

CURRÍCULO INTER/MULTICULTURAL: POR UMA EDUCAÇÃO MAIS DEMOCRÁTICA

Daniele Gonçalves Colman
danielecolmann@hotmail.com
Universidade Católica Dom Bosco/UCDB

Resumo

Este artigo é resultado das reflexões produzidas na pesquisa de mestrado intitulada, “A implementação da Lei nº 11.645/08 no ensino fundamental”, no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado e Doutorado da Universidade Católica Dom Bosco (UCDB). Especificamente, neste artigo, apresentaremos um recorte de análises e discussões teóricas acerca dos desafios para a formação docente e para implementação da lei nº 11.645/2008 no currículo escolar visando currículo inter/multicultural e sua necessária presença no espaço-tempo escolar. A abordagem teórica baseia-se em autoras e autores que refletem sobre diferença étnico-raciais, educação democrática e discutem o currículo escolar com base numa perspectiva inter/multicultural, tais como: Candau (2009), Munanga (1994), Gomes (2012), Fleuri (2003), entre outros. A análise explicita que o caminho da implementação da lei nº 11.645/08 ainda está em fase inicial. Enfatiza que a educação para as relações étnico-raciais e culturais é imprescindível para romper com o racismo, preconceitos e estereótipos ainda vigentes na sociedade brasileira e, sobretudo, para a construção de uma sociedade com relações radicalmente democráticas.

Palavras-chave: Diferenças étnico-raciais. Lei nº 11.645/2008. Currículo.

Introdução

Este artigo é parte de pesquisa de mestrado vinculada à Linha de Pesquisa Práticas Pedagógicas e suas Relações com a Formação Docente do Curso de Mestrado e Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica Dom Bosco (UCDB). O objetivo deste artigo se articula com a perspectiva dos teóricos como: Freire (2000), Gomes (2007), Stoer (2008), Walsh (2009), entre outros, considerando a emergência de um currículo inter/multicultural que rompa com o currículo monocultural ainda predominante nas escolas. Enfatizando a importância do professorado enquanto agente fundamental na construção de uma educação mais plural, anti-discriminatória, antirracista que, respeite as diferenças e as especificidades étnico-raciais, culturais do “outro” enquanto “outro”, ou seja, uma educação radicalmente democrática. Assim como, enfatiza a responsabilidade do estado em proporcionar políticas públicas de formação inicial e continuada dos/as professores/as, bem como, infraestrutura e respaldo pedagógico para implementá-las em sala de aula.

O currículo inter/multicultural e sua necessária presença no espaço-tempo escolar

Por mais que negue, a sociedade brasileira é preconceituosa e diariamente a imprensa mostra a realidade cruel a que os negros e indígenas são expostos, Figueiredo e Grosfoguel (2009, p. 224) afirmam que “os mestiços mais escuros são frequentemente estereotipados, quando não invisibilizados, nas representações sobre o Brasil moderno, presentes, por exemplo, na mídia”. A educação é eurocêntrica e voltada à valorização da cultura branca e à desvalorização das minorias que, na realidade, são maioria como os negros que muitas vezes são inferiorizados. Ainda segundo Figueiredo e Grosfoguel (2009, p. 225), “No Brasil, a ‘independência sem descolonização’ manteve os negros, pardos e indígenas excluídos, explorados, marginalizados, segregados dos espaços de poder social, cultural, econômico, político e educativo”. Com isso e por isso, eles também não se identificam com as características dos negros que a sociedade produziu e tem produzido séculos após séculos. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana apontam:

Têm, eles, insistido no quanto é alienante a experiência de fingir ser o que não é para ser reconhecido, de quão dolorosa pode ser a experiência de deixar-se assimilar por uma visão de mundo que pretende impor-se como superior e, por isso, universal e que os obriga a negarem a tradição do seu povo. (BRASIL/MEC, 2004, p. 14).

