

## CURRÍCULO, IDENTIDADE E DIVERSIDADE: uma discussão permanente<sup>1</sup>

Maria Cristina Leal de Freitas<sup>2</sup>

Há muitas coisas que percebo que não sou,  
Mas dizer exatamente o que sou não consigo.  
Tento, dia a dia,  
Ganhar o título de ser uma pessoa.  
E já não é pouco.

José Luís Peixoto

### Resumo

A globalização e os avanços dos meios de comunicação e de transportes vêm favorecendo um contato cada vez maior com outras culturas, provocando mudanças sociais e na própria construção das identidades. A escola, sendo um espaço que organiza as experiências de conhecimento e de produção de identidades, não pode ficar alheia a essas mudanças. Este trabalho pretende apresentar elementos para uma reflexão sobre currículo em sua relação dialógica com a identidade, diversidade e representações, aspectos considerados significativos no seu desenvolvimento. Trata-se de uma discussão fundamental na contemporaneidade, onde a globalização tem provocado uma padronização e hegemonização, extinguindo-se as diferenças. Utiliza-se como recurso metodológico a revisão bibliográfica, em uma abordagem multidisciplinar com contribuições da Sociologia, Psicologia e Filosofia. Como fio condutor desta abordagem, analisa-se a estreita vinculação entre currículo e identidade/diversidade, bem como a importância das representações coletivas na sua construção. O texto se divide em dois eixos de análise: a questão da identidade e diversidade na pós-modernidade, e o papel das representações na sua construção; em seguida, aborda-se a relação entre currículo e identidade/diversidade. A educação escolar ocorre no encontro de singularidades que irão compor um projeto coletivo e o currículo se constitui o núcleo desse processo institucionalizado. O currículo transmite visões sociais particulares e coletivas, como também produz identidades individuais e sociais. A dificuldade está em como educar, estabelecer critérios comuns para a escolha curricular diante da diversidade cultural existente na escola. Portanto, faz-se necessária a adoção de uma postura crítica e de respeito às identidades e diversidade existente na escola durante a elaboração do currículo. O currículo tem um papel importante na superação de uma prática e cultura seletiva, excludente e classificatória nos espaços escolares. Construir um currículo voltado à diversidade é estar sempre indagando; é uma discussão permanente.

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

<sup>1</sup> Este estudo desenvolveu-se a partir das leituras e reflexões realizadas no Curso de Mestrado em Educação da UEMS – Unidade Paranaíba, na disciplina Currículo e Diversidade, ministrada pelas profas. Dra. Lucélia Tavares Guimarães e Dra. Maria José de Jesus Alves Cordeiro.

<sup>2</sup> Mestre em Educação pela UEMS - Unidade Paranaíba; Especialista em Psicologia Educacional e Clínica, graduada em Psicologia, Direito e Ciências Sociais; psicóloga com atuação anterior em escolas particulares e creches municipais; e no momento, atuando em unidade básica de saúde da Prefeitura Municipal de Paranaíba - MS. E-mail: mcleal\_freitas@hotmail.com.

## Introdução

A globalização e os avanços tecnológicos, dos meios de comunicação e de transportes vêm favorecendo maior mobilidade e concomitantemente maior contato entre os povos, evidenciando a grande diversidade étnica e cultural, bem como provocando mudanças sociais na família, na cultura, na política e na própria construção das identidades.

Os países, as pequenas comunidades e as pessoas enfrentam os desafios da preservação da identidade diante da globalização que, ao promover uma maior aproximação entre os países, impõe uma hegemonização, uma padronização, reduzindo tudo a um mesmo. As lutas pelo poder se desenvolvem nos planos político, econômico e cultural, produzem discriminações, racismo, xenofobias, extremismos religiosos, exclusão social, econômica e étnica, atingindo principalmente os grupos economicamente mais fragilizados. A escola, sendo um espaço que organiza as experiências de conhecimento e de produção de identidades, não pode ficar alheia a esse cenário.

Este trabalho pretende apresentar elementos para uma reflexão sobre currículo em sua relação dialógica com a identidade, diversidade e representações, aspectos considerados significativos no seu desenvolvimento. Nesse sentido procura compreender o papel da educação contemporânea num contexto multicultural com o objetivo de contemplar as diferentes identidades e a diversidade étnica e cultural em seu currículo.

A reflexão sobre o currículo tem sido tema central nas pesquisas em educação, na teoria pedagógica, na formação inicial e permanente dos docentes, e é uma questão importante na elaboração de propostas dos sistemas de ensino, bem como dos projetos político-pedagógicos das escolas. O currículo compõe o núcleo do processo educativo, definindo como este ocorrerá.

A importância desse tema consiste no fato de o Brasil possuir uma grande diversidade étnica e cultural, sendo constituído por diferentes grupos étnicos possuindo diferentes culturas, com origem desde o início do processo de colonização e dos posteriores movimentos migratórios, colocando em contato grupos diferenciados ao longo da história do país.

Nesse sentido vale ressaltar que o modelo de educação escolar brasileiro valorizou um currículo eurocêntrico, que privilegiou o branco, o masculino e o cristão, depreciando os demais grupos (MUNANGA, 2005; GOMES, 2001; GONÇALVES; SILVA, 1998). E é neste contexto

que foram se construindo as representações sociais/coletivas<sup>3</sup> a respeito da diversidade étnica e cultural brasileira. Elas são um reflexo do processo de colonização do Brasil.

Os padrões estabelecidos pela escola não dão conta de privilegiar as diferentes identidades e diversidade étnica e cultural dos alunos e dos próprios profissionais que atuam nela. Assim, um dos grandes desafios da escola contemporânea é proporcionar ao aluno o conhecimento sobre a própria identidade e diversidade étnica e cultural do nosso país. Compreender e saber lidar com o fenômeno da diversidade é um fator fundamental que pode evitar a discriminação e a exclusão social.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais para pluralidade cultural (BRASIL, 1998), pautados na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), apontava para essa questão:

O grande desafio da escola é reconhecer a diversidade como parte inseparável da identidade nacional e dar a conhecer a riqueza representada por essa diversidade etnocultural que compõe o patrimônio sociocultural brasileiro, investindo na superação de qualquer tipo de discriminação e valorizando a trajetória particular dos grupos que compõe a sociedade. (BRASIL, 1998, p. 117).

