

CURRÍCULO, MULTICULTURALIDADE E SABER PEDAGÓGICO**CURRICULUM, MULTICULTURALITY AND PEDAGOGICAL KNOWLEDGE**Auxiliadora Maria Martins da Silva¹
Delma Josefa da Silva²**RESUMO**

O artigo aborda sobre as teorias do currículo e suas implicações na formação de professores. Tem por objetivo refletir sobre a multiculturalidade e o saber pedagógico tendo por referência a Lei complementar à LDB a Lei 10.630/03. Utiliza por referencial a teoria crítica do currículo, discorrendo sobre os seus aspectos fundantes e estratégicos. Enquanto problemática verificamos que embora tenhamos dado passos significativos no sentido de reconhecer a pluriculturalidade existente na sociedade brasileira, a política curricular é fortemente marcada por epistemologias européias. Enquanto resultados verificamos que embora ainda hegemônico o eurocentrismo da política curricular vem gradativamente sendo posto em questão. As experiências desenvolvidas a partir da epistemologia de saberes nos movimentos sociais, em diálogo com as teorias do conhecimento tem dado uma contribuição no sentido de ampliar os referenciais epistemológicos da formação de professores no Brasil. Enquanto resultado vemos que o novo marco legal é uma das bases para serem fundamentadas outras práticas, outras políticas curriculares.

PALAVRAS-CHAVE: Currículo; Multiculturalidade; Saber Pedagógico

ABSTRACT

The article deals with curriculum theories and their implications for teacher education. Its objective is to reflect on multiculturality and pedagogical knowledge, with reference to the complementary Law to LDB, Law 10.630 / 03. It uses by reference the critical theory of the curriculum, discussing its foundational and strategic aspects. While problematic, we find that although we have taken significant steps towards recognizing the pluriculturality existing in Brazilian society, curricular policy is strongly marked by European epistemologies. While results show that, although hegemonic, the Eurocentrism of curricular policy is gradually being questioned. The experiences developed from the epistemology of knowledge in social movements, in dialogue with the theories of knowledge have contributed to broaden the epistemological references of teacher education in Brazil. As a result we see that the new legal framework is one of the bases to be based other practices, other curricular policies.

KEYWORDS: Curriculum; Multiculturalism; Pedagogical knowledge

DOI: 10.21920/recei7201738184192

<http://dx.doi.org/10.21920/recei7201738184192>

¹ Doutora em Educação pela UFPE. Mestra em Ensino das Ciências pela UFRPE. Possui graduação em Pedagogia pela UNICAP.

² Doutora em Educação pela UFPE. Professora da Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Caruaru-FAFICA.

INTRODUÇÃO

O artigo aborda sobre as teorias do currículo e suas implicações na formação de professores, utilizando por referencial Silva (2000), Gatti, Barreto e André (2011), Charlot (2000). Tem por objetivo refletir sobre a multiculturalidade e o saber pedagógico tendo por referência a Lei complementar à LDB a Lei 10.630/2003. O referencial está situado portanto, na teoria crítica do currículo, focando seus contextos e aspectos fundantes e estratégicos no campo da política curricular.

Dissertar acerca do currículo, da multiculturalidade e dos saberes pedagógicos, requer que revisitemos autores/as e teorias sociais e educacionais, bem como, as propostas pedagógicas nelas gestadas. Nesse sentido, nos reportamos, inicialmente a Demerval Saviani (2005), defendeu que o sistema de ensino público no Brasil, se institucionalizou em meados do século XIX, objetivando resolver o problema da marginalidade, uma vez que os antigos súditos, com a república, tornaram - se cidadãos livres e necessitavam de instrução para lidar com sua nova condição socioeconômica e política.

Dessa forma, Saviani (2005), identificou dois diferentes grupos de teorização educacionais que conceitua de: não-críticas, aquelas que consideravam ser o fenômeno educativo neutro, tendo a educação, a função de equalização social promovendo a igualdade entre todos os cidadãos de um Estado-Nação ao transmitir a estes um "conhecimento universal", tirando-os da marginalidade.

