

## **Currículo e diversidade cultural: origem de conflitos no ambiente escolar**

Rosana Ramos de Souza<sup>1</sup>  
Siderly do Carmo Dahle de Almeida<sup>2</sup>.

### **RESUMO**

Este projeto tem por objetivo analisar os conflitos professor/aluno e aluno/aluno como primícias da ausência de respeito à diversidade de raça, cor, gênero, religião e sexualidade. Verificar se o currículo formal (Projeto Político Pedagógico, proposta curricular) de uma escola municipal de Parintins está de acordo com a Diretriz Curricular Nacional para Ensino Fundamental. Verificar se a prática educativa dos professores promove o respeito à diversidade cultural. Identificar as ações mais comuns de desrespeito que geram conflitos entre professor/aluno e aluno/aluno. A pesquisa é qualitativa, pois, busca descrever os fatos no contexto em que ocorrem, com abordagem fenomenológica, o método estudo de caso e técnicas e instrumentos de observação e análise de conteúdos. Através da análise documental e observação foi possível concluir que o currículo formal, real e oculto da escola não aborda a Teorias Pós-Críticas do Currículo onde se trabalha a cultura, identidade, diversidade e alteridade. A escola tem repetidos episódio de preconceitos e discriminação a atitude dos professores em relação a estes atos resume em opressão onde o diálogo não tem espaço. A escola contemporânea deve reconhecer as relações culturais, sociais de gênero, raça, religião, presente no chão da escola e intervir através de projetos e discussões entre alunos e professores.

**PALAVRAS-CHAVE:** Diferença. Cultura. Educação.

### **ABSTRACT**

This project aims to analyze the teacher / student and student / student conflicts as the first fruits of the lack of respect for diversity of race, color, gender, religion and sexuality. Check if the formal curriculum (Project Political, curriculum proposal) of a municipal school Parintins conforms to the National Curriculum Guidelines for Primary Schools. Check if the educational practice of teachers promotes respect for cultural diversity. Identify the most common actions of disrespect that generate conflicts between teacher / student and student / student. The qualitative research is therefore seeks to describe the facts in the context in which they occur , with a phenomenological approach , the case study and techniques and tools of observation and content analysis method . Through document analysis and observation it was concluded that the formal, real and hidden curriculum of the school does not address the Post- Critical Theories of Curriculum where work culture, identity, diversity and otherness. The school has repeated episode of prejudice and discrimination the attitude of teachers towards these acts summarizes oppression where dialogue has no place. The contemporary school must recognize the cultural , social relations of gender , race, religion ,

---

<sup>1</sup> Profª. Esp. Subst. do Curso de Pedagogia ICSEZ de Parintins, Universidade Federal do Amazonas. rgr-rosa@hotmail.com.

<sup>2</sup> Profª. Drª. Coordenadora Adjunta do Curso de Pedagogia na modalidade à distância/UNICESUMAR. siderly.c@pucpr.br.

present in ground school and intervene through projects and discussions between students and teachers .

**KEYWORDS** : Difference. Culture. Education.

## **1. INTRODUÇÃO**

Com a Teoria Pós-Crítica do Currículo (SALIH, 2012, p.13), a escola tem um espaço para discutir e inserir formalmente os temas identidade, cultura, diversidade, alteridade, subjetividade e multiculturalismo. No espaço escolar as atitudes preconceituosas, discriminatórias e violentas tem se tornado frequente devido à intolerância, a falta de respeito, e ausência de reconhecimento da identidade pessoal e coletiva.

Os conflitos originam-se na diversidade de pontos de vista entre pessoas, na pluralidade de interesses, necessidades e expectativas, na diferença entre as formas de agir e de pensar de cada um dos envolvidos. Os espaços onde ocorre maior número de conflitos entre pessoas, são os ambientes de convivência diária, entre eles as salas de aula.

A escola, como *lócus* da diversidade, de sujeitos concretos e contextualizados constitui-se em palco de conflitos e contradições que se não forem trabalhado podem vir a se constituir em atos de violência.

Este trabalho tem como objetivo analisar os conflitos professor/aluno e aluno/aluno como primícias da ausência de respeito à diversidade de raça, cor, gênero, religião e sexualidade. Verificar se o currículo formal (Projeto Político Pedagógico, Proposta Curricular) de uma escola municipal de Parintins está de acordo com a Diretriz Curricular Nacional para Ensino Fundamental. Verificar se a prática educativa dos professores promove o respeito à diversidade cultural. Identificar as ações mais comuns de desrespeito que geram conflitos entre professor/aluno e aluno/aluno.

