeito de relação que constrói de forma individual e coletiva a sua própria existência, esses autores definem a educação como instrumento que instiga os sujeitos históricos a desenvolverem as suas potencialidades criadoras. Nesse sentido, Freire (2005, p.32) diz que “em todo homem existe esse ímpeto criador. O ímpeto de criar nasce da inconclusão do homem. A educação é mais autêntica quanto mais desenvolve este ímpeto ontológico de criar”.

Nessa perspectiva freireana que é também compartilhada por Apple (2006) e Giroux (1983; 1997), entendemos que a educação possui duas dimensões: a imanência e a transcendência. Quanto à primeira dimensão, o processo educativo parte da cotidianidade do sujeito e reflete a sua situação existencial, explicitando as dificuldades que o obstaculizam de efetivar a sua vocação ontológica. Por outro lado, a educação é transcendência, porque possui uma força que impulsiona o ser social a ir além dos condicionamentos que lhes impede de promover a sua emancipação e, nesse sentido, rompe com aquilo que está estabelecido. Dessa forma, a educação torna-se libertadora, porque possibilita aos sujeitos a superação das situações que os oprimem e os instiga a lutar pela sua liberdade.

Defendendo essa concepção de educação, Freire (1996) e os demais autores opõem-se à educação bancária<sup>1</sup> devido ela impossibilitar o ímpeto criador do ser humano e se posicionam a favor de propostas educativas emancipadoras.

Compartilhando com essas idéias dos autores, compreendemos que a educação

---

<sup>1</sup> Sobre a concepção bancária da educação, Freire (2006) a caracteriza da seguinte forma: a relação educador-educando se funda na explanação e narração de conteúdos; o educador é o transmissor dos conhecimentos considerados validados pela cultura oficial; os educandos memorizam mecanicamente os conteúdos que são descolados do seu contexto sócio-histórico e cultural.

se corporifica enquanto proposta educativa através do currículo<sup>2</sup>. Ele é a materialização de algumas intenções sociais que foram construídas historicamente por pessoas pertencentes a uma determinada classe social. Nesse sentido, Apple (2006) e Giroux (1983; 1997), Moreira e Silva (1995), Goodson (1995) e Freire (2006) reconhecem que o currículo é um construto social, histórico e cultural e, que por isso, esse conjunto de intenções de caráter particular pode representar os interesses das classes sociais mais privilegiadas economicamente e culturalmente em detrimento dos saberes das classes populares.

De acordo com esse pensamento, o currículo torna-se ideológico<sup>3</sup> na medida em que valida a ótica daqueles que dominam, tornando os seus valores, idéias e conhecimentos como referências a serem inculcadas por aqueles que se encontram em situação menos privilegiadas.

Nessa direção, a escola pode se tornar o lócus que valida as desigualdades sociais, contribuindo para que os educandos dos setores populares concebam a sua cultura e os seus conhecimentos como inferiores em relação aos da *cultura oficial*, entendida como um conjunto de saberes, crenças e valores que valida os interesses dos grupos que se encontram em situação privilegiada no jogo de poder. (APPLE, 2006).

Opondo-se à concepção de educação elitista e domesticadora dos *descamisados do mundo*, Freire (2005) em especial, considera o processo educativo como uma ferramenta de intervenção na realidade concreta do ser humano.

Na proposta educativa freireana, o currículo é um artefato social que deve estar a favor dos “demitidos da vida (...) dos proibidos de ser”(FREIRE, 2005 p. 47) para que eles lutem pela sua humanização<sup>4</sup>. Em consonância com o pensamento do autor, Giroux (1978, p.41) acrescenta que o currículo deve possibilitar aos educandos uma “visão que