Com isso, percebemos o quanto a formação da identidade negra sofre impactos e influências diretas da perversidade do colonialismo. Sobre a identidade negra Gomes (2012, p. 43) afirma que “Para entender a construção da identidade negra no Brasil é importante também considerá-la não somente na sua dimensão subjetiva e simbólica, mas sobretudo no seu sentido político”. O movimento social tem contribuído para uma “tomada de consciência de um segmento étnico-racial excluído da participação na sociedade, para a qual contribuiu economicamente, com trabalho gratuito como escravo, e também culturalmente, em todos os tempos na história do Brasil”. (MUNANGA, 1994, p. 187). Constatando as dificuldades em romper com as “fronteiras da exclusão”, encontramos em Freire (2000, p. 23) as possibilidades em adotar um currículo crítico, decolonial e libertador:

Uma das primordiais tarefas da pedagogia crítica radical libertadora... é trabalhar contra a força fatalista dominante, que estimula a imobilidade dos oprimidos e sua acomodação à realidade injusta, necessária ao movimento dos dominadores. É defender uma prática docente em que o ensino rigoroso dos conteúdos jamais se faça de forma fria, mecânica e mentirosamente neutra.

Com isso, um docente precisa estar comprometido em questionar o que histórica e culturalmente tem sido cristalizado na chamada história do Brasil e fazer com que os oprimidos passem a buscar a história não contada. E com a tomada de consciência de um segmento étnico-racial excluído, encontrar uma mulher ou homem muito distinto do que historicamente foi construído e reafirmado sistematicamente para mantê-los nos grilhões da colonialidade. (MUNANGA, 1994).

É preciso que os professores e professoras somem forças junto aos movimentos negros e indígena no combate ao racismo aderindo a uma pedagogia decolonial, pois “Destruir o racismo continua sendo um imperativo de todas as pessoas e de todas as instituições”. (SOUZA; OLIVEIRA, 2016, p. 463). Compreendemos a pedagogia decolonial explicitada nas obras de Paulo Freire tem “[...] um valor pedagógico na medida em que questiona os referenciais eurocêntricos a partir dos quais o conhecimento no campo das ciências sociais é produzido”. (PENNA, 2014, p. 183).

Chamamos a atenção para a responsabilidade do Estado em formular e implementar políticas públicas que permitam melhorias de “[...] condições e oportunidades iguais para os ditos diferentes, [...]”. (GOMES; MARTINS, 2004, p. 10). Nessa mesma perspectiva, Gomes e Martins (2004, p. 10) em uma provocação sobre as ações afirmativas, escrevem:

Não podemos nos esquecer de que, antes mesmo de os dados oficiais atestarem, através das estatísticas, a existência da lamentável desigualdade racial que assola o nosso País, o movimento negro já fazia denúncia há muito tempo. Porém, nem sempre a sua fala, seu discurso e sua denúncia eram levados a sério pelo Estado, pelos formuladores de políticas públicas, pelos intelectuais e pela universidade.

A partir das afirmativas, vemos o racismo como um prejuízo que historicamente tem afetado estes grupos no âmbito social e que tem refletido na escola, no processo educativo dos alunos e alunas negros/as e indígenas. A falta de interesse e de consciência sobre a importância das contribuições econômicas, políticas, sociais, culturais, religiosas, ideológicas e filosóficas dos/as negros/as e indígenas é consequência de uma histórica educação eurocêntrica que exclui, classifica, hierarquiza, homogeneiza reafirmando as relações de poder e estabelecendo fronteiras de exclusão para os que não se encaixam nos padrões estabelecidos pelos grupos hegemônicos. Para mudar essa realidade,

[...] preconceitos devem ser desconstruídos, o que se espera poder atingir por meio do conhecimento e valorização da história e cultura dos afrodescendentes, dos africanos, dos povos indígenas. Essas histórias e culturas, queira-se ou não, são centrais na construção da nação e como tal precisam ser estudadas, a fim de que se superem preconceitos, freiem definitivamente ideias de supremacia de uma cultura sobre outras,

desconstruam pedagogias que visam assimilar todos a uma única visão de mundo. (SILVA, 2013, p. 4).

Acrescentamos a importância do processo educativo e suas possibilidades de contribuição para uma sociedade que rompa com as diferentes formas de preconceito e discriminações. Trazemos Freire (2000, p. 81) para lembrar que “mudar é difícil mais é possível”, e também recordar de que

Não há prática social mais política que a prática educativa. Com efeito, a educação pode ocultar a realidade da dominação e da alienação ou pode, pelo contrário, denunciá-las, anunciar outros caminhos, convertendo-se assim numa ferramenta emancipatória. O oposto de intervenção é a adaptação, é acomodar-se, ou simplesmente adaptar-se a uma realidade sem questioná-la. (FREIRE, 2004, p. 34).

