



ISSN 2359-5051

Revista Diálogos Interdisciplinares GEPFIP/UFMS/CPAQ

Grupo de Estudos e Pesquisa em Formação Interdisciplinar
de Professores

UM PEIXE FORA D'ÁGUA: COMO O CURRÍCULO DA MODERNIDADE FORMATOU UMA PROFESSORA

A FISH OUT OF WATER: HOW THE CURRICULUM OF MODERNITY FORMATED A TEACHER

Elisangela Castedo Maria do NASCIMENTO
Universidade Católica Dom Bosco
Secretaria de Estado de Educação de MS

RESUMO

Este ensaio teórico aborda o currículo moderno, monocultural e hegemônico na formação dos sujeitos. Faço uma retrospectiva da minha formação e docência na Educação Escolar Indígena, refletindo a formatação proporcionada pelo um currículo monocultural moderno baseado nas metanarrativas do projeto da Modernidade. A fundamentação teórica foi baseada em autores como Castro-Gomez, Boaventura, Bujes, Silva e outros, que ajudaram na apropriação do conhecimento e reconhecimento da diferença a partir da perspectiva Pós-Crítica, que nos faz entender e reconhecer como diferentes sujeitos são produzidos, fabricados por meio da educação escolar. Refletimos os descaminhos de ser uma professora mergulhada numa cultura “outra”, com a prepotência de pensar possuir um conhecimento superior à daqueles que a cercavam. Foi com ideias homogêneas baseadas nas metanarrativas da modernidade, de alta cultura e baixa cultura, de científico e do senso comum, que cheguei na aldeia para **ensinar** as crianças indígenas, e com o passar do tempo vejo que mais aprendi que ensinei.

Palavras chave: Currículo. Professor. Cultura.

ABSTRACT

This theoretical essay addresses the modern, monocultural and hegemonic curriculum in the formation of subjects. I make a retrospective of my training and teaching in Indigenous School Education, reflecting the format provided by a modern monocultural curriculum based on the meta-narratives of the Modernity project. The theoretical foundation was based on authors such as Castro-Gomez, Boaventura, Bujes, Silva and others, who helped in the appropriation of knowledge and recognition of difference from the Post-Critical perspective, which makes us understand and recognize how different subjects are produced, manufactured through school education. We reflect on the way forward of being a teacher immersed in an “other” culture, with the arrogance of thinking that she has a knowledge superior to that of those around her. It was with homogeneous ideas based on the meta-narratives of modernity, of high culture and low culture, of scientific and common sense, that I arrived in the village to teach indigenous children, and over time I see that I learned more than I taught.

Keywords: Curriculum. Teacher. Culture.





1 INTRODUÇÃO

Este artigo foi elaborado com objetivo de refletir sobre o currículo e sua influência na formação de sujeitos. Dessa forma, resolvi discutir a partir da minha própria história de formação os efeitos do currículo moderno. Partindo disto, justifico o título desse artigo: Um peixe fora d'água, porque foi assim que me senti a partir do momento em que me dei conta de que estava mergulhando numa cultura completamente diferente, e que não entendia. Ao me perceber dessa forma, comecei a reparar os olhares de estranhamento daquela comunidade para minha pessoa, até então não percebido, devido a arrogância da cultura ocidental na qual somos formados, detentores do conhecimento.

Nesse artigo eu apresento meus olhares e percepções a partir de minha formação inicial enquadrada num currículo monocultural e hegemônico que nos deixa dentro de um quadrado limitado, formatado para não pensar, não falar e não produzir, mas para ser conduzido pelas metanarrativas do projeto da modernidade. Dentro desse formato, acreditamos sermos superiores às outras culturas contribuindo para marginalizá-las mais ainda.

Perceber o papel do currículo na formação do sujeito que exclui, coloca à margem e ainda a classifica como sem cultura ou baixa cultura a cultura outra, não ocorre do dia para a noite. Nesse artigo faço a reflexão de como isso se deu em mim fundamentando esse processo de apropriação do conhecimento e reconhecimento da diferença a partir da perspectiva Crítica e Pós-Críticas, que nos fazem entender e reconhecer como diferentes sujeitos são produzidos, fabricados por meio da educação escolar.

2 TRAJETÓRIA – O QUE ME LEVOU A ALDEIA

Em 2003 assumi o Concurso para professor de Ciências do Ensino Fundamental, anos finais, da Rede Municipal em Aquidauana. Ao assumir o concurso fiquei sabendo que trabalharia na área rural em Escolas Indígenas. O quadro docente era composto por 7 professores não indígenas e 01 professor indígena¹ que ministrava aula de Língua Portuguesa. As aulas eram ministradas nos mesmos moldes do ensino urbano, mesmo sendo uma área rural. Recebíamos as ementas da Gerência de Educação as quais eram aplicadas sem questionamentos.

