

**III Congresso Internacional e V Nacional Nacional Africanidades e  
Brasilidades em Educação 23, 24 e 25 de novembro de 2020  
Universidade Federal do Espírito Santo. GT Africanidades e  
Brasilidades em Educação e Relações Étnico-Raciais**

**DESAFIOS EDUCACIONAIS E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS:  
DISCUSSÃO SOBRE CURRÍCULO, DESIGUALDADES E  
DIFERENÇAS**

Thais Fernanda Martins Nascimento<sup>1</sup>

Bruno Antonio Cerchi<sup>2</sup>

Patricia Martins da Silva Nascimento<sup>3</sup>

**Resumo**

Trata-se de um artigo que resulta de um estudo de caráter qualitativo, que buscou nos referenciais teóricos discutir e concatenar as categorias currículo, desigualdades e diferenças, à luz do que tem se configurado desafio do ponto de vista educacional. Sabe-se que existem consensos e dissensos em relação ao que de fato podemos considerar por currículo, no entanto, é fundamental analisar em que medida, esse, corresponde às demandas de ensino, sobretudo em se tratando da diversidade da população brasileira, com enfoque às diferenças. Com isso, apresenta-se, aqui, uma discussão teórico-filosófica relevante ao contexto contemporâneo, sobretudo neste cenário de pandemia, em que temos visto as diversas realidades que decorrem das desigualdades socioeconômicas – ainda mais acentuadas -, gerando prejuízos ao direito à educação e suas formas. Diante disso, quais são os sentidos do currículo e de que modo a diversidade tem sido incorporada? Isto posto, o suporte teórico contribuiu, notadamente, para que pudéssemos refletir sobre a atual conjuntura: a profundidade das questões sociais somada às negligências governamentais - dadas principalmente pela via dos “silêncios” por vontade política - e crises política, sanitária, social etc.

---

<sup>1</sup> Mestranda em Educação pela Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP). E-mail: thais-fernanda.sjc@hotmail.com.

<sup>2</sup> Mestrando em Antropologia Social pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). E-mail: brunocerchi@icloud.com

<sup>3</sup> Especialista em Docência em Ensino Superior pela Faculdade XV de Agosto. E-mail: patyluiz2006@yahoo.com.br.

Inquestionavelmente, as políticas públicas em geral e educacionais em específico são centrais para o equacionar da problemática que envolve o preconceito, a intolerância e a discriminação frente às relações étnico-raciais. O procedimento metodológico, assim como mencionado anteriormente, foi a revisão de literatura. Logo, o artigo divide-se em introdução, em que há uma problematização prévia sobre o pretendido, salientando os desafios educacionais. Posteriormente, o desenvolvimento, em que tratamos de algumas principais concepções acerca dos termos abordados, articulando-os e chamando a atenção para aspectos importantes produzidos dos pontos de vista sociopolítico e sociocultural. E, por fim, as considerações finais, que sintetizam o que é substancial nesta abordagem, com destaque para a concepção que define currículo como, para além de ser uma sistematização de conteúdos a serem ensinados e aprendidos, um instrumento de controle social, que pouco incorpora a diversidade, e que quase não considera as desigualdades e diferenças entre os indivíduos que frequentam as escolas do Brasil.

Palavras-chave: Educação. Currículo. Diversidade. Diferenças.

## **Introdução**

O dinamismo social, mais do que nunca, tem nos colocado novas demandas e realinhamentos importantes, que resultam de um movimento substancial decidido a provocar mudanças estruturais muito necessárias dos pontos de vistas sociocultural e sociopolítico. E, compreender esse contexto implica relacionar mais diretamente os desafios educacionais acerca do padrão que o processo pedagógico tem seguido, mais especificamente, em relação ao currículo oficial definido que, por vezes, é limitado, ao incorporar superficialmente a diversidade que a população brasileira expressa.

Notadamente, existem marcos legais importantes, como é o caso da Lei nº 10.639/2003, que estabelece a obrigatoriedade do ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira nos âmbitos do ensino fundamental e médio. No entanto, precisamos refletir sobre a efetiva incorporação dessas diretrizes e bases da educação nacional no conteúdo programático e na prática cotidiana escolar.

