

## **TEORIAS DO CURRÍCULO: ENTREOLHARES PARA AS CULTURAS NEGADAS NA EDUCAÇÃO ESCOLAR<sup>1</sup>**

Isanês da Silva Cajé Torres

Roseane Maria de Amorim

*UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS (UFAL)*

isanescaje@gmail.com

roseane.mda@gmail.com

### **Resumo**

Este artigo tem por objetivo problematizar um currículo pautado em uma (re)educação para a diversidade. Para tanto, percorre as diversas teorias curriculares e emerge na pluralidade cultural perpassando o ambiente escolar. A reflexão aqui estabelecida não tem a intenção de indicar em o currículo ideal, nem dissertar amplamente sobre as teorias curriculares. Buscamos compreender tais teorias para chegarmos a uma possível indicação de um currículo muticulturalmente construído. Trazendo autores como Amorim (2011), Candau (2010), Gusmão (2003), Macedo (2006), Moreira (2002), Santomé (1995), Silva (1999), Silva (2004), entre outros. Dando início a uma discussão, ou melhor, indícios para reflexões futuras de uma questão bastante promissora no respeito e valorização da diversidade dentro e fora das instituições escolares.

Palavras-chave: Currículo; Diversidade; Multiculturalismo.

### **INTRODUÇÃO**

O presente construto faz parte de uma pesquisa monográfica intitulada “DE FITAS E PASSOS, DE LUTAS E LAÇOS: Práticas curriculares permeadas por culturas tradicionais afro-alagoanas com alunos de turmas de Educação Infantil em uma escola quilombola do estado de Alagoas”. O estudo procurou captar a forma de inclusão, as perspectivas e experiência vividas nas práticas curriculares por estudantes e docentes em uma escola quilombola.

---

<sup>1</sup> SANTOMÉ, 1995, p.172

O estudo foi realizado em 2014 e 2015, com a participação de seis professoras e uma coordenadora pedagógica, com aplicação de questionários e entrevista semi-estruturada (MYNAIO, 2007).

Em termos metodológicos é prudente esclarecer que esse estudo encontra-se alinhado a teoria pós-crítica do currículo e, portanto, tomamos a questão da diversidade para pensar a escola na contemporaneidade. Dessa forma, indagamos: o que dizem as teorias curriculares para a construção de uma escola realmente inclusiva que saiba trabalhar com a diversidade? Nessa perspectiva, o objetivo do artigo é problematizar as teorias curriculares para analisar o papel de um currículo multicultural.

Sabemos que instituição escolar se faz legitimadora de práticas, um espaço de interação e de discussão, em meio às facetas múltiplas. Para poder viabilizar este diálogo e para atender a tal demanda plural, se faz necessário um projeto pedagógico pautado em tais interesses, se esperando que estas intenções se concretizem nos currículos escolares e em suas práticas curriculares. Para iniciar tal reflexão, pode-se pensar no conceito central de currículo apresentado por Silva (1999, p.15), onde:

O currículo é sempre o resultado de uma seleção: e um universo mais amplo de conhecimentos e saberes seleciona-se aquela parte que vai constituir, precisamente, o currículo. As teorias do currículo, tendo decidido quais conhecimentos devem ser selecionados, buscam justificar por que “esses conhecimentos” e não “aqueles” devem ser selecionados.

Deste modo, pode-se observar que o currículo nada mais é que uma seleção de saberes, o que esta em jogo nesta afirmação é exatamente quais os conteúdos que serão selecionados e como se dá essa hierarquização.

A princípio, pautados em vertentes de uma educação tradicional, surgem teorizações como a de Bobbitt apud Silva (1999) em que o currículo seria visto como um meio para racionalizar o saber, sendo cuidadosamente escolhido/selecionado. Este currículo aqui apresentado é universal, massivo a criação de sujeitos produtivos e extremamente tradicional. Mais tarde Silva esclarece a visão de Bobbitt:

[...] o currículo é supostamente isso: A especificação precisa de objetivos, procedimentos e métodos para a obtenção de resultados que

possam ser precisamente mensurados [...] o currículo é, efetivamente, um **processo industrial e administrativo** [...] (Silva, 1999, p.12-13, grifo nosso).

