

O currículo na perspectiva da pluriculturalidade

LÍDIA DA SILVA CRUZ RIBEIRO*
LÍLIAN DE CASTRO JUNQUEIRA**

Resumo: Este texto tem como objetivo refletir a construção de um currículo em atendimento a questões referentes à prática pedagógica da pluriculturalidade. A metodologia adotada é a pesquisa bibliográfica, sustentada por uma revisão de literatura, cujo diálogo explana questões concernentes ao tema currículo, às dimensões da diversidade, com fito à diversidade étnico-racial; bem como as linhas de aproximações entre pluriculturalidade, multiculturalidade e interculturalidade em educação, situando o debate sobre a atuação da pedagogia pluricultural e antirracista. Em linhas gerais, infere-se que, o trato pedagógico da diversidade, seja ela de ordem étnico-racial ou não, requer situações precisas, demonstrando a prática de uma pedagogia diferenciada, que leve em conta o universo dos preconceitos, estereótipos e práticas de discriminação que se manifestam no ambiente escolar. Nessa lente de interpretação, fica explícita a necessária postura pedagógica em nível institucional, ante à exequibilidade de práticas alternativas educacionais concernentes tanto ao currículo, como ao material didático, ao próprio espaço físico e, como questão fundamental a formação docente.

Palavras-chave: Currículo. Pluriculturalidade. Antirracismo.

Introdução

O dia 08 de março de 2008 registra um salto significativo na agenda das políticas de ações afirmativas brasileiras. Dá-se o sancionamento da Lei Federal n. 11.645, que estabelece a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena” no currículo oficial do ensino, um tema pouco conhecido e inédito, para a maioria das escolas brasileiras públicas e privadas. Esta medida legal, além de alterar a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que rege a educação nacional, contorna importantes mudanças tanto no cotidiano da Educação Básica como no ensino superior, prioritariamente, aqueles nas modalidades de licenciatura.

* Aluna do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás, licenciada em Pedagogia, Mestra em Educação, Linguagem e Tecnologias.

** Aluna do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás, licenciada em Pedagogia, Mestra em Educação.

Este texto objetiva refletir a construção de um currículo em atendimento a questões referentes à prática pedagógica da pluriculturalidade. A metodologia adotada é a pesquisa bibliográfica, sustentada por uma revisão de literatura, cujo diálogo explana questões concernentes ao tema currículo (TEIXEIRA e CANDAU, 2007; SACRISTÁN, 2000); às dimensões da diversidade (HOFFMANN, 2005) e da diversidade étnico-racial (BENTO, 2011); às linhas de aproximações entre pluriculturalidade (AGUADO, 1991), multiculturalidade e interculturalidade em educação (CANDAU, 2012; MCLAREN, 1997; SEDANO, 1997); bem como os horizontes de debate e atuação da pedagogia pluricultural e pedagogia antirracista (SILVA, 1996; ROMÃO, 2001).

Entre as iniciativas de eleger a educação como cenário de debate e prática da pluriculturalidade, as exigências preceituam a formação docente como força motriz capaz de fazer da escola muito mais que um espaço de frequência obrigatória do educando. Portanto, um lugar de formação de cidadãos, com fins à valorização necessária das matrizes culturais formadoras da sociedade brasileira.

Tendo como cerne o investimento de uma formação docente sólida, o alvo dessa medida prevê o protagonismo docente na produção de um ensino afeiçoado ao respeito e à correção de atitudes preconceituosas, com fins à reeducação dos cidadãos negros e não negros. Em linhas gerais, a produção traz a debate questões fundamentais, conferindo graus de legitimidade às questões étnico-raciais no espaço escolar. Assim, por considerar a educação um espaço oportuno para a formação do cidadão que a sociedade espera, esta produção tem a sua relevância, na perspectiva de ser mais uma fonte convidativa ao debate sobre a prática da alteridade e da transformação social.

Educação e desigualdade

A análise da educação e seus quadros condicionantes, os quais são pensados e concretizados em resposta aos ditames dos interesses e manifestações sócio-políticas, de modo geral, evidenciam a desigualdade social. Assim, em um primeiro momento, recorre-se a autores que identificam a educação nessa vertente, ou seja, como instrumento a serviço, nem sempre, da igualdade social.