Saviani (2005), portanto, apresentou na categoria de teorização não-crítica, a pedagogia tradicional, onde o marginalizado seria o ignorante e o centro da educação, o/a professor/a que lhes transmitiria o conhecimento historicamente acumulado. Na pedagogia nova, o marginalizado seria o rejeitado, o centro da educação seria o aluno, seus interesses, relações e possibilidades. Na pedagogia tecnicista, o marginalizado seria o incompetente que precisaria assimilar conhecimentos científicos e técnicos, através de metodologias fabris. O centro da educação, nessa pedagogia tecnicista seriam os especialistas em educação que planejam e supervisionam o ensino-aprendizagem.

Saviani (2005) criticou esses modelos imperativos e práticos de ensino, considerando-os ingênuos, bem como aprofundador da marginalidade que queriam erradicar uma vez que produziram estatísticas alarmantes de evasão e repetência e vieram a ser alvo de profundas críticas.

Nesse sentido, passou Saviani (2005) a explicar sobre as teorizações do segundo grupo que intitula de crítico-reprodutivista a saber: 1- Teoria do sistema de ensino como violência simbólica cujos precursores foram Bourdier e Passeron-1975, 2- Teoria da escola como aparelho ideológico do estado que teve Althusser (1983) como teórico principal, 3- teoria da escola dualista que teve Baudelot e Establet como teóricos precursores.

Saviani (2005), quando conceituou essas teorias de crítico-reprodutivistas o faz, considerando que estas, ao identificar que a educação ao invés da equalização social defendida pelas teorias não-críticas, faz na verdade, uma reprodução das relações sociais globais pautadas no capitalismo, aprofundando as desigualdades existentes entre aqueles/as que são donos dos meios de produção (classe dominante) e aqueles que são donos da força de trabalho (classe dominada).

Para Saviani (2005), muito embora essa teoria crítico-reprodutivistas tenha sido importante as denunciar os determinantes sócio-econômicos e políticos envolvidos na explicação do fenômeno educativo, elas falham ao não contemplar as capacidades inventivas e criativas do ser humano que, mesmo explorado, mesmo vivendo e sendo educado/as em situações desumanas e de desigualdades profundas, constroem táticas e estratégias de lutas, de resistência e de construção de outras possibilidades de ver, de pensar, de sentir e de agir e, é nesse sentido, que o autor supracitado propõe a superação por incorporação, das teorias não críticas e críticas-reprodutivistas, propondo uma pedagogia da revolução, onde os conhecimentos cognitivos seriam transmitidos e assimilados pelos trabalhadores e seu filhos com qualidade social, sem permitir jamais o rebaixamento da qualidade do ensino-aprendizagem ofertado, garantindo uma "gradação, sequenciamento, seleção, organização, de modo a atender aos interesses das classe subjugadas e no momento, ainda tendo que lutar, resistir e recriar outros modelos de vida e de educação em que a solidariedade, a cooperação, a equidade e a justiça sejam os valores vivenciados, praticados na sociedade como um todo.

Revisitar as teorias sociais pedagógicas, portanto, faz-se necessário ao dissertamos sobre currículo, uma vez que, segundo Silva (2000), o currículo é o primo pobre da teorização curricular educacional, o que nos leva a concluir que, na base de uma teorização curricular, estaria uma teorização educacional que alimentaria a escolha, a seleção dos conhecimentos corporificados no currículo. Os estudiosos, pesquisadores, educadores precisariam, então, estarem atentos as diferentes teorias educacionais, pois, ao nos aproximarmos ou nos distanciarmos de uma ou de outra teorização para incorporá-la aos currículos sejam estes institucionais ou pessoais, estamos lidando com o poder.

Nesse sentido, Silva (2000), alertou que uma teorização social ou educativa pode ser apreendida pelo tipo de conceitos que utiliza e, dessa forma, podemos verificar que a teorização educacional tradicional utiliza conceitos "puramente pedagógicos" já as teorias críticas fizeram um deslocamento dos conceitos pedagógicos para os conceitos de "ideologia e poder" e as teorias pós-críticas fizeram um deslocamento do conceito de ideologia para o conceito de "discurso", de acordo com (SILVA, 2000).

No bojo das teorias pós-críticas, estaria a multiculturalidade que foi conceituada por Silva (2005), como um movimento surgido nos EUA, entre estudantes universitários, que questionavam a centralidade do "conhecimento universal" nos currículos do ensino superior daquele país.