Trata-se de uma tarefa complexa exigindo que a escola elabore e desenvolva um currículo que contemple as diferentes identidades e a diversidade étnica e cultural dos alunos, pressuposto para garantir a inclusão escolar e social.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais para pluralidade cultural (BRASIL, 1998) acentuou o papel da escola na superação da discriminação:

Para construir uma sociedade justa, livre e fraterna, o processo educacional terá de tratar do campo ético, de como se desenvolvem no cotidiano atitudes e valores voltados para a formação de novos comportamentos, novos vínculos em relação àqueles que historicamente foram alvo de injustiças. (BRASIL, 1998, p. 123).

As questões relativas às políticas de igualdade e de diferença têm pautado os debates na sociedade atual e na área educacional, especificamente, sobre currículo. As questões de etnia, gênero, sexualidade, classe e outras devem ser vistas como produto ou resultado das lutas sociais mais amplas. E, tem sido em decorrência dos movimentos sociais que o Ministério da Educação (MEC) tem produzido documentos discutindo currículo e diferença/diversidade cultural.

---

<sup>3</sup> Moscovici (2010) utiliza o termo representação social para referir-se a fenômenos específicos relacionados a um modo particular de compreender e de se comunicar, criando tanto a realidade como o senso comum. Chartier (2002a) utiliza o termo representação coletiva para identificar o modo como em diferentes lugares e momentos uma determinada realidade social é construída e pensada, em que os atores sociais descrevem a sociedade como pensam que ela é ou como gostariam que fosse, seriam determinadas pelos interesses dos grupos que as forjam. A referência a ambos neste texto é por considerar que cada um apresenta uma perspectiva importante na compreensão do papel das representações na constituição da identidade/ diversidade e currículo.

Como ressalta Gomes (2007):

A luta travada em torno da educação do campo, indígena, do negro, das comunidades remanescentes dos quilombos, das pessoas com deficiência tem desencadeado mudanças na legislação e na política educacional, revisão de propostas curriculares e dos processos de formação de professores. (GOMES, 2007, p. 32).

Nesse sentido, a Constituição Federal (BRASIL, 1988) veio corroborar várias aspirações e conquistas advindas da mobilização da comunidade educacional, em prol da educação pública e dos movimentos sociais organizados, como se pode ver nos seguintes artigos:

Art. 205 – A educação é direito de todos e dever do Estado.

Art. 206 – O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

III – pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino.

Art. 242 - § 1º O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro (BRASIL, 1988).

Entende-se que houve avanços nas políticas de inclusão orientadas por concepções mais democráticas de educação. Apesar de promulgada a Lei 11.645/2008<sup>4</sup> (BRASIL, 2008), que tornou obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena, esta ainda não foi executada na íntegra nas escolas. As ações que ocorrem no espaço escolar ora são superficiais, descontextualizadas, sem continuidade e em datas comemorativas, ora por iniciativa de professores comprometidos com as questões étnicas e culturais. (ARAÚJO; GIUGLIANI, 2014).

Então, há muito que se fazer ainda, portanto o debate continua necessário e questões emergem. Porque a legislação não foi completamente executada após nove anos de sua promulgação? Como contemplar no currículo as diferentes identidades e diversidade étnica e cultural do nosso país? Qual o papel das representações sociais/coletivas sobre a diversidade étnica e cultural na construção da currículo?

Para Munanga (2012, p. 09) a questão é: “Será possível construir uma cidadania democrática num mundo globalizado que, por sua tendência homogeneizadora é ameaçadora da diversidade e das identidades particulares?”. Já, para Gadotti (2000, p. 41), a questão é: “[...] que tipo de educação necessitam os homens e as mulheres dos próximos 20 anos, para viver este mundo tão diverso?”.

<sup>4</sup> A Lei 10.639 de 09 de janeiro de 2003 alterou a LDB/1996 para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura afro-brasileira. Recentemente, a Lei 10.639/2003 sofreu uma alteração com a promulgação da Lei 11.645/2008. (BRASIL, 2008).

Como fio condutor desta abordagem, analisa-se a estreita vinculação entre currículo e identidade/diversidade, bem como a importância das representações sociais na sua construção.

Utiliza-se como recurso metodológico a revisão bibliográfica, em uma abordagem multidisciplinar com contribuições da Sociologia, Psicologia e Filosofia. O texto se divide em dois eixos de análise: a questão da identidade e diversidade na pós-modernidade, e o papel das representações na sua construção; em seguida, aborda-se a relação entre currículo e identidade/diversidade.

## 1 Identidade e Diversidade: uma relação dialógica

E talvez essa igualdade, essa tal pluralidade  
Seja a mais pura vontade de viver a liberdade  
De ser só o que se é.

Bráulio Bessa

Identidade designa o conjunto de traços próprios de um sujeito ou de uma comunidade e está vinculada à consciência que uma pessoa tem de si e do *outro*; expressa os traços característicos que permitem distinguir uma pessoa da outra, um grupo de outros grupos. Assim, a identidade é construída através de processos de exclusão e inclusão, baseada tanto na semelhança como na diferença. Ela marca a cada um de nós, individualmente, e ao mesmo tempo nos diferencia enquanto espécie humana de outras espécies.

A identidade de uma pessoa é, segundo Dubar (1997, p. 04), o que ela “tem de mais precioso: a perda de identidade é sinônimo de alienação, de sofrimento, de angústia e de morte”. E Castells (2010, p. 22) enfatiza que o conceito é “[...] a fonte de significado e experiência de um povo” – nomes, idiomas, culturas que representem distinção entre o *eu* e o *outro*.

Bauman (2005) afirma que a identidade é um objetivo que a pessoa busca alcançar durante toda a sua existência e tem a ver com o seu lugar no mundo. Entretanto, segundo o sociólogo (BAUMAN, 1998), no mundo pós-moderno, caracterizado pelo efêmero, pelas incertezas e pela crise de identidade, tem sido difícil encontrar recursos que possibilitem a construção de uma identidade sólidas. As pessoas vivem com um permanente problema de identidade não resolvido.

E, nesse contexto da pós-modernidade, o discurso da globalização é um importante fator a ser considerado na construção de identidades, na medida em que nossas vidas podem ser facilmente afetadas por qualquer coisa que aconteça em qualquer lugar do mundo. (BAUMAN, 1999a).