A partir das análises verificou-se que as categorias sobre identidade, cultura, diversidade, alteridade, multiculturalismo não são trabalhados no ambiente escolar. Na escola o índice de desrespeito, desentendimento, briga entre alunos são frequentes, a atitude dos professores frente a estes atos de violência se resume em repressão e acusação.

## **2. CURRÍCULO E CULTURA**

A Amazônia conta com diferenças étnicas, raciais, religiosas, de gênero e sexualidade muito específica, embora no cotidiano da escola, estas diferenças sejam

silenciadas e homogêneas em nome de uma igualdade liberal capitalista que ignora a base sócio histórica dos diferentes grupos sociais. Neste cenário é necessária a construção de um currículo atento para o respeito das diferenças em suas múltiplas manifestações no cotidiano da escola.

O currículo como instrumento de organização dos processos educativos da escola sucedeu em diversos conceitos e definições, ao longo das décadas, estas transformações, as quais ocorreram concomitantes às transformações no panorama político, econômico e social do mundo. No âmbito escolar, o currículo é comumente entendido, de acordo com Candau e Moreira (2008), como “as experiências escolares, os procedimentos, relações sociais, os conhecimentos que se ensinam e aprendem as transformações que desejamos efetuar nos alunos e alunas, sobre os valores que desejamos inculcar e sobre as identidades que pretendemos construir” (p. 19). Todas estas atividades que compõe possibilitam uma sincronia dos objetivos e ideais almejados pela escola através do ensino e projetos desenvolvimento ao longo do ano letivo.

Além dos processos educativos formalmente explícitos no currículo formal, o mesmo encontra-se carregado de forma implícita de uma visão particular de pequenos grupos que tentam manter e propagar uma ideologia homogeneizadora, onde os demais (diferentes) são vistos e colocados como marginalizados, assim segregando ou excluindo do sistema com espaço reservado apenas para os iguais. “Verdade, conhecimento, poder, identidade marcam as discussões curricular” (CANDAU; MOREIRA, 2008, p. 25). Outra questão são as implicações de poder e ideologia que estão impregnadas no currículo. O currículo emite visões sociais particulares e interessadas, produzindo identidades individuais e coletivas.

O currículo, por parecer algo simples, é pouco discutido no cotidiano da escola. A discussão sobre a realidade onde a escola está inserida, o perfil, características dos alunos que compõe a escola, a visão de como preparar o aluno para a cidadania e o trabalho são questões a serem respondidas na construção do currículo.

A concretização das decisões proferidas pela escola sobre o currículo perpassa impreterivelmente pelas mãos do educador, ele é o arquiteto na construção do currículo que se corporifica nas escolas e salas de aula. As constantes discussões e reflexões sobre o currículo formal são claras, mas no campo da formação são eminentes às discussões sobre o currículo oculto. Estas diferenças serão clarificadas após breve histórico do currículo, para entendermos com quais objetivos o currículo foi inserido na escola.

Foi nos Estados Unidos que surgiram as primeiras preocupações sobre a sistematização, racionalização e controle da escola e do currículo. “O propósito era planejar

cientificamente as atividades pedagógicas e controlá-las de modo a evitar que o comportamento e o pensamento do aluno se desviassem de metas e padrões predefinidos”. (MOREIRA; TADEU, 2011, p.15). A princípio, houve duas tendências de currículo: a primeira tinha foco na valorização dos interesses dos alunos e a outra na construção científica de um currículo que desenvolvesse aspectos desejáveis na personalidade dos alunos.

A partir dos anos 1960 houve intenso desenvolvimento da sociologia da educação por conta de fatores como mudanças na formação de professores e criação de cursos de pós-graduação de sociologia da educação. Nesta nova sociologia da educação (NSE) floresceu a preocupação com o currículo escolar. A influência da NSE no desenvolvimento inicial e caminhos posteriores da sociologia do currículo expandiram-se pela Inglaterra e Estados Unidos.

A partir desta nova corporificação e estudo da Teoria Curricular, o currículo não poderia mais ser analisado e construído fora do contexto histórico e social da escola, propagando uma visão política de natureza elitizada. Assim, tornou-se um campo contestado, sua construção precisava ser muito bem refletida e avaliada para qual tipo de homem a escola deveria formar e quais comportamentos desejava influenciar em seu cotidiano.