As discriminações, intolerâncias e preconceitos ainda nos são muito contemporâneos, e configuram uma problemática que ainda não foi respondida com maior veemência pelo Estado brasileiro, tendo sido expressões negativas no âmbito das relações étnico-raciais. O grande desafio é, então, uma educação transversal, que trata prioritariamente conteúdos curriculares diversos e abrangentes, visto que grande parte das questões sociais decorre da dificuldade de os diferentes conviverem.

O objetivo geral da pesquisa realizada é discutir e articular, analiticamente e a partir de suporte teórico, as categorias currículo, desigualdades e diferenças, à luz do que tem se configurado desafio do ponto de vista educacional.

Este artigo divide-se em duas partes: na primeira, tratamos algumas concepções interessantes para o exercício filosófico de problematizarmos a função curricular nesse processo de harmonização entre o que é diverso e diferente pela via educacional, como instrumento e método de enfrentamento e superação de questões tão enraizadas social, cultural e politicamente. Na segunda parte, analisamos conceitualmente a desigualdade e a diferença, chamando a atenção para um aspecto que estruturalmente indica uma dificuldade de assimilação no que se refere ao que pode ser nomeado diferença e desigualdade. Considerando a epistemologia, observamos, por vezes, a utilização de um termo como sinônimo de outro, o que é incoerente. Se tratam, pois, de substâncias diferentes. A resposta governamental para a desigualdade é, inquestionavelmente, diferente da que deve ser dada à diferença. Ambas, logicamente, devem fazer parte da agenda pública prioritária: uma se trata da situação de uma pessoa, e a outra diz respeito ao ser de alguém, à identidade de um indivíduo. Não é incomum que, por vezes, correspondam e fragilizem um mesmo perfil de pessoa, comparativamente, o que evidencia o quanto a problemática é sistêmica e historicamente construída por uma sequência de fatos.

Cabe, então, às ações governamentais medicarem a desigualdade, em suma, principalmente com políticas sociais, e em relação às diferenças, pensar formas de ampliarem os repertórios curriculares, seja no sentido da composição curricular, do conteúdo programático a ser estudado, seja no sentido da prática da comunidade escolar de modo geral, no fazer diário educacional e pedagógico.

## Desenvolvimento

É basilar que discutamos algumas proposições acerca do termo currículo – a saber, existem vários pontos de vista, diferentes ênfases –, à título de complementariedade, porque, de fato, estamos pensando a composição curricular e suas limitações. Moreira (1997) traz uma definição interessante, pois delimita que o currículo é uma construção cultural, histórica e socialmente determinada. Deste modo, o currículo, nas palavras do autor, relaciona-se ou a um conhecimento escolar tratado pedagógica e didaticamente no meio escolar, devendo ser ensinado pelo professor e aprendido pelo aluno; ou a uma experiência de aprendizagem, em que o termo passa a significar “(...) o conjunto de experiências a serem vividas pelo estudante sob a orientação da escola” (MOREIRA, 1997, p.12) – uma visão com enfoque não tão conteudista.

Já Lopes (2006) versa sobre os discursos que são estabelecidos nas políticas de currículo, e traz uma problematização acerca da relação entre Estado e políticas curriculares. Em linhas gerais, nessa abordagem, existe uma série de discursos em disputa no processo de constituição das políticas de currículo. A autora, ainda, define que toda política de currículo é uma política cultural, que tem derivação, sobretudo, nos processos sociais e econômicos. Lopes acredita que existem outras dimensões nos processos de constituição das políticas de currículo, que são importantes de serem analisadas. Em suma, na visão da autora, as definições curriculares não estão predominantemente no Estado, em uma concepção verticalizada das ações, tal como se presume.

(...) como política cultural, o currículo é fruto de um embate por sentidos e significados que ultrapassa não apenas o espaço físico da sala de aula, mas também o território imaginado do que se supõe que deve ser uma aula. Recontextualizações por hibridismos geram produções de múltiplos sentidos e significados que desestabilizam a idéia de uma homogeneidade cultural, um padrão único a ser incorporado. (LOPES, 2006, p. 45)

Dando sequência à exposição dos referenciais, Marques (1992, p. 560) traz uma reflexão filosófica interessante quanto aos paradigmas da educação. A leitura possibilitou pensar sobre a importância dos consensos, o que implica-nos destacar a substancialidade do diálogo, e indo mais além, da gestão democrática no processo de formulação não só do currículo escolar, mas também frente a

todos os assuntos educacionais. Nesse sentido, a participação da comunidade escolar nos processos decisórios – em nível das ações governamentais – é fundamental e deveria ser imprescindível. Ademais, para o autor, a aprendizagem é construção coletiva – que tem por pressuposto fundante o que aprender, quando e como –, dado o dinamismo da sociedade contemporânea.