O processo de constituição identitária é complexo e dinâmico, na medida em que o indivíduo pode recusar uma identificação e se definir de outra forma e, sendo um processo construído socialmente, muda de acordo com as transformações sociais dos grupos de referência e ao qual pertence, conforme estes alteram as suas expectativas, valores e configurações identitárias.

Como mostra Hall (2006, p. 12), na sociedade pós-moderna, a ideia de uma identidade homogênea, coerente e estável dá lugar à ideia de um sujeito fragmentado, contraditório, em alguns momentos, deslocado de si mesmo e de seu lugar no mundo, com uma identidade em constante transformação. Assim, uma pessoa possui múltiplas identidades, de acordo com seu gênero, raça, idade, classe social, estado civil, sexualidade, profissão, ou seja, o sentido de pertencimento a diferentes grupos étnicos, sexuais, de classe, de gênero, constitui o sujeito.

O problema que se impõe à escola é que ela lida com a lógica da modernidade: da solidez das instituições, da ideia de uma identidade homogênea, coerente e estável<sup>5</sup>. A pessoa entra na escola, é identificada e esta identificação não muda.

Segundo o psicólogo Ciampa (2001, p. 164), se o indivíduo identifica-se e é identificado, ele tem uma identidade dada, que o discrimina “[...] como dotado de certos atributos [...]” que lhe fornecem “[...] uma identidade considerada *formalmente* como atemporal” (grifo do autor). A identidade surge representando o estar-sendo (parcialidade) e se converte num pressuposto do seu ser (totalidade); torna-se algo dado permanentemente. (CIAMPA, 2001).

Viñar (1994, p.13) adverte que o risco da definição de uma identidade aponta para o reconhecimento ou identificação de elementos definidos e estáveis para, em seguida, essencializá-los. Desse modo, a pessoa passa a ser reconhecida por sua identidade assumida ou não, como pertencente a um determinado grupo de pessoas, constituindo-se em um rótulo, não permitindo que ela seja vista e tratada como indivíduo singular com características próprias. Os estereótipos (ou rótulos) geram expectativas que influenciam a percepção, as impressões e o julgamento.

---

<sup>5</sup> Esta concepção de identidade, de acordo com Hall (2006, p. 10), base da concepção moderna de pessoa humana, de indivíduo unificado, dotado das capacidades da razão, consciência e de ação, que emergia quando o sujeito nascia e se desenvolvia, surgiu no século XVI com o Renascimento e no século XVIII com o Iluminismo. Trata-se de uma concepção individualista do sujeito, de indivíduo soberano, racional e científico que ainda encontra reflexos nos dias atuais.

Conforme explica Rosenhan (1973), o rótulo influencia a percepção do comportamento de uma pessoa, que uma vez atribuído tende-se a perceber seus comportamentos de acordo com o rótulo imputado, mesmo diante de fatos que o contradigam. Assim, as informações que contradizem as crenças das pessoas são geralmente rejeitadas, ignoradas ou distorcidas. Portanto, não basta o professor oferecer informações aos alunos, é preciso uma mudança de postura, de estar comprometido diariamente com a educação para a diversidade, na inclusão de projetos voltados a ela.

Morin (2002) observa que a identidade humana é constituída numa relação dialógica da tríade indivíduo/espécie/sociedade, ou seja, o homem constrói sua identidade ao tomar contato com o mundo e com a cultura humana. E deve ser compreendida na dialógica da unidade e da diversidade como sendo duas dimensões inerentes, antagônicas e complementares da espécie humana.

Para Munanga (2012, p. 03) a constituição de uma identidade “[...] empresta seus materiais da história, da geografia, da biologia, das estruturas de produção, da memória coletiva e dos fantasmas pessoais, dos aparelhos do poder, das revelações religiosas e das categorias culturais”. E o seu conceito, continua o autor (MUNANGA, 2012, p. 04), “[...] evoca sempre os conceitos de diversidade, isto é, de cidadania, raça, etnia, gênero, sexo, etc. com os quais ele mantém relações ora dialéticas, ora excludentes [...]”.

A questão da identidade envolve, como expõe Bauman (2005, p. 44), a estratificação colocando “num dos polos da hierarquia global emergente” os indivíduos que tiveram o acesso à escolha da identidade negado, que não têm direito de manifestar as suas preferências, aos quais foram impostas identidades que não podem abandonar, que estereotipam, humilham.

Dubar (1997) compreende que o processo de constituição identitária é intensamente vivido pelas pessoas tanto em termos de definição de si como de rotulagens feitas por outros. O que a pessoa sabe sobre ela e o outro está nas ideias e representações que adquiriu na sua trajetória de vida. Tais representações envolvem elementos ideológicos, culturais, históricos, conhecimentos científicos, sociais, individuais.

Assim, as representações adquirem um papel importante na construção das identidades. Esta construção ocorre, como explica Dubar (1997, p. 79), “[...] a partir das representações individuais e subjetivas dos próprios atores. Implicando o reconhecimento (ou o não-reconhecimento) de outrem, constitui necessariamente uma construção conjunta.”

As representações podem surgir do contexto contemporâneo, das relações sociais e econômicas, das manifestações culturais, como também ter uma origem histórica anterior, que

chega ao momento presente, construindo, segundo Chartier (2002a, p. 28), “o mundo como representação”. Desse modo, ainda encontram-se vestígios do passado histórico (colonização, escravidão) do Brasil nas representações sobre alguns grupos étnicos.

As representações não possuem um sentido único, fixo e de fácil identificação; elas modificam-se conforme o lugar, os grupos sociais, as comunidades, a cultura e as relações sociais existentes, como resultado da complexidade e da constante transformação em que vive o mundo contemporâneo, na qual, os significados estão em constante ressignificação. (HALL, 1997).

As identidades são construídas dentro de um discurso e produzidas em locais históricos e institucionais, podendo ter origem em um passado histórico, com o qual elas continuariam a manter uma relação no presente, conforme explica Hall (2000). Por isso, a constituição da identidade tem a ver com as questões: “quem nós podemos nos tornar”, “como nós temos sido representados” e “como esta representação afeta a forma como nós podemos representar a nós próprios”. (HALL, 2000, p. 109).