Para Althusser “a escola constitui o aparelho reprodutivo do Estado” (2001, p.58) onde nenhum conhecimento é neutro, nele estão imbricadas visões de mundo, que de posse da ideologia hegemônica se torna um instrumento da reprodução, da desigualdade e da exclusão. A ideologia fomenta costumes, rituais, comportamentos, modos de pensamentos e agir que o Estado utiliza para manter o poder das classes dominantes. A escola também tem seus ritos, rotinas impregnadas no aluno desde o primeiro dia como condição para sua permanência na escola.

O currículo ao longo de décadas apresentou três teorias distintas e marcantes, Teoria Tradicional, Teoria Crítica e Teoria Pós-Crítica do Currículo.

A teoria tradicional é especificada como teoria de aceitação, ajuste e adaptação (SILVA, 2007), a mesma focaliza a racionalização dos resultados, modelo institucional de fábrica, sistema de modelagem. Esta teoria tinha como objetivo ser neutra diante de visões políticas, científica e objetiva.

A teoria crítica é de desconfiança, questionamento e transformação radical e enfatiza ideologia, reprodução cultural e social, poder, classe social, capitalismo, relações sociais de produção, conscientização, emancipação e libertação, além de currículo oculto. Em oposição à teoria tradicional, afirma que nenhuma teoria é neutra, desinteressada, insinuando relações de poder atreladas à formação de identidade e comportamento.

Com as reivindicações dos anos 1960, via diversos grupos sociais que lutavam por respeito e reconhecimento da sociedade, a teoria crítica manteve foco em desenvolver conceitos que permitissem compreender, com base em uma análise marxista, o que o currículo sugere enquanto documento orientador da escola.

A teoria crítica discute a escola como aparelho reprodutor do Estado, onde o currículo oficial, através de princípios, disciplinas, conteúdos, padrões de comportamentos, reproduz o interesse da classe dominante. Neste contexto, é apenas valorizado e posto como cultura aquilo que faz parte da “elite”; os costumes e tradições do povo (entendido como classes populares) são desprezados e excluídos e negados no ambiente escolar.

A teoria pós-crítica tem um grande diferencial de conceitos vindos da antropologia, como o caráter multicultural do currículo, questões acerca da identidade, alteridade e diferença. O multiculturalismo aparece em oposição ao caráter tradicional de currículo que valorizava apenas aspectos da classe dominante. A partir de discussões e inserções da teoria pós-crítica, a escola passa a trabalhar cultura, ritos, costumes de diversos grupos étnicos, religiosos, de gênero e raça. A teoria pós-crítica agrega discussões sobre gênero, raça, etnia, sexualidade e multiculturalismo.

O currículo, enquanto construção histórica, tem dimensões políticas, pois está ligado a um interesse de classe. Sua legitimidade se dá nos processos pedagógicos (metodologias, objetivos, procedimentos), numa relação de poder. Na prática escolar o currículo se apresenta em três formas: formal, oculto, real.

O Currículo Formal é instituído pelos sistemas de ensino, onde se estipula os conteúdos e objetivos a serem seguidos nas instituições escolares. O Currículo Real acontece no cotidiano da sala de aula orientado pela rotina da escola e planejamento do professor. O Currículo Oculto não se manifesta claramente, não é prescrito, não aparece no planejamento, embora constitua importante fator de aprendizagem. (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2003, p. 362).

O currículo oculto influencia diretamente na aquisição de atitudes, comportamentos, valores e orientações. Este tipo de currículo precisa ser constantemente revisto em reuniões com pais e professores, sobre quais valores a escola está propagando em seu cotidiano. Uma característica marcante da “teoria pós-crítica é a relação currículo, cultura, os termos multiculturalismo, alteridade, cultura, identidade buscam agregar e reconhecer as identidades minoritárias excluídas ao longo dos séculos” (MOREIRA, 2002, 20). Focaliza ainda a valorização e respeito pelas diferentes manifestações culturais.

No contexto educacional as discussões sobre o papel da escola tem sido intensas em fóruns, seminários e encontros. Assim, é pertinente reinventar a educação escolar, dado que a escola em seu caráter primordial sempre apresentou a necessidade de padronizar, homogeneizar e unificar interpretações do comportamento de seus alunos.

“Por bem ou por mal a cultura é agora um dos elementos mais dinâmicos e mais imprevisíveis da mudança histórica no novo milênio” (HALL, 1997, p. 97). Diversidade e manifestações culturais estão presentes em todos os espaços sociais, inclusive a sala de aula. A pluralidade (diferença) comumente acarreta conflitos e confrontos, o que dificulta a atuação dos professores frente aos desafios.