---

<sup>2</sup> Para Domingues (1988, p.23) o termo currículo aparece pela primeira vez no dicionário em 1856 e significava “‘pistas de corrida’, um lugar para corrida, uma carreta de corrida; o termo é usado para referir-se a estudos universitários”. Em 1939, currículo referia-se a um determinado curso realizado na universidade e em 1955 era compreendido como um conjunto de disciplinas e cursos ministrados nas escolas ou universidades. Percebe-se que essa última compreensão predominou até o final da década de 60. Na década de 70 nos Estados Unidos, surgiram vários movimentos que se opuseram ao modelo de currículo vigente, que se preocupava apenas com a eficiência e o controle social e; influenciados pelas correntes humanista – hermenêutica e neomarxista, (MOREIRA e SILVA, 1995), compreenderam o currículo como um instrumento ideológico e entenderam que ele devia estar a favor dos grupos e classes sociais oprimidos. É com esse intuito de compreender e desvelar o aspecto ideológico que perpassa o currículo, que surge no final da década de 70, a Sociologia do Currículo, tendo como base o pensamento neomarxista.

<sup>3</sup> Neste trabalho, compartilhamos o conceito de ideologia com Moreira e Silva (2005, p.23), que o define como “idéias interessadas, transmitem uma visão de mundo social vinculada aos interesses dos grupos situados em uma posição de vantagem na organização social”.

<sup>4</sup> Inspiramos em Cortella (2005) que diz que esse conceito se relaciona com o processo de gerar condições de vida dignas para que o ser humano se realize enquanto sujeito da história e; não, objeto dela.

olhe para o futuro além do imediato, e uma visão que alie a luta a um novo conjunto de possibilidades humanas”.

Nesse sentido, Apple (2001) acrescenta ainda que o currículo pode se tornar um instrumento fundamental para modificar as relações antidemocráticas na sociedade e fortalecer a cidadania para que os menos favorecidos possam atuar criticamente, exigindo os seus direitos.

## **2- Educador Social: contribuições teóricas para a sua prática pedagógica no espaço rua**

A partir do diálogo com autores, em especial Apple (2006), Giroux (1983; 1997) e Freire (1992, 1996, 2005; 2006), identificamos quatro aspectos das suas idéias que se relacionam e que podem contribuir para a formação do educador social atuante no espaço rua, que neste estudo o definimos como aquele profissional que desenvolve um trabalho educativo emancipador com crianças e adolescentes em situação de rua, tendo como aporte legal para o seu trabalho a Lei 8.069/90 - Estatuto da Criança e do Adolescente.

A primeira contribuição diz respeito à desmistificação da idéia de neutralidade que perpassava o currículo e a educação até o final da década de 70. Durante esse período, predominou um pensamento de que só a partir da educação era possível redimir os diversos problemas sociais (CORTELLA, 2005) e, nessa perspectiva, o educador foi considerado como alguém que visava apenas dizimar as mazelas que pudessem atralhar o convívio social.

A contribuição desse pensamento está no fato de ele destacar a importância da educação para a transformação social, porém a sua fragilidade encontra-se na crença demasiada no poder da educação, considerando-a divorciada dos fatores políticos, sociais e econômicos que a condicionam.

Contrapondo-se a essa concepção, surgiu também em 1970 a tendência crítico-reprodutivista que concebia a educação como um processo que, em sua essência, validava os interesses da classe dominante. Nesse sentido, o trabalho do educador foi considerado como um instrumento que garantia o *status quo* do dominador através da internalização da sua ótica pelos professores e educandos.

Esta concepção tornou-se importante, porque demonstrou que a educação não era neutra e possibilitou ao educador indagar-se sobre a finalidade da sua prática

educativa e a lutar pela superação dos interesses dominantes que a perpassavam. Por outro lado, essa tendência também desenvolveu certo pessimismo pedagógico (LIBÂNEO, 1994) entre os educadores, pois muitos deles desacreditavam que a sua ação educativa pudesse modificar a sociedade.

Na década de 80, emergiu uma tendência libertadora e dialética da educação que sintetizou aspectos positivos das duas concepções anteriores. Da educação redentora, conservou-se a crença no poder transformador da escola; da reprodutivista, a idéia de não neutralidade do processo educativo. (CORTELLA, 2005; FREIRE, 1996; GADOTTI, 1987; 2004).

Nessa perspectiva, a educação é concebida como um fator importante para a transformação social, porém entende-se que sozinha ela não pode modificar a sociedade. Por outro lado, compreende-se também que ela é contraditória pelo fato de, em alguns momentos históricos, estar a serviço da dominação e em outros, a favor da emancipação dos oprimidos.