Não é compatível com os dinamismos da sociedade contemporânea a ideia de um currículo concebido como plano de estudos, programa preestabelecido em elenco de disciplinas sujeitas a objetivos e métodos definidos em outras instâncias e lugares sociais, que não os da educação mesma. Devem ser consensualmente validados, sempre de novo, os critérios sobre o que se tem de ensinar e aprender, quando e como, numa sociedade que se quer democrática e pluralista, atenta aos valores e interesses de indivíduos e grupos em igualdade de oportunidades, cônica das peculiares relações que mantém com os processos da educação e sensível à incorporação em larga escala dos avanços científicos e tecnológicos. (MARQUES, 1992, p. 561)

Macedo (2017, p. 540) concebe a teoria curricular “(...) como discurso normativo que delimita o que pode ser significado como currículo e, em certa medida, como educação e escola”. Em seu ponto de vista, a teoria curricular cria esquemas normativos e, conseqüentemente, existem várias interpelações em relação à função da escola.

(...) a teoria do currículo tem sancionado um sentido para a educação que envolve a conformação da subjetividade a um projeto de reconhecimento. Certamente esses exemplos são insuficientes para expressar a multiplicidade de posições dentro das tradições migrantes que mobilizei (e nomeie), assim como elas não esgotam todo o processo político em torno da definição de currículo (a que chamamos teoria). (...) há tradições da teoria curricular que sancionam o entendimento de que a boa educação deve se pautar num projeto de reconhecimento do sujeito em sua cultura, em sua sociedade, em comunidades racionais. Elas não são as únicas, mas é delas que me lembro quando ouço — no Brasil em que as discussões de base nacional para o currículo estão na ordem do dia — a pergunta: “mas, a escola não tem que ensinar?”. (MACEDO, 2017, p. 545)

Grande parte dos autores estudados apontou para a necessidade de se pensar a função de determinado currículo. Apple (1982), em linhas gerais, traz uma perspectiva que nos possibilita refletir sobre as questões que permeiam a construção de um currículo, em especial, chama-nos a atenção para as intenções políticas do ato educativo, indicando que a estrutura curricular, composta por uma

ideologia hegemônica, é intencional, em conformidade com interesses sociopolíticos, propondo-nos um exame detalhado dessa composição.

Outra análise importante é a realizada por Sacristán (2000), que alinha currículo como práxis, isto é, o conjunto de fatores presentes nas práticas pedagógicas: os processos que envolvem o contexto, os interesses, os sujeitos, etc. Se trata de um currículo em ação, ou seja, a prática – “(...) práxis, que adquire significado definitivo para os alunos e para os professores nas atividades que uns e outros realizam” – (SACRISTÁN, 2000, p. 201).

Silva (2009) ao fazer uma distinção entre as **teorias tradicionais do currículo** – que conectam o sistema educacional ao sistema industrial, e tem como um dos principais aspectos a centralidade do professor no processo ensino-aprendizagem, em que cabia aos estudantes apenas reproduzir o que havia sido transmitido; as **teorias críticas do currículo** – que compreendem, nas palavras do autor, a escola e a educação como vias de reprodução e legitimação das desigualdades sociais, onde, conceitualmente, o currículo teria a função de favorecer as massas populares a partir de uma estrutura crítica; e as **teorias pós-críticas do currículo** – a contar de 1970 e 1980, que trata a importância de incorporar ao currículo a compreensão da realidade social dos indivíduos e dos estigmas étnicos e culturais, isto é, a diversidade em si, os aspectos multiculturais; permite-nos perceber o processo histórico de caracterização do currículo e sua função social.

É fundamental observarmos como as categorias desigualdade e diferenças são incorporadas e trabalhadas dentro do que se estabelece no currículo, uma vez que há um imperativo sociocultural notável: incorporar amplamente a diversidade existente dentro não só das instituições de ensino (e sua cultura escolar), mas da comunidade e da sociedade de modo geral. A título de esclarecimento, considera-se que a desigualdade se refere à situação de vida das pessoas, que são iguais no que diz respeito à sujeição de direitos, mas que, contraditoriamente, vivem em condições desiguais, em que uns têm mais, e outros menos – o que não se limita à perspectiva financeira, abrange uma série de situações. Em relação às diferenças, a concepção adotada pensa as identidades diversas que, não raro, se contrapõem, realçando conflitos.