Os conceitos da palavra diversidade também são bastante discutidos. Utiliza-se o termo “diversidade” para advogar uma política de tolerância e respeito às diferentes culturas. Silva (2000, p. 44-45) prefere “o conceito de 'diferença', por enfatizar o processo social de produção da diferença e da identidade, em suas conexões, sobretudo com relações de poder e autoridade”. Ao discutir a Teoria Pós-Crítica do currículo, é necessário abrir um leque de discussões sobre os conceitos das palavras que caracterizam esta teoria.

O primeiro conceito de cultura remonta o século XV em que a palavra se refere ao cultivo da terra, de plantações e de animais (horticultura). O segundo emerge no início do século XVI, ampliando a ideia de cultivo da terra para a mente humana, ou seja, passa a falar de mente humana cultivada. No século XX, a noção de cultura passa a incluir a cultura popular hoje penetrada pelo meio de comunicação de massa. O terceiro sentido originado no Iluminismo associa a um processo secular geral de desenvolvimento social. O quarto sentido a palavra “culturas” corresponde aos diversos modos de vida, valores e significados compartilhados por diferentes grupos. O quinto deriva da antropologia social também se refere aos significados compartilhados (MOREIRA, CANDAU, 2011, p. 27).

A compreensão histórica do sistema cultural como um processo em transformação, é indispensável no espaço educacional para evitar conflitos, atitudes preconceituosas e ações discriminatórias entre grupos culturais diferentes. Silva, (2000, p. 427) ressalta a cultura como:

Fenômeno unicamente humano, a cultura se refere à capacidade que os seres humanos têm de dar significado às suas ações e ao mundo que os rodeia. [...] É compartilhada pelos indivíduos de um determinado grupo, não se referindo, pois a um fenômeno individual.

A partir dessa perspectiva, é importante que se respeitem peculiaridades existentes em cada cultura, pois existe uma diversidade delas, ou seja, “[...] sempre existe cultura nas

culturas, mas a cultura existe apenas por meio das culturas” (MORIN, 2002, p. 56). Propor estratégias para trabalhar as diferenças culturais constitui o foco central do multiculturalismo.

Cabe distinção entre multicultural e multiculturalismo definida por Hall.

O multicultural é definido como características sociais e problemas de governabilidade apresentados por sociedades com diferentes comunidades culturais. Enquanto o multiculturalismo constitui estratégias e políticas usadas para governar ou administrar problemas de diversidade e multiplicidade em sociedades multiculturais (2002, p.52).

Candau e Moreira (2008, p. 20) apresentam duas abordagens do multiculturalismo.

Abordagem assimilacionista parte da afirmação de que vivemos numa sociedade multicultural, no sentido descritivo. Nessa sociedade multicultural não existe igualdade de oportunidades para todos. A segunda concepção de multiculturalismo diferencialista, parte da afirmação de que quando se enfatiza assimilação termina-se por negar a diferença ou silenciá-la. Propõe colocar a ênfase no reconhecimento das diferenças.

Ao se trabalhar a diferença, de grupos étnicos, religiosos, de gênero e raça, o professor necessita ter cautela para não cair em erros, pois ao propor a inclusão e o respeito poderá estar disseminando de forma inconsciente os valores e o olhar de um grupo dominante sobre os dominados, no caso os grupos minoritários.

Candau (2008) defende perspectiva intercultural para a promoção de educação para o reconhecimento do outro e para o diálogo entre diferentes grupos sociais e culturais. O trabalho da escola é tornar a diversidade conhecida e reconhecida em uma vantagem pedagógica, em vez de negar e silenciar.

### **3. PROCEDIMENTO METODOLÓGICO**

A pesquisa teve como objetivo verificar se o projeto político pedagógico da escola está de acordo com Diretrizes Curricular Nacional para Ensino Fundamental; verificar se a prática educativa dos professores promove o respeito à diversidade cultural. Identificar as ações mais comuns de desrespeito que geram conflitos entre professor/aluno e aluno/aluno.

O projeto se desenvolveu em uma escola municipal de Parintins, localizada no bairro Itaúna, com alunos de 1º ao 9º ano e Educação de Jovens e Adultos (EJA), distribuídos nos turnos matutino, vespertino e noturno. Foi realizado recorte das turmas do 4º e 5º ano, onde foi analisado o Projeto Político Pedagógico, a Proposta Curricular e observação de contexto social das turmas.