Essa compreensão torna-se relevante para o educador social que desenvolve a sua prática pedagógica na rua por duas razões. Primeiro, possibilita-lhe desvelar a não neutralidade do seu trabalho educativo e a repensar a sua postura política para que ela se torne emancipadora das crianças e adolescentes em situação de rua (GRACIANI, 1997). Segundo, permite-lhe que compreenda a sua prática educativa como uma ferramenta a favor da construção da autonomia daqueles com os quais trabalha e que a sua ação educativa não se reduz apenas a retirar os educandos das ruas<sup>5</sup>), mas a lutar apaixonadamente e teoricamente contra as precárias condições que os desumanizam.

Uma segunda contribuição desses autores à prática educativa do educador social refere-se à concepção de sujeito presente na proposta libertadora, que o compreende como um ser social criador, que modifica o mundo, modificando-se. Ele é considerado um sujeito da história, que embora seja condicionado, mas não é determinado por ela. (FREIRE, 1996).

---

<sup>5</sup> Em Fortaleza-Ce, trabalhei oito anos como educador social de rua. Eu e outros educadores (as) atuávamos em várias partes da cidade, dentre elas, as Praias que mais recebem turistas-Iracema e Náutico. Era comum sermos solicitados pelos donos de hotéis, que ligavam para a Instituição na qual éramos funcionários, pedindo que rapidamente, estivéssemos no local para retirar “aqueles meninos sujos” que assutavam os turistas. Sabemos que uma das etapas do trabalho é a retirada desses sujeitos da rua, porém a nossa função, enquanto educador social é também questionar junto à sociedade sobre os motivos que levam alguns seres humanos a viverem em situação de moradia na rua. Nesse sentido antes de termos medo do que é denominado “feio”, devemos nos perguntar sobre as razões que o geraram. Ao trabalho que visa apenas retirar os meninos e as meninas da situação de moradia de rua, sem garantir as condições básicas para o seu desenvolvimento, Rizzini (1997) o denomina de higienista.

Essa concepção antropológica tem um imenso valor para o educador social, porque a maioria das pessoas quando se refere às crianças e adolescentes em situação de rua, concebe-os como “feixe de carências”<sup>6</sup> (RIZZINI, 1997) e que, por isso, não acreditam que eles possam superar os seus desafios.

Contrapondo-se a essa ótica negativa, o educador social, que compreende o humano como um ser inconcluso, considerará os educandos em situação de rua como um sujeito que não é da rua, mas está nela, que é portador de potencialidades e, por isso, é devir, é projeto existencial que não se limita apenas às circunstâncias do meio, mas é possibilidade de ser mais. Essa compreensão acerca do inacabamento humano pode contribuir para que o educador construa junto com a sua comunidade de atuação, uma nova percepção acerca desses aprendentes, considerando-os como atores sociais.

Com esse intuito, a prática educativa do educador social pode considerar, mas não enfatizar as mazelas (drogas, violência doméstica, furto etc.) que destroem a vida desses sujeitos. O seu trabalho educativo deve desvelar as possibilidades (FREIRE, 1992), mostrando-lhes que são capazes de ultrapassar os obstáculos de maneira paciente e progressiva.

A terceira contribuição refere-se aos pilares que alicerçam a metodologia de trabalho desses autores: ação-reflexão-ação. Essa tríade, significa partir da prática, identificando os fatos e situações significativas da realidade; teorizar sobre a prática, discuti-la e analisá-la e em seguida, voltar à prática, transformando-a.

Essa metodologia pode servir de base para o trabalho do educador social na medida em que lhe possibilita desenvolver a prática educativa em três etapas, sendo que a primeira delas dá-se pelo conhecimento do contexto do educando, identificando os fatores dificultadores e facilitadores que perpassam a sua vida na comunidade a qual pertence.

A segunda etapa é a análise da realidade, desvelando-a com o objetivo de compreender os fatores que contribuem para exôdo e até mesmo a permanência dos meninos e meninas na rua.