Esta definição nos dá a ideia de que as teorias do currículo apresentam o pensamento de uma determinada época e que produz uma noção particular de currículo. No caso específico do pensamento apresentado acima, surgia uma burocracia estatal nos EUA – Estados Unidos da América, encarregada dos negócios ligados à educação, dando assim o entendimento desta como algo científico, a extensão da educação escolar para níveis mais altos e seguimentos maiores (massificação, mas não somente ampliação das vagas como também do tempo), e uma grande preocupação com a manutenção de uma identidade nacional devido ao elevado processo de imigração do entre guerras e o crescente processo de urbanização e industrialização.

O mesmo, mais tarde ocorrendo no século XX no Brasil, a formação técnica para mão de obra, com manuais curriculares feitos por especialistas em educação, afastando a autonomia do educador e unificando um ensino, aumentando e legitimando a exclusão social, já que para a classe elitista era proporcionado determinado conhecimento que permitia formar o quadro administrativo do Estado, e para o restante da população, oferecia-se uma educação técnica, se esta fosse efetivamente fornecida. O currículo assim, com sua vertente político-administrativa, trazia em seu bojo neutralidade, exercendo controle ideológico e eliminando qualquer tipo de resistência, para conformar a população e justificar as ações do Estado, reproduzindo as desigualdades sociais.

Sendo assim, Michael Foucault apud Silva, (1999) toca na temática da produção de poder nas relações sociais, portanto, o currículo também pode se tornar um mecanismo de poder, de exclusão e de produção de preconceitos. Questiona-se novamente o caráter seletor do currículo, nesta vertente, Silva (2004, p. 35) afirmar que “o currículo da escola está baseado na cultura dominante: ele se expressa na linguagem dominante, ele é transmitido através dos códigos culturais dominantes”.

Sobre isso, Bernstein apud Amorim (2011), ao denominar código como a gramática das classes sociais, identifica também dois tipos de códigos, denominado por ele de *Código restrito* que seriam os códigos que perpassariam as camadas populares e

estariam mais ligados a conhecimentos do dia a dia, enquanto o *Código elaborado*, destinado as classes mais altas que seria conhecimentos interligados, ou melhor, como explica Santos apud Amorim (2011, p.47), “[...] os códigos elaborados constroem seus significados por meio de princípios gerais, que são acessíveis apenas a alguns grupos”, destacando que nenhuma linguagem é inferior ou superior a outra, mas se diferenciam no momento em que, o ensino das elites são para prepará-los para o ensino superior, ou ainda para a diligência, enquanto a classe popular seria formada para o trabalho braçal, legitimando e dando continuidade à exclusão social e aumentando a desigualdade social, como já fora dito anteriormente.

Começou-se a questionar os ideários fornecidos por este currículo tradicional, as teorias críticas surgem para desestruturar estes pensamentos, se aproximam das concepções progressistas, liberais, libertadoras e da crítica social dos conteúdos. A fala de Silva (1999) nos dá indício do poder da linguagem e de que as ideias da classe dominante não precisam estar expostas no currículo (elas podem estar ocultamente apresentadas), que nenhuma teoria ou pensamento é neutro e que este poder é centrado em alguém. Já as teorias pós-críticas se diferenciam das teorias críticas do currículo por pensarem que o poder é algo produzido e que está em vários lugares.

Enquanto as teorias críticas se ocupavam em apenas pensar nas diferenças de classe, os pós-críticos discorreram nas várias compilações de desigualdade, de gênero, de sexualidade ou de raça<sup>2</sup>. Sobre ambos os pensamentos, Amorim (2011, p.54) diz que:

No entanto, depois dos Estudos Culturais não se concebe compreender a categoria classe como a única forma adequada para entender a realidade e explicar a dinâmica das lutas sociais. A classe não é mais importante que as questões culturais, a exemplo das questões de raça/etnia. Entendemos que “o mundo da vida” é muito complexo para ser entendido por uma única categoria, ademais o currículo não diz respeito apenas aos conhecimentos escolares em seu sentido mais restrito, mas abrange a formação dos sujeitos e de suas identidades.

Os educadores nesta vertente, não devem se fixar a currículos turísticos<sup>3</sup>, que se distanciam de toda a polissemia apresentada pela cultura, fora do contexto real do(a)

---

<sup>2</sup>“A categoria ‘classe’ deixa de receber prioridade antecipada e assa a integrar sofisticada matriz analítica composta pro três dinâmicas sociais: classe, gênero e raça; e três esferas: cultura, economia e política” (APPLE e WEIS apud MOREIRA, 2001, p. 21).