O projeto envolveu professores e alunos do 4º e 5º anos das séries iniciais do Ensino Fundamental, turno matutino.

A pesquisa foi qualitativa, onde tem como objetivo “compreender em profundidade os fenômenos educativos, o que representa o primeiro passo para a transformação real do contexto educativo estudado” (ESTEBAN, 2010, p. 132). A abordagem foi fenomenológica, pois busca o “estudo ou a ciência do fenômeno, entendendo-se por fenômeno tudo o que aparece que se manifesta ou se revela por si mesmo” (MOREIRA, 2004, p. 63).

Foi feito estudo de caso, que “visa esclarecer uma decisão ou um conjunto de decisões, assim como o motivo pelo qual foram tomadas, como foram implantadas e com quais resultados obtidos dentro de uma situação específica” (ESTEBAN, 2010, p. 133).

Foi utilizado a observação sistemática. “Nela o pesquisador se instrumentaliza objetivamente para colher da realidade aquilo que lhe interessa que compõe tanto o seu objeto de estudo quanto os objetivos a serem alcançados na pesquisa” (SILVA, 2005, p. 40).

Os comportamentos foram registrados em caderno de campo e contribuíram na análise dos resultados. Foi utilizada entrevista semiestruturada. Após revisão da literatura sobre o tema, foi feita a coleta de dados (a análise e observação).

### **3.1 RESULTADOS E DISCUSSÕES**

O projeto foi elaborado a partir do relato da gestora da escola, onde a mesma aponta a inversão de valores, falta de atenção e interesse dos alunos pelo aprendizado, além da indisciplina quanto às atitudes dos alunos. O quadro de conflito e intolerância aumentou após um aumento significativo de alunos na escola, que passou de 400 alunos para mais de 1.000 após reforma. Os professores tem levantado várias discussões sobre como conflitos e empatia entre professores e alunos e alunos e alunos tem refletido no processo ensino-aprendizagem.

A análise do currículo formal da escola iniciou considerando a proposta pedagógica do 4º e 5º ano e o Projeto Político Pedagógico, concluído em 2012. Na análise da proposta curricular, buscou-se identificar cultura, identidade, respeito, diversidade e diferença nas competências, habilidades e conteúdos desenvolvidos. A seguir, relação de como as preocupações sobre respeito e diferenças culturais se apresentam na proposta curricular de uma escola municipal de Parintins.



### Quadro da proposta curricular do 4º e 5º ano

<b>Disciplina</b>	<b>Competências</b>	<b>Habilidades</b>	<b>Conteúdo</b>
<b>Língua portuguesa (4º ano)</b>	Respeitar a diversidade das formas de expressão oral manifestadas por pessoas com as quais interage; Expressar pensamentos e opiniões respeitando a dos colegas. Relacionar-se bem com os colegas interagindo e resolvendo conflito através do diálogo.		
<b>Ensino das artes (4º ano)</b>	Saber comunicar-se mantendo uma atitude positiva de busca pessoal e/ou coletiva. Valorizar as manifestações culturais existentes na comunidade como preservação da cultural local.		
<b>Ensino de História (4º ano)</b>	Respeitar e valorizar quanto diferenças humanas.		
<b>Ensino de História (5º ano)</b>	Valorizar as diferentes influências culturais, traduzidas nas danças, músicas, poesias e lendas.		

É perceptível a ausência das palavras que marcam a teoria pós-crítica, como cultura, diversidade, diferença, multiculturalismo, identidade e subjetividade. As mínimas palavras que aparecem na proposta fazem referência a respeito, valorização e o relacionar-se bem.

Perrenoud (2000, p. 26), define competência “como sendo uma capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles”.

Na proposta curricular construída pela Secretária Municipal de Educação de Parintins (SEMED) não se visualizam diferenças como originadoras de conflitos entre alunos-professores e alunos-alunos. A escola percebe as diferenças culturais como algo exterior a ela. As diferenças, a homofobia, a discriminação, o preconceito de gênero, raça e religião estão no chão da escola e precisam ser refletidos e discutidos por todos.

1. A inclusão é um desafio que, ao ser devidamente enfrentado pela escola comum, provoca a melhoria da qualidade da educação básica e superior, pois para que os educandos tenham direito à educação em sua plenitude é indispensável que a escola aprimore práticas a fim de atender às diferenças (PPP, 2013, p.28).
2. A diversidade pode ser entendida como a construção histórica, cultural e social (inclusive econômica) das diferenças. Ela é construída no processo histórico-cultural, na adaptação do homem e da mulher ao meio social e no contexto das relações de poder. (PPP, 2013, p.28).
3. [...] valorizar a pluralidade étnico-cultural da sociedade brasileira e assumir a educação transformadora, inspirada na criatividade e na memória do povo brasileiro, produzindo a partir daí novas estratégias pedagógicas de combate aos preconceitos e ao racismo, contribuindo com o respeito aos direitos humanos e às diferenças culturais. (PPP, 2013, p.30).