Não se pode desconsiderar, como aponta Chartier (2003), que o discurso se vale de uma história das práticas que são, elas também, invenções de sentido, de representações delimitadas pelas determinações múltiplas (sociais, religiosas, institucionais etc.), que definem, para cada comunidade, os comportamentos legítimos e as normas a incorporar.

E as representações podem, como adverte Chartier (2002b, p. 75), mascarar ao invés de designar adequadamente o que é o seu referente, transformando-as em “[...] máquinas de fabrico de respeito e submissão, em um instrumento que produz uma imposição interiorizada [...]”.

Moscovici (2003) chama atenção para o papel do conhecimento produzido pela ciência na formação das representações sociais, o qual é “absorvido” ou “adaptado” pelo senso comum e por ele modificado e direcionado, muitas vezes, para a vida prática. Basta lembrar como as teorias que explicavam as diferenças raciais, determinando que uma raça era superior às outras, tem reflexos até hoje nas representações sobre os povos indígenas e afrodescendentes, bem como nas práticas sociais dirigidas a eles.

As representações sociais, como define Jodelet (1993, p. 05), são “[...] sistemas de interpretação, que regem nossa relação com o mundo e com os outros, orientando e organizando as condutas e as comunicações sociais [...]”; além de intervir “[...] em processos de difusão e assimilação dos conhecimentos, no desenvolvimento individual e coletivo, na definição das identidades pessoais e sociais, na expressão dos grupos e nas transformações sociais”.



Jodelet (2005)<sup>6</sup> aponta dois aspectos presentes nos conflitos da sociedade contemporânea, fragmentada e marcada pelas diferenças culturais:

D'une part, la lutte des minorités pour obtenir un respect égal au sein d'un même ensemble social et par laquelle la différence s'affirme dans son identité. D'autre part, la réponse défensive et le repli face au danger que représente la pluralité sociale surtout quand elle se double d'une revendication de particularisme et de singularité. (JODELET, 2005, p. 23).

Ao se exacerbar as afirmações e defesas identitárias, tem-se como efeito o radicalismo que provoca, como aponta Jodelet (2005, p. 24)<sup>7</sup>, “[...] les diverses formes de violence, de mépris, d'intolérance, d'humiliation, d'exploitation, d'exclusion; les discours véhiculent des représentations et des théories”.

Diversidade significa diferença e variedade e faz parte do desenvolvimento biológico e cultural da espécie humana. Como aponta Gomes (2007, p. 22) “[...] o que nos torna mais semelhantes enquanto gênero humano é o fato de todos apresentarmos diferenças: de gênero, raça/etnia, idades, culturas, experiências, entre outros”. E estas diferenças são construídas pelos indivíduos socialmente.

Entretanto, a diversidade não deve ser tratada apenas como diferença. Ela deve, segundo Gomes (2007, p. 17-18), ser entendida como uma construção histórica, social e cultural das diferenças pelos sujeitos sociais, que se encontra presente nas práticas, linguagens, valores, artes, ciências, representações de mundo. Então, ao se abordar a questão da diversidade não se pode, conforme a autora (GOMES, 2007, p. 41), “[...] desconsiderar a construção das identidades sociais, o contexto das desigualdades e das lutas sociais”.

Conforme Bauman (1999b, p. 152), na contemporaneidade, uma de suas características é a intolerância cultural, uma “[...] insuportabilidade de e pela impaciência com toda *diferença* e suas inevitáveis consequências: a diversidade e a ambivalência” (grifo do autor). Para ele (BAUMAN, 1998, p. 44), a questão já não é “[...] declarar a diversidade humana apenas uma inconveniência momentânea, mas como viver com a alteridade, diária e permanente”.

O outro é sempre percebido como mais uma ameaça à própria liberdade e à própria segurança e, por isso, são ativadas as formas de defesa que visam ao distanciamento do estranho, do diferente, do estrangeiro. É um mundo no qual as diferenças estão sempre mais

<sup>6</sup> De um lado, a luta das minorias para obter um respeito igual dentro de um mesmo grupo social e pela diferença que se afirma em sua identidade. Por outro lado, a resposta defensiva e o recuo perante o perigo representado pela diversidade social, especialmente quando ela vem acompanhada de uma reivindicação de particularidade e singularidade. (tradução livre).

<sup>7</sup> [...] as diversas formas de violência, de desprezo, de humilhação, de exploração, de exclusão, os discursos veiculados de representações e teorias. (tradução livre).

acentuadas, e o medo do outro, diferente, estrangeiro, chegou ao ponto de virar e produzir doença. (BAUMAN, 2003).

A escola é um espaço constituído por indivíduos com diferentes modos de pensar, agir e ver o mundo, cada um (alunos, professores, diretores e outros) proveniente de diferentes famílias, origens e histórias, desenvolvendo uma experiência própria de interação, em que cada pessoa é única e singular. Conviver com as diferenças não é algo fácil, assusta, desafia.

Desse modo, torna-se cada vez mais importante, desenvolver uma educação para a diversidade, de uma postura ética diante da diversidade. Sendo a escola um espaço de construção de identidades, ela deve estimular os alunos a pensar sobre si, sua cultura, seus valores, bem como dos outros com quem convive. É preciso que a escola eduque para a pluralidade cultural, que perceba o outro como legítimo *outro*.

## 2 Currículo, Identidade e Diversidade: uma relação construída

Eu não sou eu nem sou o outro,  
Sou qualquer coisa de intermédio;  
Pilar da ponte de tédio  
Que vai de mim para o Outro. (Sá Carneiro)

O currículo vem sendo conceituado de diversas formas, entendido em diferentes aspectos, não havendo um consenso sobre sua definição. Forquin (1999) define currículo escolar como um percurso educacional, ao longo do qual o aluno será exposto a um conjunto contínuo de situações de aprendizagem, em um dado período, no contexto de uma instituição de educação formal.

Para Sacristán (1995, p. 86), “o currículo tem que ser entendido como cultura real que surge de uma série de processos, mais que como um objeto delimitado e estático que se pode planejar e depois implantar”.

No texto *Documentos de Identidade*, Tomaz Tadeu da Silva (1999, p. 15) afirma que “[...] o conhecimento que constitui o currículo está inextricavelmente, centralmente, vitalmente, envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos, na nossa identidade, na nossa subjetividade”. O currículo envolve saber, poder e identidade, “é documento de identidade” nas palavras de Silva (1999, p. 147 e 150).