Para Libâneo (1994), a educação é um fenômeno social que se define a partir de três importantes elementos: a) como “instituição social”, quando se tratar do ordenamento do sistema educacional de um país; b) como “produto”, quando disser respeito aos resultados propositalmente esperados pela concretização da ação educativa; e c) como “processo”, “por consistir de transformações sucessivas tanto no sentido histórico quanto no desenvolvimento da personalidade” (LIBÂNEO, 1994: 23). Por essa ótica, depara-se com um conceito amplo, aventado por propósitos intencionais e explícitos. Conceito esse que, oportuniza perceber a educação tanto como cenário de formação humana para relações sociais positivas (morais, intelectuais, de caráter) como também para relações sociais negativas (desigualdade, discriminação). Em outras palavras, significa que o preparo do cidadão para atuar na vida em sociedade nem sempre se restringe às necessidades do bem comum, mas aos interesses vigentes em dados momentos (histórico e políticos) da sociedade.

O conceito afirmado por Libâneo (1994), quando apresenta a educação como “produto”, convida a dialogar com Paulo Freire, um importante nome para a educação no Brasil que, por sua vez, concebe-a na perspectiva de intervenção no mundo. No seu entendimento, a educação exerce uma posição “dialética e contraditória”, pois o seu poder interventor extrapola o conhecimento dos conteúdos; uma vez que estes, bem ou mal ensinados e/ou aprendidos ou não, podem representar: “[...] tanto o seu esforço de reprodução da ideologia dominante [...] quanto o seu desmascaramento” (FREIRE, 2002: 61). E, dessa forma conclui que “não poderia ser a educação só uma ou só a outra dessas coisas. Nem apenas reprodutora nem apenas desmascaradora da ideologia dominante” (FREIRE, 2002: 61).

Essa mesma perspectiva de análise sobre a educação é também apresentada por Althusser (1969), em que a escola contribui com a “reprodução social”, na medida em que atua com a “reprodução ideológica”, compactuando com a “teoria reprodutivista”. A constatação disso é perceptível no contexto dos discursos pedagógicos, seja em nível de teoria, de legislação, seja em prática educacional, findando por reproduzir as relações sociais estruturantes na vida em sociedade. Em linhas gerais, a educação está a serviço da formação de atitudes padronizadas resultando em massificar, em vez de libertar, sob uma linha de ditames que interferem nos graus de comportamento do indivíduo.

Saviani (2001), também faz uma eloquente explanação acerca da educação, ao aprofundar sobre como se concretiza a relação da educação frente aos diferentes aspectos da sociedade, bem como da história e dos momentos políticos. Suas análises dão perceber que é a estrutura econômica quem determina as formas de manifestações do fenômeno educativo; desta feita, formaliza uma importante denúncia: o caráter discriminatório na educação. E o faz, de forma contundente, quando expõe sobre as “teorias crítico-reprodutivistas”, valendo destacar, duas delas: a “Teoria do Sistema de ensino enquanto violência simbólica”, a qual caracteriza um modelo de educação sob a função específica de reproduzir as desigualdades sociais; e ainda, a “Teoria da Escola como Aparelho ideológico do Estado”, cuja função se dedica a perpetuar a exploração, em conveniência com os interesses do sistema capitalista.

Essa visão sobre a educação como espaço de interesses, não é algo recente, vem de longas datas. O sociólogo Karl Marx traz elementos importantes sobre a discriminação na educação. A sua dedicação ao estudo sobre a “divisão social do trabalho” ofertou bases não só para que se entenda suas implicações na vida dos grupos sociais, mas, para além disso, que se perceba como se deu o reflexo dessa política na educação. Para Marx (1982), a educação foi interpretada como um instrumento a serviço da “manutenção e reprodução de uma estrutura social”, (a burguesia), que se beneficiava dos menos favorecidos, (o proletariado). Processo esse que, em razão do pouco estudo e da capacidade reflexiva do cidadão, os proletários se submetiam às ordens da burguesia.

