

HISTÓRIA E CURRÍCULO: DEBATENDO SOBRE IDENTIDADE NEGRA NA FORMAÇÃO DOCENTE

FABIO TARGINO
Universidade Federal Da Paraíba

Introdução

O *Princípio da Compreensão das Diferenças* que norteiam os conteúdos do componente curricular “Diversidade Cultural”, buscam habilitar pedagogos à *práxis* na construção de uma cultura coletiva que respeite e valorize as diferenças. Diferenças estas que são sentidas na sociedade classista, racista, homofóbica e machista e que necessitava ser refletida para além da escola formal. Para tanto, o processo formativo de habilitar os futuros pedagogos/as com competências que atendam as novas exigências de uma educação inclusiva e afirmativa. Analisaremos a população negra no Brasil a partir de uma abordagem sociocultural, demarcaremos historicamente acontecimentos significativos para compreensão de sua contemporaneidade. Discutiremos comunicação social e suas interfaces com o indivíduo e como tais questões influem na formação docente, para tanto tentamos também discutir o componente curricular “Diversidade Cultural” especificamente acerca do debate sobre educação e identidade negra. Tanto a legislação quanto a docência do componente curricular em questão, procuram contribuir na construção de uma cultura coletiva, que respeite e valorize as diferenças, o texto que segue busca avaliar a composição curricular do Curso de Pedagogia da UFPB.

A Identidade Negra: uma Categoria Construída na Educação, nas Contingências do Espaço-Tempo

Ao longo da história da formação docente na sociedade Brasileira – os aspectos danosos resultado dos processos culturais

no período escravocrata, historicamente opressoras e fortemente excludentes – afetavam as pessoas de baixa renda de predomínio etnicorracial negro. Neste contexto a educação não era acessível a população negra e questões como: gênero, identidade de raça/etnia, e todos os outros aspectos da pluralidade cultural não eram considerados. Segundo Gil (2008, p. 9):

[...] a abolição da escravidão foi talvez a maior revolução social que marcou a história do Brasil (...) no sentido **que o escravo sempre foi o inimigo número um da escravidão** – resistindo de todas as formas às tentativas de reduzi-lo ao estatuto de mera máquina produtiva. E isto significa que, ao contrário do que disseram e repetiram diversos estudiosos dos problemas brasileiros, os negros foram sujeitos ativos da sua própria história. **(Grifo nosso)**.

Diante de tal realidade que se prolongou até a década de 1930, onde surgem com força os debates de uma nova educação que fosse pública e de qualidade, é neste cenário que o movimento social negro questionou o Estado por políticas públicas que atendessem às populações afro-brasileiras, mas não foram atendidos em suas reivindicações. É também neste período que ocorre expressivas mudanças no ensino superior, com a promulgação dos Estatutos das Universidades Brasileiras (Decreto n. 19.851, de 14 de abril de 1931).

Segundo Piletti (2012, p.179)

superou-se o tempo das escolas superiores isoladas, de caráter marcadamente profissional. Começaram a ser criadas e a funcionar, de fato, as universidades brasileiras, permitindo pela primeira vez no Brasil, a formação de professores em nível superior; antes, os professores do ensino secundário não tinham formação específica: advogados lecionavam Português, engenheiros ensinavam matemática e assim por diante.

Ainda segundo Piletti (2012), é nesse período, com a Revolução de 1930 em que o país experimentou um clima de grandes

movimentos idealistas em diversos campos, foi a que a Associação Brasileira de Educação (ABE) promoveu, em 1931, uma conferência, onde na ocasião, o governo solicitou auxílio dos educadores na formulação de uma política nacional de educação; um grupo de educadores imbuídos do desejo de renovação da educação brasileira atendeu a solicitação do governo e agruparam suas ideias num manifesto redigido por Fernando Azevedo, chamado de *A reconstrução educacional do Brasil: manifesto dos pioneiros da educação nova*:

Na hierarquia dos problemas nacionais, nenhum sobreleva em importância e gravidade ao da educação. Nem mesmo os de caráter econômico lhe podem disputar a primazia nos planos de reconstrução nacional. Pois, se a evolução orgânica do sistema cultural de um país depende de suas condições econômicas ou de produção, sem o preparo intenso das forças culturais e o desenvolvimento de aptidões à invenção e a iniciativa que são fatores fundamentais do acréscimo de riquezas de uma sociedade(...). (*Apud* Piletti, 2012, p.175)