Com isso, justificamos a importância de os/as professores/as adotarem uma prática pedagógica decolonial em prol de uma sociedade em que as diferenças não sejam utilizadas para justificar “[...] a exclusão, negação e subalternização ontológica e epistêmico-cognitiva dos grupos e sujeitos racializados” (WALSH, 2009, p. 23), e que não sejam vistas como sinônimo de inferioridade, mas que partam do “reconhecimento e distribuição, de uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza desigualdade”. (SANTOS; NUNES, 2003, p. 22).

Acreditamos que o processo educativo comprometido com a inter/multiculturalidade é capaz de promover a igualdade e uma sociedade democrática, até porque “o grande desafio para a educação inter/multicultural é tornar a escola num lugar privilegiado de comunicações interculturais”. (STOER, 2008, p. 203). Enxergamos a educação como um campo-espço de possibilidades para comunicações inter/multiculturais e, como escreve Freire (2000, p. 67): “se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda”. Sabemos que a educação não é a solução do mundo, mas acreditamos, com Freire, que sem ela tudo será mais inviável.

Defendemos e adotamos nesta pesquisa um currículo capaz de

[...] promover uma educação para o reconhecimento do “outro”, para o diálogo entre os diferentes grupos sociais e culturais. Uma educação para a negociação cultural, que enfrente os conflitos provocados pela assimetria de poder entre os diferentes grupos sócio-culturais nas nossas sociedades e é capaz de favorecer a construção de um projeto comum, pelo qual as diferenças sejam dialeticamente integradas. (CANDAUI, 2009, p. 166).

Nessa mesma perspectiva também, optamos justamente pelas concepções de interculturalidade ou multiculturalismo que entendemos como “uma maneira de atuar, de intervir, de transformar a dinâmica social”. (CANDAUI, 2009, p. 163). E quando levamos para

campo da educação, referimo-nos a um multiculturalismo que “[...] envolve, ainda, um posicionamento claro a favor da luta contra a opressão e a discriminação a que certos grupos minoritários têm, historicamente, sido submetidos por grupos mais poderosos e privilegiados”. (MOREIRA; CANDAU, 2008, p. 7). Com isso, acreditamos na educação como meio de educar para o respeito e valorização do “outro”:

[...] o trabalho intercultural pretende contribuir para superar tanto a atitude de medo quanto a de indiferente tolerância ante o “outro”, construindo uma disponibilidade para a leitura positiva da pluralidade social e cultural. Trata-se, na realidade, de um novo ponto de vista baseado no respeito à diferença, que se concretiza no reconhecimento da paridade de direitos. (FLEURI, 2003, p. 17).

Quanto à igualdade, apropriamo-nos de Santos (1999, p. 44), que defende o sentido pretendido e utilizado, de que “temos o direito a ser iguais, sempre que a diferença nos inferioriza; temos o direito de ser diferentes sempre que a igualdade nos descaracteriza”. Por isso, defendemos e acreditamos que “[...] Conviver com a diferença (e com os diferentes) é construir relações que se pautem no respeito, na igualdade social, na igualdade de oportunidades e no exercício de uma prática e postura democráticas”. (GOMES, 2007, p. 30). Vale assinalar que estamos defendendo a ideia de igualdade econômica e de direito e não a “mesmidade”. Fleuri (2003, p. 17) defende uma “‘educação para a alteridade’, aos direitos do outro, à igualdade de dignidade e de oportunidades, uma proposta democrática ampla [...]”. Portanto, acreditamos que uma educação inter/multicultural deve estar apoiada nos pilares da alteridade, do respeito, da igualdade, da dignidade, das oportunidades e dos direitos, pois “O que propomos é sairmos do lugar do saber e do poder sobre o outro e nos abirmos para esta maravilha que é o *encontro com o outro*”. (MARQUES, 2012, p.112, grifos da autora).