Ao conceber a educação como instrumento de “dominação ideológica”, Marx não se omitiu a criticar a escola de seu tempo. Desta feita, defendeu um modelo de “educação integral”, o qual deveria ser destinado a todas as classes sociais, sem distinção. É possível perceber em Marx, o entendimento de que o processo de divisão social do trabalho, de fato, aliena o trabalhador, constituindo-se um modelo que não surge ao acaso, evidenciando uma educação a serviço do modo reprodução do capitalismo.

Ponce (1981), em suas análises sobre as “comunidades primitivas”, remete ao entendimento de que a organização econômica sempre exerceu influências sobre os ideais pedagógicos. Isso se explica pelo fato de que a educação assumiu um papel ao mesmo tempo “social e político”, buscando se ajustar em cada formação social correspondente; isto é, adequando suas funções peculiares a um modo de produção específico. Esses “modos de

produção”, seja de ordem social, material ou intelectual, encontram-se dominados pela existência de “classes sociais” e da “luta de classes”. E o que justifica isso, é o antagonismo travado desde o momento em que a sociedade passa da propriedade comum para a comunidade privada. Destaca Ponce (1981: 36) que:

No momento da história humana em que se efetua a transformação da sociedade comunista primitiva em sociedade dividida em classes, a educação tem como fins específicos a luta contra as tradições do comunismo tribal, a inculcação da ideia de que as classes dominantes só pretendem assegurar a vida das dominadas, e a vigilância atenta para extirpar e corrigir qualquer movimento de pretexto da parte dos oprimidos.

Portanto, as análises de Ponce (1981) evidenciam que não há educação “pura”, nem tão pouco independente e isolada das relações sociais. Essas relações, por sua vez, intermediam a sociedade, em seu conjunto. Feita esta leitura inicial sobre as formas nas quais as desigualdades encontram espaço na educação, cumpre discutir, em linhas gerais, o papel propulsor do currículo à ótica da pluriculturalidade.

Sobre a perspectiva monocultural: o currículo em questão

Desde 1749, quando os jesuítas assumiram a gestão do trabalho educativo no Brasil, que a educação escolar foi refém do currículo monocultural. Isto é, um currículo de caráter eurocentrista, focado nos valores do homem branco europeu e de classe alta. Nos argumentos de Teixeira e Bezerra (2007: 56) prevaleceu a “perspectiva monocultural que impede a adoção de práticas pedagógicas que respeitem a diversidade” e, com efeito, o ensino ficou fadado aos ditames do eurocentrismo. Perspectiva essa que resultou com que outras experiências e formas de conhecimento ficassem à margem dos palcos escolares. Por sinal, tal quadro gera, assim, a exclusão das culturas minoritárias do currículo escolar, categorizando o saber, elegendo uma amostra cultural única.

O termo currículo, pondera Sacristán, (2000: 39), expressa o ordenamento da “[...] cultura essencial, mais elaborada e elitizada [...] centrada nos conteúdos como resumo do saber culto e elaborado sob a formação das diferentes disciplinas”. Nessa linha de raciocínio, o currículo constitui o recorte dos conteúdos e programas, institucionalizando a organização de tempo e espaço macro estrutural da escola. Nesse aspecto vetor, dependendo da

perspectiva de seus idealizadores, a seleção dos conteúdos curriculares se esquivava a determinados saberes em detrimento de outros.

Assim, ao passo em que ocorre a legitimação de saberes socialmente reconhecidos, ao mesmo tempo, há a estigmatização dos saberes populares. Tal paradoxo se concretiza, em razão do silenciamento de vozes cujos saberes são interpretados como indignos de terem espaço na sala de aula e, como são tidos como indignos não devem ser ensinados e aprendidos. Para Moreira e Candau (2007: 25), há o reforço “à manutenção das desigualdades e das diferenças que caracterizam nossa estrutura social”.