<sup>3</sup> “[...] unidades didáticas isoladas, nas quais, esporadicamente, se pretende estudar a diversidade cultural [...] a partir de perspectivas de distanciamento, como algo estranho, exótico ou até mesmo problemático, mas nesse último caso, deixando claro que sua soluçai não depende de nada em concreto, que está fora de

educando(a), que se apega a reducionismos e modelos estáticos e que gera o pensamento de que o outro é errado, é algo que é diferente a nós, mas que na verdade faz parte do que somos, um conjunto de informações e de mistos significados, e nem se entregar ao daltonismo cultural (STOER e CORTESÃO, 1999), negando o arco-íris de culturas presentes em nossa sociedade. É com base nessa concepção que apresentaremos algumas reflexões sobre o currículo pensado para a educação étnico-racial.

### **CURRÍCULO PAUTADO EM UMA (RE)EDUCAÇÃO PARA A DIVERSIDADE**

Faz necessário esclarecer que o sistema educacional passa por mudanças, antes a instituição escolar era vista como um lugar para moldar mentes, educação dita como tradicional, positivista, onde educador praticava monólogos e crianças apenas reproduzindo conhecimentos, obscurecidas pela ideia frágil de igualdade e homogeneidade. E mesmo sendo a escola um espaço sociocultural, ela por anos vem reproduzindo uma cultura dominante fantasiada de cultura nacional (SILVA, 2004). Esta concepção está sendo quebrada como demonstra Corazza (2005, p. 9):

[...] aqueles que, por tanto tempo, ficaram borrados e excluídos, calados e subordinados, dominados e pisoteados pela lógica da identidade-diferença, mas que hoje são puros, isto é, diferentes em si-mesmos, essencialmente-outros, não-idênticos, outros-diversos. E que lutam para que nunca mais sejam vistos como vítimas ou culpados, fontes de todo o mal, desvios a serem tolerados. Para que nunca mais suas diferenças sejam governadas, traduzidas, calibradas, reparadas, integradas [...]

É na escola, *lócus* privilegiado de formação de novas identidades e mentalidades capazes de construir respostas, sempre com caráter histórico e provisório (CANDAU, 2010) que o outro ganhará espaço e permitirá ser este outro, com sua diversidade. Concordamos com a linha de raciocínio traçada por Moreira (2002) em que cria uma ponte de comunicação, na linha pós-estruturalista e de currículo pós-crítico entre a diferença, o diálogo e as estratégias pedagógicas que podem ser elaboradas dentro da escola.

Este outro é visto pelo o que o eu não é, como o diferente logicamente é aquilo que não é igual. Porém a negatividade deste “outro<sup>4</sup>”, ou seja, a inferiorização daquele

---

nosso alcance.” (SANTOMÉ, 1995, p.173).

<sup>4</sup> “Desvelando a cultura do outro. Agora que vocês conhecem melhor as origens da manifestação, é possível que surjam outras manifestações e culturas interligadas a ela. Como fazemos parte de um país

que não é igual ao grupo dominante cria estereótipos e rótulos que muitas vezes produzem uma cultura etnocêntrica e repressiva, e essa relação entre diferença e desigualdade só é estabelecida, pois “[...] pensamos pelo domínio da semelhança e da identidade que hierarquizamos o diferente e o tratamos como desigual” (GUSMÃO, 2003, p. 91).

Quando não se enxerga a realidade dentro da sala de aula e trabalha com a cultura dominante, aqueles(as) educandos(as) que não convivem com essa determinada visão não conseguem aprender, ou se conseguem se sobressair é por que apenas cometeram a faceta de absorver tais ideias daquele sistema monoculturalizado, ou seja, se conseguem captar o código presente naquela linguagem. Deste modo, os que não conseguiram, passam pela recuperação, repetência e, por fim, a evasão escolar. Sabe-se então que a evasão escolar se tornou um mecanismo de exclusão social, Dubet (2000/2001) trabalha esta questão levando em conta que ao se analisar o fato de exclusão não se deve focar no plano macrosocial, ou seja, a exclusão social, e nem apenas nas relações cotidianas, encarando que tanto a exclusão social quanto a exclusão escolar fazem parte de um mecanismo social construído historicamente.