O currículo, na perspectiva de Silva (2003), é também uma forma de representação e, é nele que o nexos entre representação e poder se realiza. As narrativas que fazem parte do

currículo definem de forma explícita ou implícita, segundo o autor (SILVA, 2003), formas de organização da sociedade, qual conhecimento é legítimo e qual é ilegítimo, quais grupos:

[...] podem representar a si e aos outros e quais grupos sociais podem apenas ser representados ou até mesmo serem totalmente excluídos de qualquer representação. Elas, além disso, representam os diferentes grupos sociais de forma diferente: enquanto as formas de vida e a cultura de alguns grupos são valorizadas e instituídas como cânone, as de outros são desvalorizadas e proscritas. (SILVA, 2003, p. 195).

Assim, conforme ressalta Silva (1999), torna-se impossível conceber o currículo de forma ingênua e desvinculado de relações sociais de poder. Ele reflete como uma realidade social é construída e que, como aponta Chartier (2002a, p. 19), ocorre “[...] à revelia dos atores sociais, traduzem suas posições e interesses objetivamente confrontados e que, paralelamente, descrevem a sociedade tal como pensam que ela é, ou como gostariam que fosse [...]”.

Os discursos difundidos nos espaços da escola (na sala de aula, nos corredores, na sala dos professores, no pátio, na cozinha, na secretaria, no portão), encontrados nas falas dos sujeitos (professores, alunos, diretores, coordenadores e demais) que circulam pela escola, que fazem parte do seu Projeto Político-Pedagógico recebem influências das famílias, das instituições sociais e religiosas, da mídia, das legislações, dos Conselhos de Educação e do conhecimento científico. Todos esses discursos tornam-se representações de verdades, como afirma Chartier (2002b, p. 181), “[...] para aqueles que deles se apoderam ou os recebem”.

Como explicita Silva (2003, p. 194-195), que o currículo é produzido por professores e alunos, e também, estes são produzidos pelo currículo como sujeitos particulares. Ele reflete escolhas feitas por diferentes sujeitos com diferentes fins, interesses e poder; produz conhecimento e articula diferentes sujeitos, dentre os quais professores e alunos. Os professores atuam de diversas formas na configuração do currículo praticado, que reflete suas identidades, culturas, formação, experiência profissional e expectativas em relação aos seus alunos.

Há uma identidade ideal implícita no modo como o currículo está organizado nas escolas, configurando relação de poder, na qual alguém ou um grupo determina um modelo hegemônico de ser.

Para Sacristán (2000, p. 101-102), complementando este aspecto do currículo, ele é um campo de atividades onde atuam múltiplos agentes e forças, em um processo aberto de discussão e resoluções. Assim, o currículo é decidido por diferentes agentes em conflito e com diferentes graus de poder decisório.

Ele envolve relações de poder, não é neutro, nem estático, nem descontextualizado, pois como ressalta Silva (2001):

O processo de seletividade dos currículos escolares, o currículo oculto, a invisibilidade e o recalque da imagem e cultura dos segmentos sem prevalência histórica, na nossa sociedade, são alguns dos mecanismos produzidos para manter a hegemonia da ideologia dominante. O produto final de todo esse processo está configurado no currículo eurocêntrico vigente nas escolas brasileiras, em todos os níveis de ensino. (SILVA, 2001, p. 141).

A ênfase à história europeia em detrimento à dos indígenas, dos afro-brasileiros e da América Latina, onde o Brasil está inserido, é um reflexo do processo de colonização do Brasil. E é neste contexto que foram se construindo as representações sociais/coletivas a respeito de diversidade étnica e cultural brasileira.

Nesse sentido, Chartier (2002a) aponta que:

As percepções do social não são de forma alguma discursos neutros: produzem estratégias e práticas (sociais, escolares, políticas) que tendem a impor uma autoridade a custo de outros, por elas menosprezados, a legitimar um projeto reformador ou a justificar, para os próprios indivíduos, as suas escolhas e condutas. (CHARTIER, 2002a, p. 17).

De um modo geral, como expõe Pereira (2010, p. 310) “[...] o sistema educacional está estruturado de um modo mais conservador do que transformador, perpetuando o *status quo* da sociedade e os preconceitos de classe, gênero e de raça, legitimando as classes sociais e as ideologias sexistas e racistas”.

A relação entre poder e representação permite que as concepções e culturas de determinados grupos sociais, considerados hierarquicamente melhor, sejam representadas no currículo, em detrimento de outros. Tal ocorre porque, como explica Chartier (1994, p. 108), “[...] a representações coletivas incorporam nos indivíduos as divisões do mundo social e estruturam os esquemas de percepção e de apreciação a partir dos quais estes classificam, julgam e agem [...]”. É uma complexa construção de relações sobre si e sobre a escola, na medida em que sentidos e significados são partilhados no cotidiano.

Essas representações abrem possibilidades de discursos diversos e conflitantes entre si, que envolvem tensões e discordâncias produzidas pelo que Bourdieu (2010) denomina de violência simbólica. Ela, conforme explicam Bourdieu e Passeron (1992), se expressa na imposição legítima e dissimulada, com a interiorização da cultura dominante, reproduzindo as relações de poder, de manutenção do *status quo*.

A violência simbólica é exercida através de um conjunto de mecanismos sutis de conservação e reprodução das estruturas de domínio, e por diferentes instituições da sociedade, entre as quais, a escola. Como aponta Bourdieu (2010, p. 11), “[...] os 'sistemas simbólicos' cumprem a sua função política de instrumentos de imposição ou de legitimação da dominação, que contribuem para assegurar a dominação de uma classe sobre a outra (violência simbólica)

[...]”. Ela atua no sentido de negar aos alunos, sua memória, seu reconhecimento na história, suas práticas e tradições, quando estas são desconsideradas nos currículos e nas formas avaliativas, colocando-os à margem, excluindo-os do sentido de estudar.

É nesse sentido que Gomes (2007, p. 22) chama a atenção ao afirmar que o “[...] grande desafio está em desenvolver uma postura ética de não hierarquizar as diferenças e entender que nenhum grupo humano e social é melhor ou pior do que outro”.