E a terceira etapa caracteriza-se pelo encaminhamento desses sujeitos às

---

<sup>6</sup> Parece-nos que quando populares e até mesmo alguns educadores sociais se referem às crianças que se encontram em situação de rua, preocupam-se em caracterizá-los a partir das dificuldades que eles enfrentam para sobreviver e, às vezes, não conseguem destacar as potencialidades que esses sujeitos possuem. Essa concepção que considera os esses educandos como *carentes* em detrimento da sua força vital, denominamo-la de ótica negativa. Somos cômicos dos problemas perpassam a vida dessas crianças e adolescentes, como: uso indevido de drogas, prostituição infanto-juvenil etc., porém enfatizamos as forças vitais de cada um deles para superar esses desafios. A nossa ênfase é no valor da vida; não, na destruição dela.

instituições de atendimento para que nelas, possam juntamente com outros educadores e educandos construir projetos de vida ou mesmo consolidarem aqueles que já existem. Porém, a prática educativa do educador social, como já foi dito, não se limita apenas a encaminhar os aprendentes da rua para uma determinada instituição, pois a natureza política do seu trabalho exige que se lute permanentemente contra aqueles que “conscientemente ou inconscientemente facilitam a exclusão” (Oliveira, 2004, p.212), negando as condições favoráveis para o desenvolvimento do ser humano.

Essa ação educativa, que reivindica, provoca e inquieta o conformismo da sociedade acerca da situação da criança e do adolescente em situação de rua, pressupõe do educador social um diálogo fecundo entre ação-reflexão-ação para que possa compreender melhor a realidade e intervir nela, desmistificando-a.

A última das contribuições<sup>7</sup> citada por nós diz respeito à preocupação dos autores em relação à formação do educador. Para eles, a formação é um processo que permite admirar (ver de dentro, analisar e problematizar criticamente) a prática pedagógica, tendo como objetivos promover a criticidade, a criatividade e a autonomia do educador a fim de tornar o seu trabalho educativo mais consistente para que seja uma ferramenta de intervenção na estrutura social.

Entendemos que essa definição de formação seja bem sintetizada por Freire (2006, p.112) quando a considera como “ a prática de mergulhar na prática para, nela, iluminar o que se dá e o processo em que se dá o que se dá”.

Apple (2006), Giroux (1983; 1997) e Freire (2006) acreditam que a emancipação dos sujeitos que se encontram “despidos” das condições econômicas, sociais e culturais favoráveis, exige uma sólida consistência teórica<sup>8</sup> do profissional que politicamente está engajado com eles. Enfatizando a importância da competência científica (domínio de teorias e técnicas) para alicerçar o trabalho educativo, Freire (2006, p.61) diz que:

Não posso estar seguro do que faço se não sei como fundamentar cientificamente a minha ação e se não tenho pelo menos algumas idéias em torno do que faço, de por que faço, para que faço. Se

---

<sup>7</sup> Pela consistência teórica do pensamento desses autores, somos cientes de que eles podem acrescentar outras contribuições à formação do educador social que atua na rua e, dessa forma, sentimo-nos desafiados para nos aprofundar mais em trabalhos posteriores.

<sup>8</sup> Ao enfatizarmos a importância de uma sólida formação teórica do educador, não estamos querendo dizer que ele seja o único sujeito de mudanças, mas um dos atores sociais que pode contribuir com a transformação da estrutura social, por isso mesmo, enfatizamos a importância da sua formação.

pouco ou nada sei sobre ou a favor de que e de quem, de contra que e contra quem faço o que estou fazendo ou farei.

No caso do educador social de rua, como educar uma criança que é usuária de drogas se enquanto profissional não tenho nenhuma formação nessa área? Como trabalhar com uma criança que foi vítima de violência sexual se nunca estudei e nem tive interesse pelo assunto? Como falar com o educando que se encontra em situação de rua sobre prevenção às doenças sexualmente transmissíveis e AIDS se não pesquisei sobre o tema<sup>9</sup>? Posso reivindicar os direitos da criança e do adolescente se desconheço a Lei 8.069/90 - que os ampara?