Ao se considerar o papel central do Projeto Político Pedagógico na escola, inserir as discussões sobre diversidade cultural não é uma tarefa fácil.

Apesar de reconhecermos pelo menos no nível do discurso, que a construção social, cultural e histórica das diferenças [...] dá sentido a nossa existência, na prática no jogo das relações de poder, as diferenças socialmente construídas no que dizem respeito aos grupos sociais étnico-raciais menos favorecidos foram naturalizados e transformadas em desigualdades (ABRAMOWICZ *et al.*, 2006, p. 25).

Observações em sala de aula constataram diferentes conflitos, principalmente na entrada, recreio e saída dos alunos. Alunos em fragilidade econômica e familiar apresentaram comportamentos agitados e agressivos, que afeta o nível de aprendizagem e socialização. Verificou-se como prática comum dos professores para resolver o conflito a repressão. Outra questão é o caso de alunos indígenas que estudam nas escolas urbanas. Eles são excluídos do processo educativo e enfrentam dificuldades de socialização e inclusão.

O Projeto Político da Escola não faz menção a alunos indígenas que estudam em escolas urbanas. Esses alunos saem de uma realidade cultural e se deparam com um ambiente discriminatório e preconceituoso. Neste contexto, cabe a tarefa de repensar práticas, valores, currículos e conteúdos escolares a partir dessa realidade social.

#### 4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com este estudo foi possível visualizar que as discussões sobre os tópicos caracterizadores da teoria pós-crítica como cultura, identidade, alteridade, multiculturalismo, diferença e subjetividade não se encontram com explicitação no currículo formal da escola e no currículo real e oculto não são discutidos.

O clima de desrespeito, intolerância e atos violentos presente na escola ocorre da ausência de diálogo, de um projeto contínuo para trabalhar e respeito em relação ao outro. A escola contemporânea deve se reinventar a cada dia, traçar estratégias para lidar com o diferente.

Portanto, as escolas precisam de professores envolvidos, reflexivos e responsáveis pela vida não meramente cognitiva, mas a vida social, para possibilitar ao aluno a formação integral a qual ele tem pleno direito constitucional.

#### Referências Bibliográficas

ABRAMOWICZ, Anete; BARBOSA, Lucia Maria de Assunção; SILVÉRIO, Valter Roberto (orgs.). **Educação como prática da diferença**. Campinas, SP: Armazém do Ipê (Autores Associados), 2006.

ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos ideológicos de estado**. 8 ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2001.

BOURDIEU, Pierre. **Escritos de educação**. Petrópolis: Vozes, 1999.

CANDAU, Vera Maria (org). **Reinventar a Escola**. Petrópolis: Vozes, 2000.

ESTEBAN, Maria Paz Sandín. **Pesquisa qualitativa em educação: fundações e tradições**, Miguel Cabrera (Trad.). Porto Alegre: AMGH, 2010.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. São Paulo: Cortez, 2003.

GIMENO, J. Sacristán. **O Currículo: Uma reflexão sobre a prática**. Tradução Ernani F. Rosa. 3 ed. Porto Alegre: Art/Med, 2000.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 7. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

MOREIRA, Daniel Augusto. **O método fenomenológico na pesquisa**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2004.

MOREIRA, Antonio; CANDAU, Vera. **Indagações sobre o currículo:** currículo, conhecimento e cultura. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008.

\_\_\_\_\_. **Multiculturalismo:** diferenças culturais e práticas pedagógicas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro.** 6. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar.** Porto Alegre: ARTMED, 2000.

PILETTI, Nelson; ROSSATO, Solange Marques. **Psicologia da Aprendizagem:** da teoria do condicionamento ao construtivismo. São Paulo: Contexto, 2011.

SALIH, Sara. **Judith Butler e a teoria queer.** Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

SILVA, Almir Liberato da Silva et al. **Pesquisa e Prática Pedagógica I.** Manaus: UEA, 2005.

SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Identidade e diferença:** a perspectiva dos estudos culturais. 7 ed. Petrópolis: Vozes, 2007.