Ademais, o currículo monocultural, por menosprezar a riqueza da diversidade cultural e seus contextos, abre mão de padrões culturais que dão significado à vida. O que requer urgência na proposição de ações que enfatizem a formação humana; bem como o estímulo às trocas entre os grupos culturais e, obviamente, o enriquecimento mútuo. Tal perspectiva demanda a articulação de um currículo para o encontro, no qual o planejamento, a avaliação e a aprendizagem da pluralidade cultural encontrem espaço. Decorre aí, uma possibilidade de acesso da perspectiva monocultural para a pluricultural.

Diversidade, pluriculturalidade, multiculturalidade e interculturalidade

A expressão “diversidade tem sua origem em divergir, que significa afastar-se progressivamente dos limites fixos e preciso, discordar, questionar padrões, buscar a diferença”, assevera Hoffmann (2005: 41). Alerta Bento (2011), sobre a diversidade étnico-racial, que esta não representa um conteúdo de interesse apenas para negros ou indígenas, linha de raciocínio que, sob a ótica educacional, tem o seu fundamento com a qualidade da educação, e prontamente, fará respeito a toda a sociedade. Nessa aspiração, por se tratar de um país plural como o Brasil, a valorização da diversidade étnico-racial deve atender a propósitos que visem assegurar o pleno desenvolvimento humano, contribuindo para a diminuição do etnocentrismo estabelecido, em detrimento dos não brancos.

O termo pluricultural designa algo relativo a várias culturas. É empregado para explicar a multiplicidade cultural de dado espaço, país, grupo, entre outros. Institui, assim, a

presença de várias culturas em um mesmo ambiente. Segundo Aguado (1991), indica a essência de uma situação particular, podendo ser utilizado em circunstâncias semelhantes ao multiculturalismo. Destarte, no campo da Didática, observa-se uma aproximação conceitual entre os termos pluricultural, multicultural e intercultural. Conforme Candau (2012) e McLaren (1997), o termo multiculturalismo é polissêmico, cunhando expressões, como: multiculturalismo conservador, liberal, celebratório, crítico, emancipador, revolucionário. No entanto, Candau (2012) atribui ao termo, três fundamentais sentidos, que são:

a) O multiculturalismo assimilacionista “parte do reconhecimento de que nas sociedades em que vivemos todos os cidadãos e cidadãs não têm as mesmas oportunidades, não existe igualdade de oportunidades” (CANDAU, 2012: 243). Incluem-se a este grupo: os indígenas, os negros, os homossexuais, os deficientes, enfim, pessoas que não usufruem o mesmo grau de acesso que outros grupos, por lhes serem podados determinados serviços, bens e direitos fundamentais. Por conseguinte, ficam à mercê de uma política assimilacionista, isto é, de integração na vida em sociedade, afim de que sejam incorporados à cultura hegemônica. No caso das medidas educacionais, “promove-se uma política de universalização da escolarização, todos chamados a participar do sistema escolar, mas sem que se coloque em questão o caráter monocultural presente na sua dinâmica” (CANDAU, 2012: 243). Apesar disso, a autora chama atenção para o fato de que esse silenciamento se dá “[...] tanto no que se refere aos conteúdos do currículo quanto às relações entre os diferentes atores, às estratégias utilizadas nas salas de aula, aos valores privilegiados, etc.” (CANDAU, 2012: 243).

b) O multiculturalismo diferencialista se organiza em função de que “quando se enfatiza a assimilação, termina-se por negar a diferença ou por silenciá-la (CANDAU, 2012: 243). Desta feita, “propõe então colocar a ênfase no reconhecimento da diferença e, para garantir a expressão das diferentes identidades culturais presentes num determinado contexto, garantir espaços em que estas possam se expressar” (CANDAU, 2012: 243); uma vez que, “somente assim os diferentes grupos socioculturais poderão manter suas matrizes culturais de base” (CANDAU, 2012: 243). A terceira perspectiva apresentada é a do multiculturalismo aberto e interativo, o qual “acentua a interculturalidade, por considerá-la a mais adequada para a construção de sociedades democráticas que articulem políticas de igualdade com políticas de identidade e reconhecimento dos diferentes grupos culturais” (CANDAU, 2012: 243).

c) Já o interculturalismo, embora derivado do multiculturalismo, faz referência à interação e inter-relação voltada às diferentes culturas, ou em outras palavras, expressando a relação com a diferença (CANDAUI, 2012; SEDANO, 1997). Consoante o exposto, os termos pluriculturalismo e multiculturalismo expressam a coexistência e o mútuo entendimento de diferentes culturas na mesma sociedade.