O que se reivindicava, portanto, consistia em levar a sério e incorporar na matriz curricular das universidades, a teorização feminista, a contribuição de outras culturas e conhecimentos advindos dos/as negros/as, dos homossexuais, etc. bem como, a percepção de que, o que se ensinavam nas universidades como conhecimento universal, na verdade, se constituía num conhecimento muito particular e interessado: o conhecimento ocidental, branco masculino. A multiculturalidade, portanto, trouxe para o debate educacional e curricular, os conceitos de poder, como estando em todo lugar, conforme Foucault (2004), o conceito de identidade e de subjetividade, ligados a construção dos conhecimentos e saberes pedagógicos, onde conhecimentos e práticas são considerados indissociáveis e equivalentes.

Silva (2000), ao conceituar multiculturalidade, afirmou que a mesma apresenta-se com dois tipos: 1- uma multiculturalidade liberal ou humanista que se comporta diante das diferentes culturas com tolerância e respeito. Silva (2000) criticou o conceito e a atitude de tolerância, considerando que a tolerância compreende uma superioridade da cultura que tolera com relação a tolerada e que o conceito e a atitude de respeito comporta fixar as culturas, não levar em conta

que estas são continuamente, recriadas e que os jogos de poder da sociedade colocam uma cultura como modelo a ser seguido e as outras como culturas subalternas, exóticas, deficitárias.

Um segundo tipo de multiculturalidade caracterizada por Silva (2000), é a crítica, nessa teorização, a educação e o currículo mais que tolerar e respeitar as diferentes culturas as trataria com seriedade e incorporaria estudos e discussões acerca de gênero, geração, raça e etnia, sexualidade. Essa construção teórica tem, segundo Silva (2000), sido atacada por liberais e conservadores que temem ver a mulher, o/a negro/a, o homem e a mulher homossexual, integrar o planejamento curricular das instituições educativas, o que faria o homem, branco, heterossexual "perder poder" no comando daquilo que historicamente vem sendo selecionado como o saber a ser efetivamente ensinado e aprendido.

Nessa teorização acerca da multiculturalidade entra em cena e consideram-se os movimentos sociais, o movimento feminista, o movimento negro, as lutas por liberação dos povos colonizados e dos povos que vivem e produzem pós-colonização trazendo para o debate educativo um pensamento produzindo na resistência às situações de subalternização.

Dessa forma, pensar o currículo, a multiculturalidade e os saberes pedagógicos é pensar a educação que temos e a educação que queremos. De acordo com Josso (2010), a educação institui-se numa ação de um coletivo com metas culturais e a formação numa ação de um indivíduo com uma intencionalidade. Pensando assim, podemos relacionar currículo, multiculturalidade, saberes pedagógicos, olhando as determinações do governo federal ao tratar dessas temáticas multiculturais.

Nesse sentido, a Lei Federal que institui as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, avançou ao institucionalizar a educação como direito de todos-LDB 9394/96, que dispôs acerca da constituição de um sistema de avaliação da educação nacional e sobre a constituição dos Parâmetros Curriculares Nacionais/PCN que colocou a multiculturalidade como tema transversal, equívoco irreparável, uma vez que esta se constitui num conhecimento global que trouxe em seu bojo, a questão da "justiça curricular".

Esse silenciamento e invisibilidade da questão da multiculturalidade na LDB, fez com que a mesma sofresse os adendos da Lei 10.639/03 que orienta para a introdução dos saberes africanos e afrodescendentes no ensino das disciplinas: língua portuguesa, história e artes e também, o adendo da Lei 11.645/08 que orientou para a introdução dos saberes indígenas nos currículos das instituições educativas.

Em 2004, tivemos a publicação, em larga escala das *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino da História e da Cultura Afro-brasileira e Africana*. Podemos concluir, portanto que, quem quer que tenha acesso aos cursos de graduação e pós-graduação em educação, terá oportunidade de entrar em contato com um currículo que contempla autores e teorias sólidas e consistentes acerca da educação no mundo antigo, moderno e pós-moderno. Ocorre que um currículo é apreendido de forma diferente, por pessoas diferentes, o que nos autoriza a afirmar - o currículo é aquilo que dele se fizer (SILVA, 2000).