Assim como Freire (2000) sonhava, nós também sonhamos e apostamos na educação para as relações étnico-raciais e culturais por um futuro em que as diferenças não sejam sinônimo de inferioridade, mas especificidade da individualidade humana. Sendo assim, todos terão direito de ser e ser respeitado e aceito como é, humano. Bomfim (2015, p. 151) apresenta uma visão militante acerca destas afirmativas quando defende a “[...] construção de um novo projeto de sociedade com base na igualdade e respeito ao ser humano”. O sonho ao qual nos referíamos, Bomfim (2015) chama de um novo projeto de sociedade, uma sociedade justa e radicalmente democrática. Aproveitamos os termos igualdade e diferença que se faz e farão presentes para justificar, com base em Candau (2002, p. 128), que

[...] o problema não é afirmar um pólo e negar o outro, mas sim termos uma visão dialética da relação entre igualdade e diferença. Hoje em dia não se pode falar em igualdade sem incluir as questões relativas à diferença, nem se pode

abordar temas relativos às políticas de identidade dissociadas da afirmação da igualdade.

Para tanto, ainda reforçamos que a educação tem um papel fundamental na desconstrução do preconceito e na construção do respeito e valorização do “outro”. Enfim, quando propomos respeito às diferenças, defendemos a “possibilidade de *respeitar as diferenças* e de *integrá-las em uma unidade que não as anule*”. (FLEURI, 2003, p. 17, grifos do autor). O autor ainda explica diferença a partir de Bhabha, pois, “[...] a *diferença* cultural se constitui, para Bhabha, como o processo de significação através do qual afirmações da cultura e sobre a cultura diferenciam, discriminam e autorizam a produção de campos de força, referência, aplicabilidade e capacidade”, (FLEURI, 2003, p. 23).

Não pretendemos aqui dar significados fixos aos termos e conceitos. Apenas não queremos deixar soltos terminologias tão complexas presentes numa abordagem crítica do currículo escolar, principalmente quando utilizamos uma perspectiva inter/multicultural de currículo. Isso porque entendemos que, no tempo e espaço, os termos ganham novas significações. Dando continuidade, encontramos em Fleuri (2003, p. 30) a compreensão dinâmica de diversidade cultural:

Para além de uma compreensão rígida, hierarquizante, disciplinar, normalizadora da *diversidade* cultural, emerge o campo híbrido, fluido, polissêmico, ao mesmo tempo trágico e promissor da *diferença*, que se constitui nos entrelugares e nos entreolhares das *enunciações* de diferentes sujeitos e identidades socioculturais.

Na perspectiva de pensar uma efetiva implementação da lei 11.645/2008 nos currículos escolares, fica inevitável não discutir e analisar a formação inicial e continuada de professores/as e, para essa análise, é preciso ter a compreensão de que o professor é uma construção social e cultural, ou seja, fruto de um currículo escolar e de curso. Isso torna possível “[...] na medida em que realizarmos uma crítica à racionalidade ocidental, entendida como uma forma de pensar que se tornou totalizante e hegemônica, e propusermos novos rumos para sua superação a fim de alcançarmos uma transformação social”. (GOMES, 2007, p. 36). Nesta mesma linha de raciocínio, Gomes (2007, p. 36) faz a seguinte reflexão:

[...] isso nos leva a indagar em que medida os currículos escolares expressam uma visão restrita de conhecimento, ignorando e até mesmo desprezando outros conhecimentos, valores, interpretações da realidade, de mundo, de sociedade e de ser humano acumulados pelos coletivos diversos.

Pensamos a formação de professores como essencial e importante quando falamos de uma efetiva implementação da lei n° 11.645/2008, que obriga a abordagem dos conteúdos de

história e cultura afro-brasileiras e indígenas. Portanto, concordamos com Souza (2013, p. 318) em que

É urgente investir na formação de professores, como também, a formação de grupos de estudos, em que a participação de professores de sala de aula seja facilitada; para que os diálogos regionais trabalhem na direção de uma proposta participativa, ampliando os conhecimentos sobre esses povos.

A importância que damos à formação de professores habilitados para trabalharem na construção de uma educação sensível à causa das minorias, que construam junto com seus educando e educandas a consciência de que respeitar a diferença do “outro” é bom para si, para o “outro” e, principalmente, para toda a sociedade. Portanto,

[...] todos precisam ter conhecimento da diversidade étnico-racial e cultural que compõe a complexidade do ambiente escolar, para que todos tenham atitudes de reconhecimento das alteridades, de compreensão e valorização do outro, para que todos possam (com)viver e aprender “com”, e não “apesar de”. (SOUZA, 2013, p. 316).