A importância de se abordar a temática identidade/diversidade na escola refere-se a proporcionar uma oportunidade do aluno conhecer sua origem, bem como perceber a diversidade existente no Brasil, como explica Gonçalves (2004):

A temática da pluralidade cultural diz respeito ao conhecimento e à valorização das características étnicas e culturais dos diferentes grupos sociais que convivem no território nacional, às desigualdades socioeconômicas e a crítica às relações discriminatórias e excludentes que permeiam a sociedade brasileira, oferecendo ao aluno a possibilidade de conhecer o Brasil como um país complexo, multifacetado e algumas vezes paradoxal. (GONÇALVES, 2004, p. 72).

Reconhecer a diversidade significa valorizar características étnicas e culturais dos diferentes grupos sociais, bem como as desigualdades socioeconômicas e as relações sociais discriminatórias e excludentes que permeiam há séculos a sociedade brasileira. E, conforme analisa Apple (2006), essas relações provocam uma lógica uniformizadora e homogeneizante na escola e na sociedade, por meio do discurso da igualdade, de práticas histórico-culturais produzidas em variados contextos e em meio a relações de poder.

Não se trata de afirmar a igualdade de todos, pois ao fazê-lo leva ao não reconhecimento das diferenças, das diferentes identidades que se fazem presentes nela; tornando-se um espaço de produção e da reprodução das desigualdades. Para Gomes (2006), a garantia de uma escola igual para todos não pode ser confundida com um currículo único para todos os alunos e professores.

Como observa Bourdieu (1998, p. 53) “[...] tratando todos os educandos, por mais desiguais que sejam eles de fato, como iguais em direitos e deveres, o sistema escolar é levado a dar sua sanção às desigualdades iniciais diante da cultura”. E a escola, ao ignorar essa realidade, optando pela neutralidade ou impondo uma uniformidade baseada na cultura comum a todos ou identidades homogêneas, favorece a reprodução de preconceitos e práticas discriminatórias, bem como o silenciamento de alguns grupos.

É preciso, segundo Candau (2011, p. 252), “[...] assumir uma postura de valorização positiva das diferenças e combate às discriminações em toda a dinâmica escolar, o que exige

um trabalho coletivo dos educadores, assim como espaços de formação continuada que abordem estas questões”.

Uma ação educativa que possibilite a expressão da diversidade e o restabelecimento da pluralidade envolve uma postura ética, ou seja, como expõe Gomes (2007, p. 33), “[...] significa rever posturas, valores, representações e preconceitos que permeiam a relação estabelecida com os alunos, a comunidade e demais profissionais da escola”. Trata-se de assumir uma postura de respeito às diferenças e de superação das discriminações.

Reconhecer essa complexidade que envolve as problemáticas sociais, culturais e étnicas constitui-se num papel fundamental a ser desempenhado no contexto da escola porque é um espaço em que pode se dar à convivência entre estudantes de diferentes origens, com costumes e visões de mundo diversas, e além disto, é um dos lugares onde são transmitidas as regras do espaço público (ARENDDT, 2009), de preparo para o convívio democrático com a diferença e com a construção de uma educação capaz de promover a igualdade.

Arendt (2009, p. 234) pensa a escola como a instituição que se interpõe entre o mundo privado familiar e o mundo público, que tem a função de acolher e iniciar os jovens no mundo. É por meio da escola que a criança é apresentada ao mundo das estruturas racionais, científicas, políticas, históricas, linguísticas, sociais e econômicas, a um mundo já existente, que está em processo de formação.

Abordar questões relacionadas ao pertencimento étnico e cultural e à orientação sexual, geram desafios à escola e especialmente, aos professores, pois são temas polêmicos, que geram conflitos entre os alunos e com os pais. Alguns(mas) professores(as) ao discutirem a temática da diversidade ética e cultural em sala de aula, muitas vezes, disseminam pensamentos e conhecimentos eurocentrados, arraigados por estereótipos negativos, inferiorizando culturas e saberes. Muito da visão equivocada destes profissionais decorre da própria formação eurocêntrica experimentada ao longo de sua trajetória escolar. Conseqüentemente, é difícil supor que essa visão possibilitou a construção de uma postura mais atenta ao trato com as diferenças.

Nesse sentido, o psicólogo Moscovici (2003) enfatiza a importância dos educadores no processo de formação das representações sociais, uma vez que, estas são formadas e transmitidas também por eles, influenciando o modo como os alunos enxergam o mundo, as pessoas e à si próprio.

Um bom exemplo da importância desse profissional na educação pode ser encontrado em dois filmes que retratam situações reais, vivenciadas por dois professores e alunos de duas

escolas, uma nos EUA e outra na França: *Freedom Writers*<sup>8</sup> e *Entre les murs*<sup>9</sup>. Ao se comparar como cada professor lida com o mesmo tema, o holocausto, a partir da leitura do livro *Diário de Anne Frank*<sup>10</sup>, percebe-se que não basta o conteúdo estar incluso no currículo, é preciso observar como ele será tratado pelo professor e percebido pelo aluno como importante para sua vida. Enquanto para um grupo a experiência foi emancipadora, houve uma identificação dos alunos com a personagem principal, enquanto adolescentes cheios de angústias e anseios vivendo em uma situação de violência, envolvendo conflitos étnicos e culturais; para o outro foi frustrante, o professor não conseguiu sensibilizar os alunos para o tema, concretizando o distanciamento da escola da realidade dos seus alunos. (FREITAS, 2012).

Por isso, como ressalta Munanga (2005), é fundamental uma formação específica para o professor, com o objetivo de fundamentá-lo para uma prática pedagógica, com as condições necessárias para identificar e romper com os estereótipos. Trata-se de uma formação para refletir e discutir sobre essas questões, bem como para criar e implementar propostas que possibilitem vislumbrar novos caminhos e avanços em relação ao trato da diversidade cultural no contexto escolar.

Considera-se que a Legislação tem um papel importante nesse processo. As Leis Federais nº 10.639/03 (BRASIL, 2003) e 11.645/08 (BRASIL, 2008), assim como as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e Ensino de História e Cultura Afro brasileira e Africana do Conselho Nacional de Educação (BRASIL, 2004), apontam para a importância de uma política de diversidade cultural na Educação e instigam repensar os espaços escolares.