É preciso que haja o despertar dos estudantes para a responsabilidade individual e coletiva, para a cidadania em sentido amplo. O ambiente escolar pode ser um espaço, a partir das atualizações curriculares, de viabilização de tratos aos conflitos socioculturais, em paralelo ao desenvolvimento de habilidades cognitivas. E as políticas públicas educacionais, grosso modo, precisam criar condições tangíveis, uma vez que, algumas questões do campo da educação se inter-relacionam com outros fatores da vida de cada estudante, mais especificamente ligadas à realidade socioeconômica, em um contexto de profundas desigualdades sociais, em conjunturas de notável vulnerabilidade.

Dentre tantos paradigmas existentes no âmbito educacional, talvez, o mais expressivo seja de fato, reiterando o que já foi dito, a subjetividade, em amplo sentido. Há um fragmento textual de Boaventura de Souza Santos (1995), sociólogo português, que é preciso, minucioso ao colocar o quão paradigmático é um sistema multidimensional e subjetivo, ainda que para alguns se defenda o contrário. Os indivíduos precisam se reconhecer no que é estabelecido politicamente.

Não basta criar um novo conhecimento, é preciso que alguém se reconheça nele. De nada valerá inventar alternativas de realização pessoal e coletiva, se elas não são apropriáveis por aqueles a quem se destinam. Se o novo paradigma aspira a um conhecimento complexo, permeável a outros conhecimentos, local e articulável em rede com outros conhecimentos locais, a subjetividade que lhe faz jus deve ter características similares ou compatíveis. (SANTOS, 1995, p. 287)

Mas será que realmente conseguimos trazer as diferentes perspectivas sociais para a sala de aula? Mesmo com leis que exercem o papel de ratificação da cultura afro nos currículos, a implementação desta ainda tem algumas impedições. Isso pode estar diretamente relacionado à desigualdade existente em nossa sociedade, que cria um cenário social em que várias ideias do senso comum são acionadas, sobretudo do ponto de vista religioso. Assim, a legislação para além de não ser efetivada na prática pedagógica e escolar, permanece no campo das contestações e refutações. Mesmo que nosso país seja um território miscigenado, a cultura europeia é a que tem exercido maior influência e se mostrado predominante em face das demais – o que é problemático porque essa identificação não considera que a gênese de uma série de questões enraizadas

até os dias atuais no Brasil, tais como, o racismo, os preconceitos, a intolerância etc. está intimamente ligada à cultura de exploração e escravização, isto é, resultam de um período histórico vexatório e criticável.

A cultura afro é imprescindível para entendermos melhor nosso passado e as raízes étnicas em que nosso país se desenvolveu. Contudo, muitos relacionam o pensamento dessa cultura em uma conotação negativa, ou, considerando os aspectos religiosos de parte da população, condenam os contrastes e os elementos culturais afros, por acreditarem que esta se desenvolveu por “entidades malignas”.

Com isso, devemos pensar em algumas questões para complementar o currículo de forma efetiva. Primeiro, devemos considerar as diferenças e desigualdades sociais e culturais existentes em cada local. Isso porque, como Ingold (2015) apresenta em seu trabalho, “somos ocorrências, ou seja, somos nossas próprias histórias”. Como seres humanos, nós produzimos a nós mesmos e a uns aos outros, num corpo relacional que é estabelecido através de suas ações – condições para seu crescimento e desenvolvimento. Assim, de acordo com o relacionamento do nosso corpo, vamos aos poucos construindo um pensamento e nos definindo.

Pensar nas desigualdades vistas no sistema socioeconômico e nas diferenças étnicas pode contribuir para que diferentes indivíduos pensem em sair da “bolha” que o senso comum tende a construir e a alocar esses indivíduos. Ou seja, com um currículo focado na construção do indivíduo baseado em seu crescimento social e cultural pode aproximar os mesmos de questões pós-culturalistas, e levá-los a pensar em ideias que interajam com a comunidade de forma mais efetiva. É basicamente construir um ser e um corpo, que com o material oferecido tenderá a formar novos pensamentos e conceitos para alterar a realidade de conflitos socioculturais e promover o respeito mútuo, principalmente se pensarmos as funções educacionais em seu sentido amplo.