Esperamos então que mais e mais professores/as possam se sentir atraídos/seduzidos por colocar seus saberes pedagógicos, aqueles construídos ao longo de sua história de vida e de formação, a serviço das classes trabalhadoras e seus filhos, se envolvendo em práticas didáticas multiculturais que, diante da teoria e do currículo que corporifica os conhecimentos vinculados pelas teorias possam, imediatamente transformá-los em atividades e materiais realizáveis, contribuindo para o ensino-aprendizagem dos conceitos vinculados pela teorização feminista que questiona a educação "falocêntrica" trazendo conceitos diferentes dos masculinos muito ligados

ao individualismo, dominação e competitividade, enquanto que os conceitos femininos estão mais ligados a solidariedade, cooperação, cuidado e intuição SILVA (2000).

Faz-se necessário ainda, que os saberes pedagógicos dos educadores possam também, incorporar as novas tecnologias da informação e da comunicação, uma vez que estando disseminadas, no mundo globalizado, modificam as formas de sentir, pensar e agir de todos/as em sociedades e nas escolas. Faz-se necessário também que os saberes pedagógicos de mais e mais professores sejam capazes de transformar em atividades e materiais, as pautas curriculares das leis multiculturais, especialmente, aquelas que atingem de cheio, a maioria da população brasileira, historicamente discriminada, vítimas de racismo pessoal e institucional como os/as negros/as da população brasileira.

Negros/as, segundo o IBGE (2000) constituem 47% da população brasileira e 63% da população recifense. Ainda segundo o IBGE (2000), de cada 100 brasileiros pobres, 50 são negros, 25 são brancos e 25 são indígenas e asiáticos. Essas estatísticas dão a dimensão do nosso compromisso e da importância de levarmos a sério e incorporamos as Diretrizes da Lei 10.639/03 e das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino da História e da Cultura Afro-brasileira e Africana, cujos princípios são: consciência política e histórica da diversidade, fortalecimento das identidades e dos direitos e ações educativas de combate ao racismo e as discriminações (MEC, 2004).

Levar em consideração essas discussões contemporâneas perpassa a formação inicial e continuada de professores/as, as condições estruturais das escolas, os materiais e livros didáticos e paradidáticos, a gestão democrática das escolas, a construção do projeto político pedagógico, o conselho escolar e as relações com a comunidade do entorno.

Não podemos nos esquecer de também, lançar questões acerca desses currículos propostos pelo governo federal atendem aos grupos que demandaram a construção desses currículos e os legítima.

Quais os grupos que estariam sendo privilegiado ou não nesse elenco de conhecimentos e saberes propostos? Quais as condições materiais/ intelectuais que temos de por os currículos em ação, transformando-os em atividades e materiais concretos para o ensino?

Paulo Freire (1981) considerou que toda prescrição é uma imposição de uma consciência a outra, no entanto, não se furtou de produzir o livro pedagogia do oprimido, onde identifica dois tipos de educação- a bancária, onde o professor é dono do saber e os estudantes, depósitos do saber do professor e a educação problematizadora, onde identificam importantes dicas para construção de saberes pedagógicos ligados as proposições multiculturais:

1- Lançar perguntas a realidade social e cultural, para conhecer a materialidade histórica em que estamos inseridos/as.

2- Realizar pesquisas acerca dos temas geradores presentes na vida social, política e cultural dos/as professores/as e estudantes.

3- Fazer da educação uma prática dialógica onde professores/as e estudantes ensinam-se uns aos outros/as.

4- Não ver as situações de opressão, exploração e dominação do homem sobre a mulher, do branco sobre o negro, da classe dominante sobre a classe dominada etc. como permanentes, mas, ser capaz de lutar, consciente das limitações, por formas de relações humanas, mais justas mais igualitárias, sabendo que "a educação sozinha não muda o mundo e a realidade, mas pode contribuir substancialmente para que o homem e a mulher cumpram sua vocação ontológica de ser livre e ser mais do que aquilo que a dominação e o capitalismo desenfreado o/a obrigada a ser" (FREIRE, 1981).

POLÍTICA EDUCACIONAL CURRÍCULAR E FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Nossa compreensão do currículo está situada no contexto histórico da política educacional e enquanto tal estabelecem conexões entre saber, identidade e poder, assim como o admite a teoria crítica do currículo. Nesta perspectiva é que no âmbito dos Movimentos Sociais, os protagonismos de sujeitos políticos vão conquistando espaço e propondo mudanças na política curricular educacional e chegam no século XXI conquistando o direito a ter direitos, inclusive legislações específicas como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais, Diretrizes Curriculares para a Educação Escolar Quilombola. O Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena, ou seja, o Brasil dá passos para reconhecer-se como uma Nação Pluricultural.