Pedagogia, pedagogia pluricultural e pedagogia antirracista

Silva (1996), com base em Troyna (1993) afirma que pedagogia pluricultural e pedagogia antirracista não são sinônimas. A primeira “prevê a incorporação ou modificação da maneira como as várias culturas são incorporadas no currículo escolar”; a segunda remete à “adoção de medidas mais amplas, como políticas raciais compensatórias das populações que foram, e são, objeto das diversas formas de racismo” (SILVA, 1996: 05).

De tal modo, a pedagogia antirracista envolve perspectivas de justiça e reparação social propostas pelas políticas públicas para a diversidade. Conforme Hoffmann (2005), no debate sobre a diversidade, implicaria a construção de uma escola na qual o educando usufrua “o direito a uma educação digna que leve em conta suas diferenças, desejos, reações, necessidades individuais sem impedimento de qualquer ordem (seja de ordem social, cultural, étnica, religiosa, física) a sua aprendizagem” (HOFFMANN, 2005: 41). Nesse aspecto, o quesito valorização das diferenças individuais não perde de vista o contexto interativo, ou seja, “[...] escola é sinônimo de interação. Só existe escola para que muitas crianças e jovens possam conviver, trocar idéias, reunir-se, brincar, imaginar, sorrir, conviver” (HOFFMANN, 2005: 16).

O tema pluralidade cultural alcança concretude na pedagogia antirracista, dado este tratar tanto do conhecimento como da “valorização das características étnicas e culturais dos diferentes grupos sociais que convivem no território nacional, às desigualdades socioeconômicas e à crítica às relações sociais discriminatórias e excludentes que permeiam a sociedade brasileira” (BRASIL, 1997: 19). Dessa forma, tanto a vivência como o ensino e a aprendizagem da pluralidade cultural se tornam um “trabalho de construção, no qual o envolvimento de todos se dá pelo respeito e pela própria constatação de que, sem o outro, nada se sabe sobre ele, a não ser o que a própria imaginação fornece (BRASIL, 1997: 141).

Em suma, importa registrar que, a prática da pedagogia pluricultural e antirracista responsabiliza a escola ao protagonismo de um papel preponderante em face à eliminação das discriminações, o que condiz com a emancipação dos grupos discriminados. Para fazê-lo, um passo essencial é o de proporcionar um nível de ensinamentos que coloquem o educando – em correspondência com a sua faixa etária – em contato com os “conhecimentos científicos, a registros culturais diferenciados, à conquista de racionalidade que rege as relações sociais e raciais, a conhecimentos avançados, indispensáveis para consolidação e concerto das nações como espaço democrático e igualitários” (BRASIL, 2004: 15).

Considerações

Em linhas gerais, o trato pedagógico da diversidade, seja ela de ordem étnico-racial ou não, requer situações precisas. Deve, portanto, demonstrar uma pedagogia diferenciada, sob uma linha de peculiaridades que evidenciem um trabalho que, embora considerado complexo, atente às diferenças. Marcadamente, pressupõe um modelo de educação que leve em conta o universo dos preconceitos, estereótipos e práticas de discriminação que se manifestam no ambiente escolar. Nessa lente de interpretação, fica explícita a necessária postura pedagógica em nível institucional, ante à exequibilidade de práticas alternativas educacionais concernentes tanto ao currículo, como ao material didático, ao próprio espaço físico e, como questão fundamental a formação docente. Trazer questões nesse crivo para o cenário educativo, implica ir além do primeiro olhar, em outras palavras, perpassar das linhas às entrelinhas, importando saber como a diversidade deverá ser tratada no cotidiano escolar.