Precisamos de pessoas realmente capacitadas e pertencentes ao meio da cultura afro para pensar na composição deste currículo. Não é legítimo que pessoas de fora dessa comunidade identitária elaborem e definam o que deve ou não integrar o currículo em questão. Ou seja, precisamos descolonizar nossas ideias e pensamentos e aproximá-los do que faça parte da realidade desses

alunos, de modo plural. Muitas vezes, a ideia geral da legislação tende a atender grupos específicos e suas demandas. Tem-se que prestar a atenção para que as dinâmicas de exclusão não deixem de reconhecer os distintos elementos culturais, ainda que controverso à ideologia individual de quem faz parte do processo de formulação. As construções devem representar concretamente os diferentes grupos étnicos, e criar espaços para que as relações étnico-raciais ocorram de maneira não conflitiva. Assim, negros, indígenas etc. devem encabeçar a elaboração curricular apropriada incorporando os conhecimentos que são pertinentes à realidade sociocultural.

Apropriando-nos do que propõe Boaventura (1995) anteriormente, não é válido que um currículo que se volta às relações étnico-raciais seja pensado por pessoas que desconhecem a realidade e não fazem parte. Por exemplo, um acontecimento bastante comum em aulas de universidades é o fato de que quando estudamos ou falamos sobre cultura afro ou pensamentos descoloniais, focamos em autores brancos e em sua maioria homens. Ao observarmos o feminismo, tendemos a ler textos escritos por homens. Ao falarmos sobre negritude, lemos abordagens de autores brancos. Ao ver sobre descolonialização, agregamos ao estudo autores europeus. Ao buscar sobre América Latina, focamos em autores norte-americanos. Embora isso faça parte de uma questão a se pensar, Linda Smith (2018) aprofunda ainda mais e questiona: se focarmos no local, daremos credibilidade? No seu livro *“Descolonizando metodologias de pesquisa”*, apresenta-se o paradigma corriqueiro nas universidades que envolvem a pesquisa e o desenvolvimento de trabalho: “educação ocidental impede de falar de uma posição real e autêntica *versus* a perspectiva tradicional criticada por não ser entendível”.

Logo, percebe-se que por mais que queiramos introduzir a cultura afro nos currículos, essa tende a ser controlada e filtrada pelos pensadores associados a métodos ocidentais de ideais. Palavras e parte da cultura que podem ser consideradas não entendíveis são por si só retiradas, deixando um *déficit* de conhecimento e trazendo (talvez) uma perspectiva incompleta, que desconsidera pontos importantes e que reforçam aspectos prejudiciais do senso comum do que é majoritário às relações étnico-raciais. Diante disso, a escola é *locus* de uma aprendizagem que tem notáveis possibilidades de ser um instrumento favorável

na via do que é pertinente aos grupos étnico-raciais distintos. Quanto mais elementos o currículo abranger, melhor será a convivência entre os contrastantes. E, logicamente, não basta compor o papel, deve ser verificável na prática.

### **Considerações Finais**

Ainda que a Lei nº 10.639/2003 represente um marco importante, estamos distantes do desejável em relação ao que tem se estabelecido no âmbito das relações étnico-raciais. Ainda há muito a se fazer tendo em vista as problemáticas existentes em nossa sociedade contemporânea. Sete anos se passaram desde a promulgação da lei, e ainda nos dias de hoje, é possível perceber que a materialização desta no cotidiano escolar tem, por vezes, se mostrado uma ilusão. O processo de implementação depende de profissionais para pô-lo em prática. E isso tem se configurado um desafio educativo que demanda um aprofundamento visando, sobretudo, alternativas às negativas de ensinar um conteúdo que é contrastante ao de quem ensina, principalmente por questões religiosas.

Diante disso, percebe-se a importância de se realizar uma análise mais aprofundada dos contextos sociais implicados às relações étnico-raciais. A criação de leis que reconheçam efetivamente, de forma articulada, a diversidade, as diferenças e as desigualdades, a partir de diálogos sistêmicos entre as comunidades envolvidas, democraticamente. É necessário que os indivíduos se identifiquem e vejam sentido nos conteúdos estudados, que devem ser apropriáveis. A criação de leis de forma hierárquica e centralizada exclui e não abrange na totalidade as diferenças sociais e culturais, bem como a desigualdade presente em cada realidade vivenciada pelos indivíduos amplamente.