A diferença nos faz sujeitos<sup>5</sup>, pertencentes a culturas também diversas com comportamentos e modos de vida específicos, um fato pode ser explicado de diferentes maneiras de acordo com o aporte cultural do sujeito, ou seja, somos iguais por temos singularidades. O modo como identificamos<sup>6</sup> ou hierarquizamos tal diferença pode se dar de díspares maneiras já supracitadas, mas o modo que dialogamos com o outro é que pode corroborar para combater a construção de estereótipos negativos e

---

mestiço, fruto da mistura de muitas etnias, a grande maioria das nossas manifestações tem origem em práticas estrangeiras e de outros tempos” (POUGY, 2011, p. 21).

<sup>5</sup> “O que caracteriza propriamente os seres humanos não é uma similaridade, mas a própria diferença. Ou seja, ao procurar entender a singularidade de cada grupo, de cada cultura, você vai compreender mais a humanidade. Porque a essência do ser humano é a produção, é a elaboração de significados, portanto a produção de cultura, cada uma com sua lógica, sua estrutura própria. Ao entender a singularidade de cada cultura, você está entendendo mais o específico do humano. (E2)” (MOREIRA, 2002, p.22).

<sup>6</sup> Pertinente compreender como a diferença, este outro, é apresentado dentro da escola e como isso reflete na construção do significado atribuído a este sujeito. E educação que tenta “[...] congelar a cultura, retificá-la, transformá-la em recurso de folclorização, e como tal acentuar as diferenças [...] rompe-se a possibilidade de comunicação e de aprendizagem para reforçar os mecanismos discriminatórios e a desigualdade” (GUSMÃO, 2003, p. 95-96). Conseguindo afastar o outro, transformando-o em exótico, inferior, acentua-se a diferença como algo negativo.

banalizados. Dialogar com estas diferenças na perspectiva de reconhecê-las, mas não somente tolerá-las e sim conversar com elas, traduzi-las de acordo com seu contexto, enunciá-las e compreender que não existem conceitos puros e fechados em si, ainda tendo em mente que vive dentro dessa construção da diferença, relações de poder.

O que Macedo (2006) propõe é uma hegemonia provisória dessas culturas nos currículos escolares, para se entender melhor, a mesma autora usa de uma perspectiva de Laclau e Mouffe apud Macedo (2006) ao enxergar as fronteiras entre as culturas e mais especificamente o limiar entre elas, ou seja, toda cultura tem em si um lugar social particular (com costumes e valores), mas por meio das relações sociais e do diálogo se busca ou se verifica uma cadeia de equivalências em um processo de identificação ou de tradução solidária, assim se universaliza ou se encontra uma parcela universal de forma híbrida destas culturas e o que resulta em uma relação de hegemonia. Nossa identidade está embarcada por afinidades e estabelecimentos de diferença, em meio às relações de poder, mas o modo como compreendemo-nos no mundo, juntamente com o outro entre fronteiras, retifica a compreensão e o significado adotado a este outro. Assim, na perspectiva aqui abordada o

[...] diálogo é visto como instrumento de ensino, de mediação entre grupos distintos, de democratização da escola e da sociedade, de criação de consensos culturais e cognitivos, de eliminação de barreiras entre as diferenças (MOREIRA, 2002, p. 30).

Para dar voz às culturas silenciadas no currículo e nas práticas curriculares diárias no ambiente escolar que as teorias pós-críticas se preocupam com a formação das identidades dos sujeitos, coletiva ou individualmente, Santomé diz que:

Algo que é preciso ter em conta é que uma política educacional que queira recuperar essas **culturas negadas** não pode ficar reduzida a uma série de lições ou unidades didáticas isoladas destinadas a seu estudo. **Não podemos cair no equívoco de dedicar um dia do ano à luta contra preconceitos raciais** ou a refletir sobre as formas adotadas pela opressão das mulheres e da infância. **Um currículo anti-marginalização é aquele em que todos os dias do ano letivo, em todas as tarefas acadêmicas e em todos os recursos didáticos estão presentes as culturas silenciadas sobre as quais vimos falando** (SANTOMÉ, 1995, p.172, grifo nosso).