Os Pioneiros da Educação Nova ansiavam pela organização de um sistema de ensino que atendesse a demanda daquela conjuntura social no Brasil e por definição de uma política de educação. Entretanto em 1937, já com o golpe do Estado Novo consolidado pelo então presidente Getúlio Vargas, no dizer de Piletti (2012, p. 183) “agora ditador, apresentava aos seus ministros a nova Constituição, centralizando todo o poder em suas mãos. Redigida pelo antigo ministro da Educação e agora ministro da Justiça Francisco Campos”, se instalou um processo de controle social que no campo da educação se deu da seguinte forma:

O direito de todos à educação deixa de ser letra constitucional explícita, embora o artigo 129 garanta o ensino em instituições públicas “a infância e à juventude, a que faltarem os recursos necessários à educação em instituições particu-

lares [...]” A regra, necessários à educação em instituições particulares, a exceção, as escolas públicas, num evidente retrocesso à luta dos pioneiros da educação e á constituição de 1934” (Piletti (2012, p. 184)

A importância da transversalidade acerca da multiculturalidade brasileira que estava presente nesses grandes debates que tomaram força em 1930 foi completamente deixada de lado com o advento do Golpe do Estado Novo, toma força no Brasil o modelo da escola tradicional e a introdução de ideais que controlava os conteúdos tais como educação moral e cívica e organização social e política brasileira, tendo em suas matizes os ideais ditatoriais de controle social. Esse fenômeno, para o movimento negro foi um grande retrocesso. Em 1945, com a criação do Teatro Experimental do Negro, o movimento conseguiu dá visibilidade aos problemas sociais, inclusive o da identidade negra, que o Estado tentava ocultar. No fim da década de 1960 e início de 1970, o Governo Brasileiro, influenciado pela política econômica dos países europeus e dos Estados Unidos da América (EUA), desenvolveu programas de incentivo a industrialização, e mudanças no campo do trabalho, as práticas racistas ficaram ainda mais evidentes. Na educação, no dizer de Fazenda (1984)“(…) **cuja proposta educacional era integrar para desenvolver (...)**, ao mesmo tempo em que surgia a luta de classes e de movimentos sociais reivindicando uma maior participação(…)”. Surgiram correntes epistemológicas, metodológicas e trabalhos científicos sobre as temáticas de classes sociais, exclusão social, dominação etnicorracial, dentre outros. Essas produções literárias tomaram força no Brasil e introduziram o debate acerca das desigualdades das classes sociais e da necessidade da valorização dos aspectos da multiculturalidade Brasileira. Tais aspectos estão bastante evidenciados na formulação de Rosemberg *apud* Munanga (2008, p.23) quando afirma que “A cor negra aparecia (e) com muita frequência associada a personagens maus: o negro associado à sujeira, à tragédia, à maldade, como cor simbólica, impregna o texto

com bastante frequência”. Os críticos tinham como objetivo principal auxiliar na construção da afirmação e valorização das identidades multiculturais e no resgate e afirmação da identidade do povo negro no Brasil.

Era uma conjuntura de sociedade de caráter ambíguo, na medida em que o país experimentava uma dicotomia entre a manutenção do modelo de educação de resultados, mais tecnicista e centrado no acúmulo de informações para o desempenho no mercado de trabalho, e o surgimento da educação crítica, focada na busca de autonomia e da emancipação do sujeito. A rede de equipamentos de educação pública fundamentava-se no modelo de currículo tradicionalista com componentes tecnicistas, cujo princípio era educar para o mercado de trabalho e auxiliar na estruturação das redes produtivas, não se preocupando com as questões das desigualdades entre a qualidade de vida dos povos do campo e dos povos urbanos e entre brancos e negros, o modelo era organicista da urbanidade e determinava os avanços na sociedade. O foco das políticas públicas estava centrado no desenvolvimentismo urbano e econômico e o aumento do mercado consumidor. Para Silva (1999, p. 29):

(...) foi uma década de grandes agitações e transformações. Os movimentos das antigas colônias europeias; os protestos estudantis na França e em vários outros países; a continuação dos movimentos dos direitos civis nos EUA; os protestos contra a guerra do Vietnã; os movimentos da contracultura; o movimento feminista; a liberação sexual. As lutas contra a ditadura militar no Brasil são apenas alguns dos importantes movimentos sociais e culturais que caracterizaram os anos 1960 (...).