Esta conquista traz implicações para a formação de professores e fomos verificar o que vem sendo produzido no Norte e Nordeste sobre a Educação Escolar Quilombola no campo da formação de professores. Fizemos um levantamento e obtivemos o resultado ilustrado na tabela a seguir:

Quadro síntese do levantamento do EPENN 2001-2011

Grupos de Trabalho - GT	Total de trabalhos	Trabalho com abordagem sobre Quilombos/quilombolas	%
GT 08	1.134	01	0,088%
TOTAL	1.134	01	0,088%

Fonte: EPENN

O quadro anterior ilustra que no GT 08, o interesse pelo estudo referente ao currículo escolar quilombola no campo de pesquisa sobre Formação de Professores está praticamente ignorado. A pergunta que nos fica é a seguinte: como assegurar uma pluriculturalidade se não há produção de conhecimento que subsidie a política? Como ampliar o tipo de abordagem, se os referenciais formadores continuam hegemonicamente centrados no eurocentrismo? Posto que

Ao contrário do que é ocasionalmente entendido nos estabelecimentos de ensino, a deficiência sociocultural não é um fato, uma constatação que se imporia à prática docente, mas sim uma construção teórica, uma certa maneira para interpretar o que está ocorrendo (ou não está ocorrendo) nas salas de aula. (CHARLOT, 2000, p. 25).

Aprofundando a afirmativa de Charlot poderíamos indagar quais são as informações que orientam o professor e a professora na relação de aprendizagem? Existe um exercício de escuta por parte do professor que oriente o seu programa? Como contribuir para que a escola cumpra com a sua função social considerando as origens sociais e as identidades desses alunos?

Nesta mesma direção Gatti (2011) sobre a formação de professores afirmou que:

As políticas de currículo estão diretamente relacionadas com a maneira como o sistema educacional concebe a função social da escola, sendo o (a) professor (a) a pessoa a quem é atribuída a autoridade institucional para dar cumprimento a ela. Não só o que se entende como o que deve

ser ensinado e aprendido na educação infantil e no ensino fundamental e médio confere, em princípio, feição própria aos cursos que habilitam os docentes ao exercício da profissão, como as políticas de formação continuada se ocupam basicamente da implementação do currículo nessas etapas da escolarização. (GATTI, BARRETO; ANDRÉ, 2011, p. 35)

Pelo exposto verificamos que o professor é o profissional a quem é atribuída à responsabilidade pelo êxito da função de contribuir com a aprendizagem do estudante. Ele tem autonomia para definir e decidir o que ensinar, quando ensinar.

Em que pese essa responsabilidade no que se refere a garantir que as práticas docentes estejam referenciadas na pluriculturalidade da sociedade nacional, “O que entendemos por diversidade? Que diversidade pretendemos que esteja contemplada no currículo das escolas e nas políticas de currículo?” Essa é uma indagação que nos convida a refletir GOMES (2007, p.11).

No desenvolvimento do seu texto, a autora nos apresenta uma concepção de diversidade construída histórica, cultural e socialmente. Percebemos que neste campo a compreensão vem se ampliando nas últimas décadas. A depender da concepção que se tenha da educação enquanto política curricular, a diversidade pode ser vista e trabalhada de forma segmentada, ou de forma integrada, dialogada numa perspectiva intercultural. Ou como afirmou CAVAROZZI (2010) citado por GATTI (2011, p. 14)

Nas últimas décadas, a América Latina viveu um paradoxo, pois se por um lado, as ameaças antidemocráticas diminuíram sensivelmente, por outro lado, a democracia não conseguiu ainda dar sentido à maioria das demandas da cidadania, em especial no que respeita aos setores mais empobrecidos, o que coloca mais desafios aos sentidos de um governo da educação e do seu papel para amplas camadas sociais.

A pontuação anterior nos ajuda a compreender o lugar das epistemologias hegemônicas no campo da política curricular. Embora tenhamos avançado na democratização do acesso à educação, há na estrutura do poder do estado e da própria sociedade campos de atrito que resistem à mudança. Um reflexo desse paradoxo é o que vemos acontecer acerca da Educação da Educação das Relações Étnico-Raciais. Foi uma conquista inegável ter o imperativo legal, entretanto, ela sozinha, não é suficiente para produzir através da conscientização, a mudança para dar sentido a uma nova concepção e prática curricular.