Muito antes de existir uma verdadeira reforma curricular, escolas e editoras já discutiam em plena a redemocratização do país e o fervilhar de reflexões, propostas de ensino que atendessem a demanda dessa multiculturalidade, que conseguissem viabilizar um ensino verdadeiramente democrático<sup>7</sup>, por isso as novas políticas educacionais tentam dar subsídios legais e orientadores para efetivar tal ensino. Já abordando a relação entre diferença e diálogo ao se compreender a importância de experiências pedagógicas em consonância com tais perspectivas, compreendemos o multiculturalismo do mesmo modo que Silva (2004) e Moreira (2002), ao diferenciarem as perspectivas de multiculturalismo benigno, liberal ou humanista e de multiculturalismo crítico, o primeiro vê a diferença como algo a ser tolerado ou amenizado, como foi o caso do mito da democracia racial anteriormente comentado, já o segundo critica essa posição passiva e neutra que a primeira concepção apresenta.

O multiculturalismo<sup>8</sup> crítico<sup>9</sup> leva em consideração as relações de poder existentes nas definições da diferença e no estabelecimento de fronteiras entre as culturas, Silva (2004) também alerta para as concepções díspares existentes dentro do movimento multicultural crítico, que são as perspectivas pós-estruturalistas, baseando-se no estabelecimento da diferença por processos linguísticos e do discurso. Já as concepções materialistas, enxergam que este estabelecimento de diferença não se limita a processos referentes ao discurso, ocorrendo nas relações institucionais, econômicas e estruturais, onde, por exemplo, “[...] o racismo não pode ser eliminado simplesmente através do combate à expressão linguística racista, mas deve incluir também o combate à discriminação racial no emprego, na educação e na saúde” (SILVA, 2004, p. 88).

Cabe agora ressaltar que entender o currículo como um posicionamento político é, pois, permitir que a instituição escolar e a sua comunidade decidam em conjunto seu

---

<sup>7</sup> “É comum o pensamento de que a luta por uma escola democrática é suficiente para garantir a igualdade de tratamento a todos/as. Essa crença é um grande equívoco. Em alguns momentos, as práticas educativas que se pretendem iguais para todos acabam sendo as mais discriminatórias. Essa afirmação pode parecer paradoxal mas, dependendo do discurso e da prática desenvolvida, pode-se incorrer no erro da homogeneização em detrimento do reconhecimento das diferenças” (GOMES, 2001, p. 86).

<sup>8</sup> “[...] multiculturalismo proposto deve atentar para a necessidade de trocas, de estratégias dialógicas, em que ambas as partes participem como produtora de cultura e saiam com seus horizontes culturais ampliados” (CANEM; MOREIRA apud MOREIRA, 2002, p. 20).

<sup>9</sup> Pensamos o multiculturalismo crítico ou de resistência como nos apresenta Silva e Brandim (2008), ser a vertente que mais se adéqua a proposta aqui explicitada.

currículo, para que o mesmo possa refletir os pensamentos e reflexões de seus sujeitos. Neste sentido, não se admite aqui o conceito de práticas curriculares como mera efetivação de um currículo preestabelecido, mas no sentido de decisão e construção do currículo, de sua implantação e reformulação de suas atividades, de seus pensamentos e todo movimento escolar.

Sendo este um currículo em ação, ou seja, “entender, portanto, o currículo como uma construção permanente em que os diversos sujeitos estão interagindo, reinterpretando e recontextualizando é fundamental para compreendermos o que se passa no cotidiano escolar” (AMORIM, 2011, p. 67). Competindo a escola e toda a sua comunidade, discutirem e questionar suas práticas curriculares, tendo em vista que estas podem se dar de formas diferente em um mesmo espaço, já que são experiências também diversas, e não se deve esperar o contrário (que existam ensinamentos/aprendizagens iguais).

Gusmão (2003) compreende a escola como um ambiente sociocultural que iria permitir o encontro e desencontro de culturas, esta tradução. Assim a autora, estabelece a diferença entre ensino (subordinação) e aprendizagem (comunicação), e quando a instituição escolar só fornece o ensino e nega a aprendizagem, ela também está negando a cultura da/na escola, valorizando o currículo formal e esquecendo o currículo vivido, reafirmando estas dicotomias.