Contanto, o corriqueiro é que, diante do impasse docente em lidar com a diversidade, esta receba um nível de tratamento no qual a atuação do professor não exceda àquilo aprendido ao longo de sua vida, ou até mesmo anterior a sua formação profissional, ou durante a formação inicial e ao longo da formação continuada em serviço. Porém, por mais que em pleno momento de vivências e implementações políticas voltadas para a diversidade, urge ressaltar, ser ainda marcante a existência de posturas docentes padronizadas, de acordo com os critérios preestabelecidos pelo currículo monocultural. Para além disso, possivelmente, o mais agravante seja a questão da padronização dos alunos, uma vez que trabalhar a diversidade seja a étnico-racial ou não, fuja, sim, do perfil estipulado.

Ademais, em face da complexidade da diversidade étnico-racial, as instituições escolares assumem um papel preponderante: a incumbência de um trabalho coletivo no qual no qual o educando seja orientado à valorização dos aspectos culturais, corporais, enfim, do próprio jeito de ser. Isso justifica o não silenciamento diante da diversidade, visto à necessidade premente quanto à abordagem positiva ante à desvalorização do diferente, seja por questões psicológicas ou por características fenotípicas. Por sua vez, independente do grupo (social ou étnico-racial) atendido, compete às instituições escolares, o reconhecimento sobre o seu papel e função social. Nessa aspiração, ambiciona-se a criação de um clima de socialização e de convivência em que iguais e diferentes sejam educados e cuidados sob o usufruto de oportunidades que lhes permitam explorar o mundo, obter novas vivências e experiências. Uma escola assim pensada, permite a inserção e a interação do aprendente com o mundo e com as pessoas que nele marcam presença.

Referências

- ABRAMOWICZ, Anete. O direito das crianças à educação infantil. *Pro-Posições*. v. 14, n. 3 (42) - set./dez. 2003. Disponível em <<http://www.proposicoes.fe.unicamp.br/proposicoes/textos/42-dossie-abramowicza.pdf>>. Acesso em 22.4.2015.
- AGUADO Ondina, M. T. La educación Intercultural: concepto, paradigmas, realizaciones. In JIMÉNEZ/ FERNÁNDEZ, M. C. (coord.). **Lecturas de pedagogía diferencial**. Madrid: ed.Dykinson, 1991.
- ALTHUSSER, Louis. Ideologia e aparelhos ideológicos do estado. Lisboa: Presença, 1969.
- BRASIL. **Lei n. 11.645, de 10 de março de 2008**. Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”.
- _____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. 6. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2011.
- CANDAU, Vera Maria Ferrão. Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos. In: *Educação & Sociedade*. Campinas, v. 33, n. 118, p. 235-250, jan-mar, 2012.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.
- HOFFMANN, Jussara. **O jogo do contrário e a avaliação**. Porto Alegre: Mediação, 2005.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

MCLAREN, Peter. **A vida nas escolas. Uma introdução à pedagogia crítica nos fundamentos da educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997. p. 311.

MARX, Karl. **O capital**. São Paulo: Difel, 1982.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. CANDAU, Vera Maria. Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura. Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento (Org.). Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

PONCE, Aníbal. **Educação e luta de classes**. São Paulo: Cortez, 1981.

ROMÃO, Jeruse. **Por uma educação que promova a auto-estima da criança negra**. Brasília, Ministério da Justiça, CEAP, 2001.

SACRISTÁN, J. G. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3. Ed. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 34ª ed. revisada. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

SEDANO, A. **Educación Intercultural: teoría e práctica**. Madri: Escuela Española, 1997.

SILVA, Paula Cristina da. Educação pluricultural e anti-racismo em Salvador (anos 80-90). In: **GT 19: Relações Raciais e Etnicidade XX CONGRESSO ANUAL DA ANPOCS, Caxambú, 1996**. Texto disponível em <http://portal.anpocs.org/portal/index.php?option=com_docman&task=doc_view&gid=5439&Itemid=361>. Acesso: 25.4.2015.

TEIXEIRA, Célia Regina; BEZERRA, Roseane Dal Bello. Escolas, currículo e cultura(s): a construção do processo educativo na perspectiva da multiculturalidade. *Dialogia*. São Paulo, v. 6, p. 55-63, 2007.