É imprescindível não pensar na lentidão com que as mudanças ocorrerão. Porém, mais vale acreditar em Freire (2000, p. 48) e sua esperança na luta e na *praxis* militante:

[...] toda prática educativa libertadora, valorizando o exercício da vontade, da decisão, da resistência, da escolha; o papel principal das emoções, dos sentimentos, dos desejos, dos limites; a importância da consciência na história, o sentido ético da presença humana no mundo, como determinação, é substantivamente esperançosa e, por isso mesmo, provocadora da esperança.

Ressaltamos que as universidades “[...] precisam urgentemente repensar os projetos pedagógicos desses cursos com vistas a preparar o futuro professor para educar numa sociedade diversificada por gênero, classe social, cultura, raça ou etnia, respeitando as diferenças”. (SISS; FERNANDES, 2014, p. 116). Portanto, fica evidente que a função política e social do/a professor/a pode ser trabalhada em seu processo de formação acadêmica e ao longo de seu magistério com a formação continuada. Em especial, quando falamos em educação para as diferenças étnico-raciais e culturais, importa reelaborar os projetos pedagógicos dos cursos de formação docente, para que a temática étnico-racial seja central, pois

[...] embora houvesse, mesmo que escassamente, a referência às temáticas da história e cultura dos negros e dos índios, esta ocorreu de maneira superficial, havendo a predominância das abordagens de estereotipagem e tergiversação. Isso demonstra que ambos os povos são representados de maneira equivocada e superficial, na medida em que são desconsiderados seus aspectos culturais e históricos que muito contribuíram para a formação de nossa sociedade atual. (GOULARTE; MELO, 2013, p. 52).

Portanto, apostamos na formação de professores comprometidos politicamente com a transformação das relações étnico-raciais e sociais e de respeito ao “outro”. A partir disso, concordamos com Freire (2000, p. 100) em sua provocação:

Me parece demasiado óbvio que a educação de que precisamos, capaz de formar pessoas críticas, de raciocínio rápido, com sentido do risco, curiosas, indagadoras não pode ser a que exercita a memorização mecânica dos educandos. A que “treina”, em lugar de formar. Não pode ser a de que “deposita” conteúdos na cabeça “vazia” dos educandos, mas a que, pelo contrário, os desafia a pensar certo. Por isso, é a que coloca ao educador ou educadora a tarefa de, ensinando conteúdos aos educandos, ensinar-lhes a pensar criticamente.

Com isso, afirmamos que é de suma importância que os/as professores/as sejam formados/as especificamente para trabalhar com a complexidade dos conteúdos exigidos e tratar o ensino de história e cultura africana, afro-brasileira e indígena em todo o currículo escolar, de forma que os/as alunos/as possam receber uma formação escolar que desconstrua preconceitos, racismo e estereótipos, que forme alunos capazes de enxergar as diferenças de forma saudável; pessoas capazes de questionar e atuar ante o projeto de sociedade hegemônica e colonial, ante as fronteiras delimitadas pelo poder; cidadãos que questionem e atuem ante as injustiças da desigualdade, ante as injustiças da globalização e suas consequências, ante a negação de direitos, ante a falta de respeito à natureza e à humanidade, ante a perversidade capitalista.

E, nesta perspectiva, pensar que “Mulheres e homens, nos tornamos mais do que aparatos a serem treinados ou adestrados. Nos tornamos seres da opção, da decisão, da intervenção no mundo. Seres da responsabilidade”. (FREIRE, 2000, p. 128). Para tanto, reforçamos ser indispensável pensar na formação de professores comprometidos para uma implementação concreta da lei nº 11.645/2008 no âmbito do currículo escolar para um processo formativo de desconstrução do racismo e construção de uma democracia étnico-racial. Siss e Fernandes (2014, p. 117) provocam quando afirmam:

Enfatizamos que a formação inicial e continuada de professores é um elemento fundamental para a desconstrução das desigualdades sociais e étnico-raciais que contribuem para exclusão de grande parcela da população indígena e Afro-brasileira dos bens construídos socialmente.

Encerramos a discussão reafirmando que falar em implementação da lei nº 11.645/2008 é falar em atravessamentos, dar ênfase aos movimentos sociais pelo protagonismo quanto à criação, à pressão destes para a implantação e, hoje, para a implementação. Propor e questionar a implementação da lei em questão é trazer os movimentos sociais, as relações de poder e as tensões que a atravessam. É destacar a importância do comprometimento político da

sociedade por uma educação que contemple as diferenças étnico-raciais e culturais, pois acabar com o racismo é dever de todo cidadão e não somente dos que sofrem com o racismo. É trazer o lado injusto do capitalismo e o aumento desacerbado das desigualdades sociais.