É neste cenário que surge o movimento multicultural, conforme afirma Tomaz Tadeu (1999): “(...) Ao mesmo tempo em que se tornam visíveis manifestações e expressões culturais de grupos dominados, observa-se o predomínio de formas culturais produzidas e veiculadas pelos meios de comunicação de massa (...)”. O

grande questionamento que se faz na contemporaneidade é se mudaram os repertórios de representação quanto à “diferença” ou traços mais antigos permanecem intactos na sociedade. Nesse debate é preciso inicialmente destacar que a identidade do povo negro é construída social e culturalmente, também que na história da sociedade Brasileira a população negra foi violentamente distinguida pela desigualdade e submetida à ausência de políticas reparadoras e afirmativas, políticas que surgiram recentemente a partir das lutas sociais, que na educação encontrou o alinhamento com a teoria crítica e pós-crítica do currículo e com o movimento de luta denominado de multiculturalismo. Segundo Figueiredo (2005-2006) a relação de poder pode ser trabalhada no currículo escolar dissociada da ideia de raça superior versus raça inferior tão presente na representação social enunciada no *mito da democracia racial*. Para Silva (2000), a identidade é uma construção constante e em constante movimento, não é estanque, não é acabada é construída. Santos e Canen (2012) expressam uma construção reflexiva sobre a identidade negra ancoradas no pensamento de Munanga (2000):

(...) o conceito de raça para definir a identidade negra nada apresenta de biológico, já que se trata de um conceito carregado de ideologia, escondendo algo não proclamado: a relação de poder e dominação (...) Munanga (2000) teme que enquanto o racismo clássico se alimenta da noção de raça, o racismo novo estaria bebendo na noção de etnia, definida como grupo cultural, já que tal categoria seria mais aceitável do que raça. (...). (SANTOS e CANEN, 2012, p. 3)

As discussões da identidade negra perpassam também pela investigação das concepções produzidas pelas sociedades acerca da subjetividade humana. Segundo Hall *apud* Silva (2006) “há a distinção de três concepções de identidade: a) sujeito do Iluminismo, b) sujeito sociológico e c) sujeito pós-moderno.” São três concepções que influenciaram as concepções acerca das identidades enquanto sociedade multicultural que irá transcender às relações de trabalho

no espaço e no tempo em que o sujeito se encontrar. Segundo Hall o iluminismo concebeu um sujeito:

(...) centrado, unificado, dotado das capacidades de razão, de consciência e de ação, (...) quando o sujeito nascia e com ele se desenvolvia, ainda que permanente essencialmente o mesmo – contínuo ou “idêntico” a ele – ao longo da existência do indivíduo (...) (HALL *apud* SILVA, 2006 p.11e10)

E ainda segundo o autor, o sujeito sociológico “(...)refletia a crescente complexidade do mundo moderno e a consciência de que este núcleo interior do sujeito não era autônomo e nem autosuficiente, mas era formado na relação com “outras pessoas importantes para ele”(...), ainda que sujeito pós-moderno “(...)como não tendo uma identidade fixa, essencial ou permanente torna-se uma “celebração móvel”: formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam (Hall, 1987).Entretanto Bauman (2004) ao formular a gênese do pensamento da “*sociedade líquida*”, onde tudo é flexível, as relações humanas não são mais concretas e a vida entre os membros de grupos sociais (família, amigos, ajuntamentos políticos) perde uniformidade e permanência, ou seja, uma sociedade sem uma certeza acerca de suas concepções, que é globalizada, sugerindo que a modernidade ‘leve’, ‘líquida’, ‘fluida’ sobrepujou aspectos da modernidade cujas características advêm da solidez, e que essa expectativa líquida modificou a vida humana em todos os aspectos. O fato é que, para a sociedade capitalista é imperial a construção e manutenção de indivíduos funcionais, na manutenção política do “status quo de corpos funcionais”, e que deverá ser regulamentada para evitar a subversão. A concepção conceitual de Muniz Sodré (2006) *apud* Alakija (2008) sobre mídia enquanto “(...) instrumento de direcionamento ou de criação de subjetividades no homem”, debate da identidade negra a relação de poder na interface com a subjetividade do ser e

as mídias, para Alakija (2008) essa concepção emerge a partir da ideia de “*novo bios*”:

(...) uma nova forma de vida que se articula, depende e vive por meio dela – que norteia o homem contemporâneo, abandona a ideia de meio, canal, veículo da aldeia global de McLuhan, e de mídia enquanto indústria cultural defendida pelos pensadores de Frankfurt, bem como seus conceitos sobre Marxismo (CARDOSO, 2010, p.2). (ALAKIJA, 2008, p. 103- 11)

A autora conceitua a comunicação social enquanto fator determinante no processo de construção de identidade étnica dos povos e assume lugar peculiar no contexto das sociedades do conhecimento (RAMOS, 1993, p. 105 – 107), atualmente fortemente influenciada pelo impulso da introdução e expansão da informática e das novas tecnologias de comunicação na década de 1990. Alakija (2008) identifica também “*diversas formas de interpretação da comunicação no século XX*”, a autora destaca os modelos:

(...) tecnológico tradicional (caracterizado por difusão de inovações e valorização do emissor); modelo persuasivo (caracterizado pela propaganda e publicidade e valorização da mídia); o da mobilização das massas (caracterizado pela conscientização e valorização do impacto da informação); e o modelo comunicacional (caracterizado pela aprendizagem e que parte da experiência do “outro”) (CASTILLO, 1993 apud ALIKIJA, 2008)

Para Alakija (2008) a educação e a comunicação são aparelhos sociais utilizados na construção da identidade de um povo e que são transmissores de valores que “*influenciam atitudes e formam consciências, na medida em que transmitem valores étnicos, estéticos e outros elementos que contribuem para a composição de uma identidade étnica*”. Por tudo isso, é importante pensar outro elemento importante no processo de socialização e construção de identidade, a educação, nos diversos modelos de currículo. Na

UFPB a proposta curricular destaca a multiculturalidade do povo brasileiro.

A Formação Docenteo Caso do Curso de Pedagogia Ofertado na UFPB

O processo pedagógico afirmativo da identidade negra, busca produzir reflexões que resultem em vivências etnicorraciais para a promoção da afirmação da cultura negra e da compreensão de como se deu a construção antropológica, do que Gomes (2003) denomina de vivências concretas dos sujeitos. Sendo assim, compreendemos que a emergência de novos currículos que tratam a temática da identidade cultural deve ser planejada e avaliada em todos os níveis de educação, inclusive na formação docente, porque ser o currículo que possibilita outra materialização de valores, conceitos e ressignificações quanto às identidades.

(...) os currículos, historicamente, como atividade de seleção e priorização, seguindo os caminhos da sociedade ocidental contemporânea, têm nos legado uma cultura que exclui, dicotomiza e separa razão e emoção, pensamento e sentimento, culturas, identidades coletivas e subjetividades. (...) esses currículos têm se prestado a uma lógica de mercado que visa resultados que melhor se ajustem as demandas da 'empresa-escola', ampliando a relação consumidor-produtor, tão em voga na sociedade contemporânea. (Jesus 2010, p.70)

É nessa perspectiva, que o nosso olhar projetado para o PPP do Curso de Pedagogia, ofertado no CE/CAMPUS I/UFPB, necessita de algumas análises preliminares. No item 9 – Composição Curricular destaca-se que, “a dinâmica curricular do Curso de Pedagogia se constituirá da formação docente enriquecida por atividades integradoras, privilegiando, portanto, conteúdos que favoreçam a compreensão do contexto histórico e sociocultural necessário à reflexão crítica sobre a educação e a sociedade.” (...). E, aponta como componente complementar obrigatório, o ensino da Educação e diversi-

dade Cultural, cuja ementa específica: "(...) O fenômeno da Educação nas culturas humanas; A questão do gênero e a identidade nas culturas; Manifestações culturais e educacionais nas distintas etnias; Pensamentos, ensinamentos e práticas antropológico-educacionais de alguns mestres da humanidade (...) (PPP do Curso de Pedagogia/CE/UFPB, 2006)." Trata-se de um componente mantido no regime de créditos, contemplando sessenta horas aulas no semestre letivo, portanto constituindo-se com quatro créditos. Salienta ainda que:

(...) para erigir um curso comprometido com uma educação assim concebida insere-se no debate da sociedade para poder refletir, adequadamente, sobre os problemas específicos da região, enquanto consequência de um movimento social maior. É necessário tratar da produção pedagógica como prática dos homens, em que o conteúdo pedagógico é determinado pelo conteúdo social e vice-versa.(...).