Entretanto, a legislação federal não aborda como deve ocorrer a implementação da educação para diversidade, não estabelecendo metas para tal, não se refere à necessidade de qualificar os professores para ministrarem as disciplinas referentes à Lei 11.645/2008, bem como a reformulação dos programas de ensino das universidades, especialmente nos cursos de formação docente.

O Brasil precisa de instituições escolares que promovam a diminuição das diferenças estruturais, conforme especificado nas Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2004):

---

<sup>8</sup> *Freedom Writers*. Direção: Richard Lagravenous. Roteiro: Richard Lagravenous, Erin Gruwell. Elenco: Hillary Swank, Patrick Dempsey. EUA/Alemanha, 2007. [www.freedomwritersfoundation.org](http://www.freedomwritersfoundation.org).

<sup>9</sup> *Entre les murs*. Direção: Laurent Cantet. França, 2008. O diretor não utiliza atores profissionais no elenco, as atuações são improvisadas. (Carreiro, 2010).

<sup>10</sup> Livro traz na íntegra o diário de Anne Frank, publicado em 1947 por seu pai Otto Frank, mostra o dia-a-dia de uma adolescente, que viveu durante a Segunda Guerra Mundial e o Nazismo.

[...]em que lhes seja garantido o direito de aprender e de ampliar conhecimentos, sem ser obrigados a negar a si mesmos e ao grupo étnico/racial a que pertencem, a adotar costumes, ideias, comportamentos que lhes são adversos. E estes certamente serão indicadores da qualidade da educação que estará sendo oferecida pelos estabelecimentos de ensino de diferentes níveis. (BRASIL, 2004).

Trata-se de ressignificar a escola e o currículo como espaços de formação e promoção da cidadania, bem como de novas formas de inclusão de sujeitos sociais com representação étnica e cultural desigual e excludente nos currículos.

O contexto da pós-modernidade trouxe implicações para a educação. As noções de educação, escola e de currículo ainda permanecem fincados na modernidade. O objetivo da escola tem sido a transmissão do conhecimento científico especializado, com significados fixos e de formar alunos para o exercício da cidadania na democracia moderna. Já, o cenário da pós-modernidade é de incertezas, hibridez, pluralidade, discursos múltiplos e questionamento dos paradigmas clássicos.

É importante que a escola e professores aprendam a trabalhar de forma crítica essa nova realidade, procurando compreendê-la, explorando outras formas de conhecimento, identificando a diversidade cultural, respeitando a liberdade dos outros, a partir da aceitação e do diálogo com as diferentes culturas. O desafio é compreender as inconstâncias na constituição da identidade, nas culturas mediadas eletronicamente e o modo como estão produzindo novas subjetividades.

Ganha força a busca de integração do nós/outros, professor/aluno, currículo/pessoas. Essa integração deve ocorrer de forma dinâmica, negociada e construída por todos envolvidos. Todos nos tornamos responsáveis pelo mundo.

### **Considerações finais**

A educação escolar é um fenômeno social que envolve um conjunto de ações, processos, influências, representações e estruturas construídas dentro de um determinado contexto social, histórico e cultural que contribui na formação do indivíduo, de sua identidade.

O currículo deve ser visto não apenas como a expressão ou a representação de interesses sociais determinados, mas também como produzindo identidades e subjetividades. Ele é uma construção dos próprios indivíduos como sujeitos, que expõe o que eles são, fazem e pensam. E as representações sociais/coletivas contribuem na construção das diferentes identidades.

A Constituição Federal, as leis, as diretrizes, os decretos, as normas, os documentos norteadores, as portarias, as resoluções, as instruções, os pareceres e as declarações orientam e



auxiliam na efetivação do direito à educação de todos os alunos e orientam as condições de equidade no sistema de ensino na inclusão educacional com qualidade. Mas não são suficientes para a efetivação de mudanças na educação.

A luta contra os processos discriminatórios, pela igualdade de oportunidades e o respeito às diferenças não é uma luta fácil, deve envolver todos os interessados em construir uma educação voltada à diversidade. Nesse sentido, torna-se fundamental o papel do professor comprometido em desenvolver uma cultura de respeito e valorização do ser humano, diminuindo os preconceitos e a discriminação.

A partir das leituras realizadas pode-se perceber a dimensão da importância do currículo no contexto escolar. Entretanto, uma questão permanece como um desafio e deve se fazer presente na interação com os atores escolares, durante os diversos momentos do planejamento anual, na construção do Projeto Político Pedagógico e do currículo: como contemplar as diferentes identidades?

A articulação, o diálogo entre os grupos, mesmo que afirmem uma identidade, é a condição necessária para a construção de uma sociedade, de uma cultura de valorização da vida humana, de respeito às singularidades de cada ser humano. É a partir daí, que construiremos uma escola para todos.

Refletir sobre a escola e a diversidade significa reconhecer as diferenças, respeitá-las e estar comprometido em desenvolver uma educação que contemple a todos. Construir um currículo voltado à diversidade é estar sempre o indagando; é uma discussão permanente.

## Referências

- APPLE, M. W. **Ideologia e Currículo**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- ARAÚJO, J. A.; GIUGLIANI, B. Por uma educação das relações étnico-raciais **Tear: Revista de Educação Ciência e Tecnologia**, Canoas, v.3, n.1, p. 1-21, 2014.
- ARENDT, H. **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Perspectiva, 6. ed., 2009.
- BAUMAN, Z. **Identidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.
- \_\_\_\_\_. **Comunidade: a busca por segurança no mundo atual**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.
- \_\_\_\_\_. **Globalização: as consequências humanas**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1999a.
- \_\_\_\_\_. **Ensaio sobre o conceito de cultura**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999b.
- \_\_\_\_\_. **O mal-estar da pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.
- BOURDIEU, P. **O Poder Simbólico**. 14. ed. São Paulo: Bertrand Brasil, 2010.
- \_\_\_\_\_. A escola conservadora. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (Orgs). **Escritos de Educação**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 1998. p. 39-64.
- BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. **A Reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. 3. ed. Rio de Janeiro, RJ: Francisco Alves Editora S.A., 1992.