O que deve ser promovido e reconhecido é que as crianças portam marcas sociais, elas levam para a escola tal aporte cultural, e como ato de equidade, as práticas pedagógicas precisam promover pontes entre esses conhecimentos, por meio da ancoragem<sup>10</sup> social dos conteúdos, bem como traduzindo/trazendo diariamente as diversas culturas presentes no mundo<sup>11</sup>.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

---

<sup>10</sup> “Ancorar socialmente um conteúdo é ver como ele surgiu, em que contexto social, quem propôs historicamente esse conceito, quais eram as ideologias dominantes. Você vai fazendo isso com todos os conteúdos possíveis do currículo. Isso é proposto como uma maneira de você nem cair naquele vazio de ficar só tentando entender diversas linguagens, diversas culturas, nem achar que o conteúdo é algo fixo (E1)” (MOREIRA, 2002, p.27).

<sup>11</sup> Compreendendo que seria impossível transmitir toda a complexa composição das culturas presentes nas sociedades, mas não se torna impossível apresentá-las as crianças, mantendo um equilíbrio entre a tradução, a alteridade. Fugindo de uma concepção de currículo turista (SANTOMÉ, 1995) e de visões reducionistas e estereotipadas.

O que se pretende é promover um ambiente de reflexão, de discussão e aprofundamento nas questões para a diversidade, para existir uma mudança de postura é necessário problematizar, não só as questões macrossociais (como a desigualdade social no país), mas também as questões micro (referentes ao acesso das crianças nas creches e pré-escolas, nas práticas pedagógicas dentro destas instituições, na formação dos professores, no diálogo com as famílias, entre outros). Parece que ao adentrar nas escolas, por meio de teorias e discursos:

[...] da educação têm se apresentado neste movimento de receber os diferentes como se recebe aquele que regressou do exílio e não sabemos como tratá-lo, faltam-nos mãos e vozes para compreender suas formas, seus gestos, suas angústias e seus territórios (SANTANA; SANTOS; PEREIRA, 2010, p. 6).

Os educadores se veem perdidos e despreparados para quebrar com esta dicotomia entre teoria e prática, mas o que se espera é o início do questionamento e da reflexão, de entender o currículo, especificamente o currículo em ação, como prática social, como resultado de lutas dos movimentos sociais que enxergam a escola em seu sentido de emancipação do sujeito, do sujeito livre<sup>12</sup>.

Isso significa também que não é necessário apenas transmitir a história do afro-brasileiro para as crianças negras, mas também para aquelas de todas as ascendências étnicas que precisam conhecer a real história do país, que necessitam reconstruir o significado dos conflitos sociais, o significado de suas identidades, não só isso, que também possam participar de experiências estéticas refletindo o limiar entre as diferentes culturas e quebrando barreiras/fronteiras, todos os dias letivos, em todos os momentos<sup>13</sup>.

---

<sup>12</sup> Uma educação libertadora exige que se leve a sério os pontos fortes, experiências, estratégias e valores, dos membros dos grupos oprimidos. Implica também ajudá-los analisar e compreender as estruturas sociais que os oprimem para elaborar estratégias e linhas de atuação com probabilidades de êxito (SANTOMÉ, 1995, p. 171).

<sup>13</sup> “A escola brasileira, pública e particular, está desafiada a realizar uma revisão de posturas, valores, conhecimentos, currículos na perspectiva da diversidade étnico-racial. Nos dias atuais, a superação da situação de subalternização dos saberes produzidos pela comunidade negra, a presença dos estereótipos raciais nos manuais didáticos, a estigmatização do negro, os apelidos pejorativos e a versão pedagógica do mito da democracia racial (igualdade que apaga as diferenças) precisam e devem ser superados no ambiente escolar não somente devido ao fato de serem parte do compromisso social e pedagógico da escola no combate ao racismo e à discriminação racial, mas, também, pela força da lei”. (GOMES apud REGIS, 2011, p. 149).

Assim, compreendemos a necessidade pulsante de se trabalhar em todas as etapas da educação, de formas diferentes, porém com objetivos similares, as diversas vivências e experiências de segmentos culturais diversos, conhecendo sua(s) história(s) de maneira reflexiva, a contribuição dessas diferentes culturas e suas manifestações culturais (locais, regionais, nacionais e mundiais). Tais ações corroborarão futuramente para uma maior participação dessa criança em sociedade, que a fará perceber as nuances das relações de poder e os discursos pertencentes em sua caminhada.