Vale ressaltar, que a minha conexão com este componente curricular antecede a vivência acadêmica [mas, também se estabeleceu nesse espaço], iniciou-se no cotidiano de educador popular a partir da leitura científica e de mundo entrelaçadas com a percepção da sociedade machista, classista, racista, homofóbica, xenófoba entre outros fenômenos de intolerâncias. Como, também, na experiência de ter participado da inserção deste componente na relação de ensino-aprendizagem, no âmbito do seu desenvolvimento, na condição de educando, pesquisador sobre a temática e iniciativas de sensibilizar os pares acadêmicos sobre a necessidade e importância de tal componente. Nessa análise fica evidente que não existe uma padronização nos planos de curso deste componente, e que atualmente seis docentes revezam ministrando este componente em três turnos, no curso de Pedagogia. Em linhas gerais os conteúdos trabalhados têm sido divididos nas seguintes unidades.

Unidade I: Definições e reflexões sobre os conceitos de igualdade, diferença, alteridade, identidade e ações afirmativas; O papel da Mulher, do/a índio/a, do/a Negro/a na Sociedade, com ênfase na

educação, trabalho e sexualidade. **Unidade II:** Conceitos e contextos preconceituosos da/na educação brasileira e políticas públicas voltadas para inclusão social de mulheres, população afro-brasileira, homossexuais, etc. **Unidade III:** Aspectos metodológicos da prática docente para desenvolver parecer pedagógico ao analisar materiais didáticos, como textos e vídeos relacionados às temáticas de gênero, etnias, opção sexual etc. **(Planos de Curso de A.P.R. F. e S. A. P.).**

As metodologias utilizadas perfazem a leitura e discussão de textos, filmes, seminários, elaboração de artigos científicos e aulas-campo. Ao avaliar as bibliografias, verificou-se que estão sintonizados com os conteúdos anunciados nos planos, alguns destes autores são: Carvalho (2000); Pinto (2008); Silva & Gonçalves (2003); Silva (2000); Silva Jr. (2000). Hédio (2002). As obras contemplam as seguintes discussões: **Consciência de Gênero na Escola; Estudos Indígenas:** comparações, interpretações e políticas; **Educação anti-racista:** caminhos abertos pela Lei Federal 10.639 de 2003. **Identidade e Diferença:** a perspectiva dos Estudos Culturais. **Discriminação racial nas escolas:** entre a lei e as práticas sociais. Portanto, considerando a amplitude dos conteúdos que delimitam o componente 'Educação e Diversidade Cultural' e o total de hora aulas estipulado do referido componente curricular, conclui-se que não está estruturado de tal forma que permita ao estudante não produzindo assim um olhar mais compenetrado sobre a temática racial e seus fenômenos acerca da população negra por não ser um componente curricular específico, mas é debatido de forma transversal com outras temáticas a exemplo de gênero, povos do campo, povos indígenas, dentre outros. Entretanto, consolidam uma base científica aprofundada em outras atividades para além da sala de aula.

Considerações Finais

Ao discutir a identidade negra na formação docente considerando o currículo multiculturalista e o debate crítico das condi-

ções sociais, históricas, econômicas e culturais da população negra e sua relação com o processo de ensino/aprendizagem, é possível compreender as estratégias de dominação e controle cujo modelo é excludente e de alto teor discriminatório. Durante a docência o/a estudante, tem a possibilidade de formular conceitos e analisar as características que compõem a identidade do povo negro no Brasil, e também, pensar uma pedagogia comprometida com uma metodologia que interaja e se engaje na perspectiva libertadora e emancipacionista.