A promulgação da Lei nº 10.639/03 faz parte de um reconhecimento histórico do Estado Brasileiro de que a educação brasileira precisava incluir no currículo escolar a história e cultura afro-brasileira e africana como forma de refletir a nação pluricultural existente no Brasil. Ao complementar a Lei de Diretrizes e Base da Educação - Lei 9394/96 - tornando obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana no Currículo escolar em todas as modalidades e níveis de ensino público e privado, entendemos que o Estado Brasileiro, através do imperativo da Lei, tocou num ponto crucial quando normatiza a necessidade do conhecimento e reconhecimento da África, cuja história se vincula intrinsecamente à construção do Brasil, e que traz como impacto direto o reconhecimento e valorização da população negra como integrante e parte importante na formação histórica do Brasil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em que pese em 2013, a Lei complementar à LDB sobre a inclusão no currículo escolar da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana ter completado 10 anos, a temática quando é selecionada nos conteúdos curriculares, prioriza os aspectos referentes ao período escravagista e numa perspectiva do negro como subalternizado, inferiorizado.

A perspectiva curricular que discorre sobre o protagonismo dos afro-brasileiros numa visão crítica do currículo ainda está dando os seus primeiros passos. Esse fato nos produz a reflexão de que aprofundar a abordagem acerca da Teoria Crítica do Currículo e da Formação de Professores, implica em mudança de orientação sobre o que selecionar hoje no Brasil para ensinar Educação das Relações Étnico-Raciais e construir uma política curricular que inclua e contemple a epistemologia de saberes construídos.

Considerando a educação como uma ação humana fundamental na construção de conhecimento e saberes e o currículo como um conjunto complexo dos conhecimentos e saberes científicos, artísticos, vivenciais, etc. que, na corrida da vida nos tornou quem somos, considero que, na contemporaneidade, o currículo, nas esferas federal, estadual, municipal e escolar não pode prescindir de incorporar as contribuições da teorização multicultural, bem como, a teorização multicultural precisaria ser incorporada aos saberes pedagógicos dos professores/as de modo a contemplar uma "justiça curricular", historicamente negada aos diferentes grupos culturais que compõe a sociedade brasileira.

REFERÊNCIAS

- ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos ideológicos de Estado**. Rio de Janeiro: Graal, 1983.
- BOURDIEU, Pierre e PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução**. Rio de Janeiro: Francisco Alvez, 1975.
- BRASIL. CNE/CEB Resolução n.º 8 DE 21 DE NOVEMBRO DE 2012. **Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola**. Brasília: Ministério da Educação, 2012.
- BRASIL. Lei 9394 - 24 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: Ministério da Educação, 1996.
- CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Porto Alegre. Artmed, 2000.
- FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. 15ª ed. Rio de Janeiro: Graal, 2004.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 43ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.
- GATI, Bernadete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmaz de Afonso. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília: Unesco, 2011.
- SILVA, A. M. M.; SILVA, D. J. Currículo, multiculturalidade e saber pedagógico. **Revista Ensino Interdisciplinar**. Mossoró, v. 3, n.º. 08, 2017.

GOMES, Nilma Lino. Diversidade e currículo. In: BEAUCHAMP, Jeanete, PAGEL, Sandra Denise, NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do Nascimento. (Orgs.) **Indagações sobre o currículo**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. Tradução: José Claudino e Júlia Ferreira. São Paulo: Cortez, 2010.

SAVIANI, Demerval. **Escola e Democracia**. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 2005.

SILVA, Maria do Socorro. **A prática pedagógica nas escolas do campo: a escola na vida e a vida como escola**. 2009. 464f. Tese (Doutorado em Educação) -PPGE, UFPE, Recife, 2009.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Educação das Relações Étnico-raciais e as ações afirmativas. In: **Entre Brasil e África: construindo conhecimento e militância**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2011.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

WALSH, Catherine. Interculturalidad Crítica y pedagogía de-colonial: in-surgir, re-existir y revivir. UMSA. **Revista “Entre palabras”**, Humanidades y Ciencias de la Educación, n.º 3- n.º 4, La Paz, Bolivia, 2009, p. 129-156.

Submetido em: Novembro de 2016

Aprovado em: Maio de 2017