## Referências

AMORIM, R. M. de. **As práticas curriculares cotidianas**: um estudo da educação das relações étnico-raciais na rede municipal de ensino do Recife. 2011. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife.

\_\_\_\_\_; NETO, J. B. **Práticas curriculares cotidianas**: os fios e tramas da educação das relações etnicorraciais em escolas da rede municipal do Recife. Espaço do Currículo, v.5, n.1, p.331-345, jun/dez, 2012. Disponível em: < <http://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/rle/article/view/11647>>. Acesso em: Jan. 2015.

CANDAU, V. M. **Multiculturalismo**: Diferenças culturais e práticas pedagógicas. Rio de Janeiro: Vozes, 2010.

CORAZZA, S. M. **Nos tempos da educação**: cenas de uma vida de professora. Revista da ABEM, Porto Alegre, v. 12, mar. 2005.

DUBET, F. **A escola e a exclusão**. Cadernos de Pesquisa: São Paulo, n.119, p. 25 - 45, julho, 2003. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/cp/n119/n119a02.pdf>>. Acesso em: Jan. 2015.

GOMES, N. L. **Educação cidadã, etnia e raça**: o trato pedagógico da diversidade. In.: CAVALLEIRO, Eliane. Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola. São Paulo: Summus, 2001.

GUSMÃO, N. M. M. Desafios da diversidade na escola. In: \_\_\_\_\_. (Org.). **Diversidade, cultura e educação**: olhares cruzados. São Paulo: Biruta, 2003. p. 83-103.

MACEDO, E. **Currículo**: política, cultura e poder. Currículo sem fronteiras, v.6, n.2, jul/dez, 2006. Disponível em: < <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol6iss2articles/macedo.pdf>>. Acesso em: jan. 2015.

MINAYO, M. C. de S. O desafio da pesquisa. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

MOREIRA, A. F. B. A crise da teoria curricular crítica. In: COSTA, M. V. (Org.). **O currículo nos limiares do contemporâneo**. 3 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001, p. 11-36.

\_\_\_\_\_. **Currículo, diferença cultural e diálogo**. Educação e Sociedade, ano 23, n.79, ago, 2002. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n79/10847>>. Acesso em: Jan. 2015.

POUGY, E. G. P. **Arte: soluções para dez desafios do professor, 1º ao 5º ano do ensino fundamental**. São Paulo: Ática, 2011.

REGIS, K. E. **Relações étnico-raciais e currículos escolares nas teses e dissertações em educação (1987-2006): desafios da inclusão da cultura negra nas práticas curriculares**. Revista da ABPN, v.2, n.5, jul/out, 2011. Disponível em: <file:///C:/Users/Isa/Downloads/215-860-1-PB.pdf>. Acesso em: Jan. 2015.

SANTANA, A. F. T.; SANTOS, A. C.; PEREIRA, F. D. de S. (Des)construindo modelos identitários: por entre os caminhos etnicorraciais presentes no cotidiano escolar. In: **IV fórum identidades e alteridades: educação e relações etnicorraciais**. Itabaiana, 2010. Disponível em: <[http://200.17.141.110/forumidentidades/IVforum/textos/Anthony\\_Fabio\\_Torres\\_Santana.pdf](http://200.17.141.110/forumidentidades/IVforum/textos/Anthony_Fabio_Torres_Santana.pdf)>. Acesso em: jan. 2015.

SANTOMÉ, J. T. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In: SILVA, T. T. (Org.), **Aliénigenas na sala de aula**. Petrópolis: Vozes, 1995, p. 159-177.

SILVA, T. T.da. **Documentos de identidade: uma introdução os teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

\_\_\_\_\_. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

SILVA, M. J. A. da; BRANDIM, M. R. L. **Multiculturalismo e educação: em defesa da diversidade cultural**. Diversa, ano 1, n.1., p. 51-66, jan/jun, 2008. Disponível em: <[http://www.ufpi.br/subsiteFiles/parnaiba/arquivos/files/rd-ed1ano1-artigo4\\_mariasilva.PDF](http://www.ufpi.br/subsiteFiles/parnaiba/arquivos/files/rd-ed1ano1-artigo4_mariasilva.PDF)>. Acesso em: Jan. 2015.