A construção da identidade de um povo, no seu aspecto “antropofilosófico” constitui-se fator preponderante para compreender relações de poder na composição social, os fenômenos da opressão das classes dominantes, dos processos educacionais limitando o povo negro na participação e apropriação das riquezas sociais. Os aportes à ação/reflexão da afirmação e construção da identidade negra entre os escolares amparam os estudantes e profissionais da educação para uma prática pedagógica de resgate dos valores éticos e culturais do povo negro. Também é importante destacar que não só no ambiente escolar está presente o processo de ensino/aprendizagem, mas também na interação com os demais espaços que compõe a vivência do/a negro/a, seu posicionamento na sociedade para sua emancipação, desde os primeiros ensinamentos advindos das relações familiares perpassando por todas as interações sociais.

Diante dos primeiros resultados deste estudo percebe-se que o processo pedagógico afirmativo da identidade negra presente na formação docente no CE da UFPB, Campus I, ainda tem sido insipiente, mas já atende a legislação vigente, uma vez que apresentam conteúdos sobre, conceitos e categorias como: identidade, diferença, multiculturalismo, cultura, racismo, alteridade, gênero, orientação sexual e religiosidades, abrangendo tópicos referentes à história, memória e políticas públicas atuais da/para população negra e indígena.

Referências Bibliográficas

- AKIJA, Ana. *Mídia, poder, democracia, educação e etnia*. In: CONCEIÇÃO, Fernando. (Org.), *Educação Comunicação Globalitarismo a partir do pensamento de Milton Santos*, Salvador: Edufba, 2008.
- BAUMAN, Zygmunt. *O Mal-Estar da Pós-Modernidade*. Tradução: Mauro Gama, Claudia Martinelli Gama. Revisão técnica Luís Carlos Fridman – Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 1998.
- BRASIL. Lei Federal nº. 10.639, de 9/01/2003. *Estabelece a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-brasileira no currículo da Rede de Ensino no Brasil*. Brasília: Gráfica do senado, 2003.
- FIGUEIREDO, Otto Vinicius Agra. *Uma breve reflexão sobre a implantação da Lei 10.639/03 na Rede Municipal de Ensino de Salvador: a parceria SMEC e CEAFFRO (2005-2006)*.
- GIL, Gilberto. Vinte e Cinco anos do Movimento Negro Brasileiro. In.: GARCIA, Januario. *25 anos do Movimento Negro no Brasil*. 2ª ed. Brasília: 2008.
- GOMES, Nilma Lino. *Educação e Pesquisa*. v.29 In.1 São Paulo jan./jun. 2003.
- JESUS, Rita de Cássia Dias P. de. Influxos na formação: currículo, formação docente e debates contemporâneos. In.: NASCIMENTO, Claudio Orlando Costa do.; JESUS, Rita de Cássia Dias P. de. *Currículo e Formação: Diversidade e Educação das Relações Étnico-Raciais*. Curitiba: Progressiva, 2010.
- JESUS, Rita de Cássia Dias P. de. Influxos na formação: currículo, formação docente e debates contemporâneos. In.: NASCIMENTO, Claudio Orlando Costa do.; JESUS, Rita de Cássia Dias P. de. *Currículo e Formação: Diversidade e Educação das Relações Étnico-Raciais*. Curitiba: Progressiva, 2010.
- MUNANGA, Kabengele (Org.). *Superando o Racismo na escola*. 2ª edição revisada. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

PINTO, Regina Pahim (Org.). *Estudos Indígenas: comparações, interpretações e políticas*. São Paulo: Contexto, 2008. (Fundação Carlos Chagas e Fundação Ford).

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DO CURSO DE PEDAGOGIA, Centro de Educação do Campus I da Universidade Federal da Paraíba, 2006. Disponível em: www.ufpb.br. Acessado em: 09 de abril de 2012.

RAMOS, Murilo César. *Educação, Comunicação e Cultura da Informação na transição pós-moderna*. In: PEREIRA, Carlos A. M.; FAUSTO NETO, Antonio. (Orgs). *Comunicação e cultura contemporâneas*. Rio de Janeiro: Notrya, 1993.

SANTOS, Michele dos. CANEN, Ana. GT: Afro-Brasileiros e Educação / n.21. UFRJ. *Desafiando o preconceito racial: a escola como organização multicultural*. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos/GT21-2886--Int.pdf>, Acessado em 06 de setembro de 2012.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. (Org.). *Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal 10.639 de 2003*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. pp. 21-38. (Coleção Educação para Todos).

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículos*. Belo Horizonte: Ed. Autentica, 1999.