Baseada num conjunto de estudos teóricos, com destaque para Candau (2009), Fleuri (2003), Walsh (2009), podemos dizer que um currículo organizado conforme os princípios da inter/multiculturalidade (valorização dos conhecimentos de todas as culturas sem hierarquizá-los, questionamento permanente da colonialidade que impõe um modo único de poder, saber, ser, e viver, diálogo entre os diferentes conhecimentos, entre outros) implica um projeto coletivo que requer também professores e professoras que não só defendem esses princípios, mas suas concepções e perspectivas as incluem e, portanto, suas práticas pedagógicas se baseiam sempre neles. Trata-se de uma outra organização curricular (sem hierarquias entre as disciplinas), com professores que estabelecem um diálogo entre os diferentes conhecimentos sem a pretensão de hierarquizá-los e com a permanente participação da comunidade com suas diferentes culturas.

Por fim, enfatizamos que assim como toda a sociedade, com destaque para os movimentos sociais, todos são imprescindíveis na luta pela erradicação do racismo e por ser a educação um meio de combatê-lo, o/a professor/a é um agente social fundamental para a implementação da Lei nº 11.645/2008 nos currículos escolares em prol da construção de uma educação e de uma sociedade radicalmente democrática.

Considerações finais

Em termos de considerações finais pontuamos com base nos teóricos até aqui articulados como: Freire (2000-2004), Candau (2009), Fleuri (2003), Gomes (2012), Marques (2017), entre outros cuja as perspectivas são em defesa de uma educação radicalmente democráticas, bem como defendem a importância da educação inter/multicultural para a erradicação do racismo, preconceitos e discriminações. E ainda compreendem o papel do/a professor/a enquanto agente fundamental na construção de uma educação formadora de cidadãos críticos, politicamente comprometidos e capazes de pensar um novo projeto de sociedade em que, haja respeito e valorização da diferença do “outro” enquanto “outro”, seja ela étnico-racial, cultural, de gênero, de religião, visão de mundo, etc. Portanto, nossas discussões teóricas se propõe e se compromete demonstrar a necessidade de um currículo inter/multicultural, assim como práticas pedagógica inter/multiculturais e decoloniais que

combata e enfrente os currículos monoculturais (hegemônicos, cristão, masculino, heterossexual, eurocêntrico, colonial e branco) ainda vigentes nos espaços-tempos escolares.

Consideramos ainda que, há emergência em propor formações iniciais e continuadas que permitam que os/as professores/as consigam abordar os conteúdos num sentido valorativo das especificidades étnico-raciais, ou seja, propor um pensar, agir que fuja dos padrões monoculturais, mas inter/multiculturais, favorecendo, efetivamente, a implementação da lei que desconstrua, enfrente e combata o racismo, os estereótipos, preconceitos e exclusões, manifestações vistas de forma amena. Por fim, queremos enfatizar que, longe de esgotar o tema, esperamos contribuir para novas pesquisas.

Referências

BOMFIM, Edson. **Ensaio na perspectiva da emancipação negra no Brasil**. Vitória: Estrela da manhã, 2015.

BRASIL, MEC. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília, 2004. p. 1-36. Disponível em: <<http://www.cofen.gov.br/wpcontent/uploads/2015/12/DCN-s-Educacao-das-RelacoesEtnico-Raciais-MEC.pdf>>. Acesso em: 15 ago. 2016.

CANDAU, Vera Maria. Sociedade, cotidiano escolar e cultura(s): uma aproximação. **Educação & Sociedade**, ano XXIII, n. 79, p. 125-161, Agosto/2002.

CANDAU, Vera Maria. A educação intercultural na Bolívia: um caminho controverso. In: CANDAU, Vera Maria. (Org.). **Educação Intercultural na América Latina**: entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009. p. 154-173.

CANEN, Ana. Multiculturalismo e currículo em ação: um estudo de caso. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro: n. 21, p. 61-74, set/out/nov/dez, 2002a. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n21/n21a05.pdf>>. Acesso em: 16 jul. 2016.