- BRASIL. Constituição Federal (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 2001.
- \_\_\_\_\_. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 96: estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Ministério da Educação, 1996.
- \_\_\_\_\_. **Lei 10.639**, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei 9394, de 20 de dezembro de 1996, 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”. Brasília: Ministério da Educação, 2003.
- \_\_\_\_\_. **Lei 11.645**, de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 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”. Brasília: Ministério da Educação, 2008.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Pluralidade Cultural. Brasília: MEC/SEF, vol.10, 1998.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Educação antirracista: caminhos abertos pela lei Federal nº 10639/03**. Brasília: MEC/SECAD, 2005.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Parecer CNE/CP n.3/2004. Brasília: MEC/CNE/CP, 2004.
- CANDAUI, V. M. F. Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas. **Currículo sem Fronteiras**, v. 11, n. 2, p. 240-255, jul./dez. 2011. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org>>. Acesso em: 3 jun. 2013.
- CASTELLS, M. **O poder da identidade**. São Paulo: Paz e Terra, 2010.
- CHARTIER, R. **Formas e sentido, cultura escrita: entre distinção e apropriação**. Campinas, SP: Mercado das Letras. 2003.
- \_\_\_\_\_. **A História Cultural: entre práticas e representações**. Lisboa: Difel; Rio de Janeiro: Bertrand, 2002a.
- \_\_\_\_\_. O mundo como representação. In: CHARTIER, R. **À beira da falésia: a História entre incertezas e inquietudes**. Porto Alegre: Editora Universidade/UFRGS, 2002b. p. 61-79.
- \_\_\_\_\_. A história hoje: dúvidas, desafios, propostas. **Revista Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 13, p. 97-113, 1994. Disponível em: <http://www.ebah.com.br>. Acesso em: 03 mai. 2015.
- CIAMPA, A.C. **A Estória do Severino e a História da Severina: um ensaio de Psicologia Social**. São Paulo: Brasiliense, 2001.
- DUBAR, C. **A socialização: construção das identidades sociais e profissionais**. Porto: Porto Ed., 1997. Disponível em: <<http://search.4shared.com>>. Acesso em: 01 ago. 2013.
- FORQUIN, J. C. **Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.
- FREITAS, M. C. L. Uma reflexão sobre educação. **Interfaces da Educação**, vol. 3, n. 8, p. 118-127, 2012.
- GADOTTI, M. **Perspectivas atuais da educação**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul. 2000.
- GOMES, N. L. Diversidade e Currículo. In: BEAUCHAMP, J.; PAGEL, S. D.; NASCIMENTO, A. R. (Orgs.). **Indagações sobre currículo: diversidade e currículo**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. p. 17-47.
- NASCIMENTO, A. R. Diversidade cultural, currículo e questão racial – desafios para a prática pedagógica. In: ABRAMOWICZ, A.; BARBOSA, L. M. A.; SILVÉRIO, V. R. (Org.).

- Educação como prática da diferença.** Campinas-SP: Armazém do Ipê (Autores Associados), 2006. p. 21-40.
- NASCIMENTO, A. R. Educação cidadã, etnia e raça: o trato pedagógico da diversidade. In: CAVALLEIRO, E. (Org.). **Racismo e Anti-Racismo na educação: Repensando nossa Escola.** São Paulo: Selo Negro, 2001. p. 83-96.
- GONÇALVES, L. A. O.; SILVA, P. B. G. **O jogo das diferenças: o multiculturalismo e seus contextos.** 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.
- GONÇALVES, L. R. D. **A Questão do Negro e Políticas Públicas de Educação Multicultural: Avanços e Limitações.** 2004.132f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pós-Graduação em Políticas Públicas e Gestão da Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia. 2004.
- HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade.** 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A ED, 2006.
- \_\_\_\_\_. Quem precisa de identidade? In: **Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais.** Petrópolis: Vozes, 2000. p. 103-133.
- \_\_\_\_\_. The work of representation. In: HALL, Stuart (org.). **Representation. Cultural representation and cultural signifying practices.** London/Thousand Oaks/New Delhi: Sage/Open University, 1997. p.13-64.
- JODELET, D. Formes et figures de l'alterité. In: SANCHES-MAZAS, M.; LICATA, L. **L'autre: regards psychosociaux.** Grenoble: Les Presses de l'Université de Grenoble, 2005. p. 23-47.
- \_\_\_\_\_. Representações sociais: um domínio em expansão. In: JODELET, D. **Les représentations sociales.** Paris: PUF, 1989, p. 31-61. Tradução: Tarso Bonilha Mazzotti. Revisão Técnica: Alda Judith Alves Mazzotti. UFRJ- Faculdade de Educação, dez. 1993.
- MORIN, E. **O método V: a humanidade da humanidade.** Porto Alegre: Sulina, 2002.
- MOSCOVICI, S. **Representações Sociais: investigações em Psicologia Social.** 7.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.
- \_\_\_\_\_. O fenômeno das representações sociais. In: DUVEEN, G. (Org.). **Representações sociais: investigações em psicologia social.** Petrópolis: Vozes, 2003. p. 29-109.
- MUNANGA, K. **Diversidade, identidade, etnicidade e cidadania.** Palestra proferida no Primeiro Seminário de Formação Teórico Metodológica. Disponível em: <http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wp-content/uploads/2012/09/Palestra-Kabengele-DiversidadeEtnicidade-Identidade-e-Cidadania.pdf>. Acesso em: 22 out. 2017.
- \_\_\_\_\_. (Org.). **Superando o Racismo na escola.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.
- PEREIRA, P. A. Educação das relações étnico-raciais na escola. **Cadernos do CEOM - Etnicidades,** Ano 23, n. 32, p. 309-325, 2010.
- ROSENHAN, D. L. On being sane in insane places. **Science,** New Series, vol. 179, n. 4070, p. 250 -258, January/19/1973.
- SACRISTÁN, J. G. **O currículo: uma reflexão sobre a prática.** 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- \_\_\_\_\_. **Currículo e diversidade cultural.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.
- SILVA, T. T. \_\_\_\_\_. Currículo e identidade social: territórios contestados. In: SILVA, T. T. (Org.). **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação.** 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003. p. 190-207.
- \_\_\_\_\_. Os novos mapas culturais e o lugar do currículo numa paisagem pós-moderna. In: SILVA, T. T.; MOREIRA, A. F. (Orgs.). **Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais.** 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001. p. 184-202.

SILVA, T. T.; MOREIRA, A. F. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

VIÑAR, M. N. O reconhecimento do próximo. **Percurso**, n.13, p. 07-15, fev./1994.