Esses questionamentos instigam-nos a refletir sobre que tipo de currículo poderia ser construído para a formação do educador que atua na rua, porém este trabalho é apenas um ensaio e somos cientes de que temos que dialogar mais com esse ator social para identificarmos as suas conquistas e desafios e, a partir daí, pensarmos coletivamente a construção de uma proposta formativa que atenda aos seus interesses.

## **Considerações Finais**

Neste trabalho, dialogamos com vários autores, mas destacamos principalmente alguns pontos de intersecções e contribuições de Freire, Apple e Giroux para a formação do educador social atuante no espaço de rua.

Dentre as contribuições, destacamos respectivamente a não neutralidade do processo educativo, a concepção de sujeito compartilhada por esses autores, a metodologia de trabalho (ação-reflexão-ação) e a definição de formação.

Sobre o tema em estudo, há poucas produções acadêmicas na área da educação e este artigo é uma contribuição para o aprofundamento da discussão. Portanto, consideramos que o valor deste trabalho consiste em nos desafiar a pensar sobre a formação do educador social, que desenvolve a sua prática pedagógica com crianças e adolescentes na rua.

---

<sup>9</sup> Consideramos que esse conjunto de questões retrata os problemas mais comuns enfrentados pelo educador social de rua.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- APPLE, W. Michael. **Ideologia e Currículo**. 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é Educação**. São Paulo: Brasiliense, 2004.
- CORTELLA, Mário Sérgio. **A Escola e o Conhecimento: fundamentos epistemológicos e políticos**. 9 ed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2005.
- DOMINGUES, José Luiz. **O Cotidiano da Escola de 1º grau: O Sonho e a Realidade**. São Paulo: EDUC- Ed. Da PUCSP, 1988.
- ECA-ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE**. São Paulo: Escala 2004.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- \_\_\_\_\_.IRA, Shor. **Medo e Ousadia: Cotidiano do Professor**. 11 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 2006
- \_\_\_\_\_. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.
- \_\_\_\_\_.**Pedagogia da Esperança: Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- \_\_\_\_\_.**Educação e Mudança**. 28 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 2005
- \_\_\_\_\_.**Professora Sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. 16 ed. São Paulo: Olho d'água, 2006.
- GIROUX, A. Henry. **Os Professores como Intelectuais: rumo a uma pedagogia Crítica da Aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- \_\_\_\_\_. **Pedagogia Radical: subsídios**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1983.
- GADOTTI, Moacir. **Educação e poder: Introdução à Pedagogia do Conflito**. 7 ed. São Paulo: Cortez, 1987.
- \_\_\_\_\_. **Pedagogia da Práxis** 4 ed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2004.
- GOODSON, Ivor. **Currículo: Teoria e História**. Petrópolis-RJ: Vozes, 1995.
- GRACIANI, Maria Stela Santos. **Pedagogia Social de Rua: análise e sistematização de uma experiência vivida**. 4 ed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2001.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.
- \_\_\_\_\_. **Reflexividade e Formação de Professores: Outra oscilação do**

pensamento pedagógico brasileiro? In: PIMENTA, Selma Garrido & GHEDIN, Evandro (orgs.). **Professor Reflexivo no Brasil: Gênese e Crítica de um Conceito**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MOREIRA, Antônio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu da. **Currículo, Cultura e Sociedade**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1995.

OLIVEIRA, Walter Ferreira de. **Educação Social de Rua: As bases políticas e pedagógicas para uma educação popular**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

PRIORE, Mary Del (org). **História das Crianças no Brasil**. 4 ed. São Paulo: Contexto, 2004.

RIZZINI, Ireni. **O século Perdido: Raízes Históricas das Políticas Públicas para a Infância no Brasil**. Rio de Janeiro: Ministério da Cultura: USU Ed. Universitária: Amais 1997.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações**. 8 ed. Campinas-SP: Autores Associados, 2003.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Preparação Técnica e Formação ético - política dos professores**. In: BARBOSA, Raquel Lazzari Barbosa (org.). **Formação de Educadores Desafios e Perspectivas**. São Paulo: Editora UESP, 2003.