FIGUEIREDO, Ângela; GROSGOUEL, Ramón. Racismo à brasileira ou racismo sem racistas: colonialidade do poder e a negação do racismo no espaço universitário. **Soc. e Cult.**, Goiânia, v. 12, n. 2, p. 223-234, jul./dez. 2009.

FLEURI, Reinaldo Matias. Intercultura e educação. In: **Revista Brasileira de Educação**, n. 23, maio/ago., p. 16-35, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação**: Cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. 29. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

GOMES, Nilma Lino. **Diversidade e currículo**. In: Indagações sobre currículo: diversidade e currículo. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 49 p., 2007.

GOMES, Nilma Lino. **Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil**: uma breve discussão. Formação em Direitos Humanos. p. 39-62, 2012.

GOMES, Nilma Lino; MARTINS, Aracy Alves. Tempos de lutas e tempos de desafios: a trajetória de um programa de permanência voltado para alunos e alunas negras da graduação de UFMG. In: GOMES, Nilma Lino; MARTINS, Aracy Alves (Orgs.). **Afirmando direitos: acesso e permanência de jovens negros na universidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 9-15 p., 2004.

GOULARTE, Raquel da Silva; MELO, Karoline Rodrigues da. A lei 11.645/08 e a sua abordagem nos livros didáticos do ensino fundamental. **Entretextos**, Londrina, v. 13, n. 2, p. 33- 54, jul./dez. 2013.

MARQUES, Luciana Pacheco. Cotidiano escolar e diferenças. Juiz de Fora: Educação em foco, v. 17, n. 1, p. 101-117, mar./jun., 2012. Disponível em:

<<http://www.ufjf.br/revistaedufoco/files/2012/10/Cotidianoescolarediferen%C3%A7as.pdf>>.

Acesso em: 5 jun. 2017.

MOREIRA, Antonio Flávio; CANDAU, Vera Maria. Introdução. In: MOREIRA, Antonio Flávio; CANDAU, Vera Maria (Orgs.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. Petrópolis: Vozes, 2008, p. 7-12.

MUNANGA, Kabengele. Identidade, cidadania e democracia: algumas reflexões sobre os discursos anti-racistas no Brasil. In: SPINK, Mary Jane Paris (Org.) **A cidadania em construção: uma reflexão transdisciplinar**. São Paulo: Cortez, 1994, p. 177-187.

PENNA, Camila. Paulo Freire no pensamento decolonial: um olhar pedagógico sobre a teoria pós-colonial latino-americana. **Estudos e pesquisa sobre as Américas**, n. 2, v. 8, p. 181-199, 2014.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A construção multicultural da igualdade e da diferença**. Coimbra: CES, 1999.

SANTOS, Boaventura de Sousa; NUNES, João Arriscado. Introdução: para ampliar o cânone do reconhecimento, da diferença e da igualdade. In: SANTOS, Boaventura de Sousa (org.). **Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitismo multicultural**. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, p. 25-68. 2003.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. lei nº 10.639/2003 – 10 anos. **Interface de Saberes**, v. 13, n. 1, 2013.

SISS, Ayas; FERNANDES, Otair. Formação de professores na perspectiva de uma educação culturalmente diversificada: breves considerações. **Série-Estudos – Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB**. Campo Grande, n. 37, p. 107-119, jan./jun. 2014.

SOUZA, Iêda Leal de; OLIVEIRA, Luís Cláudio de. LDB x lei nº 10.639, de 2003: E o racismo com isso? **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 10, n. 19, p. 453-464, jul./dez. 2016. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>>. Acesso em: 23 mai. 2016.

SOUZA, Ilda de. A lei nº 11.645 e a educação básica. In: URQUIZA, Antonio H. Aguilera. (Org.). **Culturas e história dos povos indígenas em Mato Grosso de Sul**. Santa Maria: UFMS, 2013, p. 305-331.

STOER, S. Desocultando o vôo das andorinhas: educação inter/multicultural crítica como movimento social. **Educação, Sociedade & Culturas**, n. 26, 2008, 185-211. Disponível

em:<https://sigarra.up.pt/flup/pt/pub_geral.pub_view?pi_pub_base_id=84699&pi_pub_r1_id
=>. Acesso em: 6 jul. 2016.

WALSH, Catherine. Interculturalidade, Crítica e pedagogia Decolonial: in-surgir, re-existir e reviver. In: CANDAU, Vera Maria. (org.). **Educação intercultural na América Latina**: entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009. p. 12-43.