Ao se estudar de forma geral a cultura afro, acabamos não construindo uma cadeia de reações a qual buscamos atender. Ou seja, esses conteúdos que se voltam para as africanidades e brasilidades possibilitam um ressignificar, um reencontrar com as raízes daqueles que foram o pilar do nosso país e que foram escravizados e tratados de maneiras desumanizadas, evidenciando-se uma problemática densa de dívida social, que ainda precisa ser reparada e superada.

Não raro, vemos uma história que romantiza e filtra elementos e fatos substanciais do período de colonização, conduzindo a sociedade a pensamentos equivocados, que pouco questionam os malefícios estruturais provocados pelo colonialismo e suas “heranças”.

Precisamos entender que a subjetividade e o ser são moldados de acordo com as interações e ações sociais, e as concepções criadas dependem muito das experiências entre esses contatos. A ideia central do currículo afro é a busca pelo reconhecimento e orgulho das raízes brasileiras. Mas se focarmos em pensadores ocidentais e colonizadores, tendemos a perpetuar o ideal transmitido pelo senso comum – que, por vezes, podem valorizar ideias preconceituosas, que tratam traços e a cultura negra como algo desprezível. O que logicamente só pode ser evitado a partir do que é construído pela via das africanidades e brasilidades e valorização e publicização – no sentido de tornar cada vez mais público – de seus conhecimentos.

Temos que entender que existem diferentes “mundos” presentes nos cosmos sociais<sup>4</sup>. Ao agregá-los em uma coisa só, as desigualdades existentes são apaziguadas e consideradas superficialmente, levando-nos, inclusive, ao entendimento de que a inclusão de uma nova disciplina (pensada e desenhada, quiçá, fora dos espaços dessas comunidades), os problemas sociais que envolvem a dificuldade de convivência entre grupos étnicos diferentes e diversos estariam sendo resolvidos em sua totalidade. O que notadamente é uma inverdade, uma vez que, para que superemos questões dessa natureza, demandamos ampliar e ressignificar os sentidos do que há tempos tem se estabelecido social, política e culturalmente. Logo, trata-se de um passo importante, mas isso não pode ser tudo. As ações governamentais devem ampliar os repertórios com vistas a proposições que façam sentido para todos, democraticamente.

---

<sup>4</sup> O problema que enfrentamos agora é precisamente o desaparecimento desse “cosmos único” , que aqui chamamos de mononaturalismo. Hoje, é impossível herdarmos essa magnífica ideia de cosmopolitismo, pois nos falta o que nossos prestigiosos antepassados possuíam: um cosmos (LATOIR, 2018).

## Referências

APLLE, Michael. **Ideologia e Currículo**. São Paulo. Brasiliense, 1982.

INGOLD, Tim. 2015 (2011). “Quando a formiga se encontra com a aranha: teoria social para artrópodes”. Em: **Estar vivo: Ensaios sobre movimento, conhecimento e descrição**. Rio de Janeiro: Vozes.

LATOURETTE, Bruno. **Qual cosmos, quais cosmopolíticas?** Comentário sobre as propostas de paz de Ulrich Beck. Revista do Instituto de Estudos Brasileiros, Brasil, n. 68, p. 428-441, abr. 2018.

LOPES, Alice Casimiro. **Discursos nas políticas de currículo**. Currículo sem fronteiras, v.6, n.2, pp.33-52, jul./dez. 2006.

MACEDO, Elizabeth. **Mas a escola não tem que ensinar?** Conhecimento, reconhecimento e alteridade na teoria do currículo. Currículo sem fronteiras, v.17, n.3, p.539-554, set./dez.2017.

MARQUES, Mário Osório. **Questão em debate - Os Paradigmas da Educação**. R. bras. Est. Pedag., Brasília, v.73, n.175, p.547-565, set./dez.1992.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. **Currículo, utopia e pós-modernidade**. Capítulo 1 (p.9-28).

SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANTOS, B. S. **Um discurso sobre as ciências**. Universidade de Coimbra, 1986, mimeo.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3ª ed. – Belo Horizonte: Autêntica, 2009. 156p.

SMITH, Linda Tuhiwai. 2018 [2012] **Descolonizando metodologias de pesquisa**. Curitiba: Ed. UFPR