¹O professor indígena era o querido professor Valdir da aldeia Ipegue, pertencente ao Município de Aquidauana. Faço questão de mencionar seu nome como uma forma de homenagem por me ajudar a sair da ignorância, pois foi ele quem me apresentou a Educação Escolar Indígena.



No decorrer daquele ano, na sala dos professores discutíamos a aprendizagem dos alunos. Os professores não indígenas com sua visão eurocêntrica, reclamavam que os alunos indígenas eram preguiçosos, que não conseguiam aprender, desmerecendo-os e utilizando-se de adjetivos preconceituosos. Eu também sentia dificuldades para ensinar, visto que os alunos não se comunicavam comigo, mas percebia que com o professor de Língua Portuguesa, os alunos eram participativos e tinham boas notas.

Enquanto os outros professores continuavam reclamando, eu observava a relação dos alunos com o professor Valdir e acabei me aproximando dele passando a trocar ideias com ele sobre minhas dificuldades. Aos poucos fui percebendo com ajuda dele, uma forma diferente de ensinar e de aprender. Em suas aulas, as crianças conversavam e socializavam uns com os outros, entravam e saíam da sala livremente. As crianças eram alegres, ao passo que nas aulas dos meus colegas, as crianças ficavam em silêncio, engessadas em suas carteiras.

Durante as horas de planejamento, pensava em atividades que pudessem aproximá-los a mim, pois nas minhas aulas reinava o silêncio e, nunca havia dúvidas. As crianças faziam as atividades sem se preocupar com o tempo, vagarosamente, uma de cada vez, pacientemente, uma característica da cultura indígena. Sem ter muito conhecimento, passei a respeitar essa cultura, seus costumes, seu tempo. A partir do momento que passei a ouvir mais do que falar, as aulas ficaram mais interessantes e os alunos mais participativos.

Esses fatos e percepções fizeram-me aprofundar cada vez mais os estudos. No ano de 2004 fiz uma especialização em Gestão Escolar² porque na ementa do curso tinha uma disciplina de Educação no Campo e Educação Indígena. Foi a partir daí que comecei a caminhada de aprofundamento sobre a Educação Escolar Indígena, onde foi me apresentado o Referencial Curricular Nacional para Educação Indígena e muitas outras publicações.

Existia um Referencial Curricular Indígena que não era utilizado, a educação indígena era considerada diferenciada, mas o ensino era urbano, existia uma coordenação indígena na Gerência de Educação do Município que era inoperante. Os livros utilizados na educação indígena eram os mesmos livros utilizados na cidade. Os professores indígenas acabavam não utilizando tais livros porque achavam de difícil compreensão para os alunos, dessa forma montavam suas próprias apostilas de conteúdo seguindo as diretrizes curriculares estipuladas pela Gerência. Só nessa pequena observação percebemos o descumprimento e o desrespeito a uma série de direitos assegurados pela Constituição Federal e pelas Leis que regem a educação nacional. Chamo atenção aqui para o inciso III do segundo parágrafo do artigo 79 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9394/96

² O curso de Gestão Escolar foi realizado pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) no Campus de Aquidauana.



§2º Os programas a que se refere este artigo, incluídos nos Planos Nacionais de Educação, terão os seguintes objetivos: I – fortalecer as práticas sócio-culturais e a língua materna de cada comunidade indígena; II – manter programas de formação de pessoal especializado, destinado à educação escolar nas comunidades indígenas; III – desenvolver currículos e programas específicos, neles incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades; IV – elaborar e publicar sistematicamente material didático específico e diferenciado. (BRASIL, 1996)

Embora a LDB nº 9394/96 aponte que se deve desenvolver currículos específicos para as escolas indígenas, o que ocorre na prática não é isso. As diretrizes curriculares são enviadas para as escolas indígenas, sejam elas municipais ou estaduais, sem nada de específico ou diferenciado dos currículos urbanos. Mas, resistentemente os professores indígenas o resignificavam os conteúdos adaptando-os à realidade de sua aldeia e cultura.

Nesse processo de formação enquanto professora com intuito de dialogar com as diferenças que em 2008 entrei no Mestrado em Ensino de Ciências. Lá desenvolvi uma pesquisa em Educação Ambiental na Área Indígena onde trabalhamos numa perspectiva crítica fundamentada na teoria de Paulo Freire que me ajudou a entender muitas questões que ainda não tinha compreensão. Estudei a história da conquista do Brasil e a forma como os povos indígenas foram dominados, escravizados, espoliados em relação às terras, riquezas naturais e cultura. Em 2011, por causa da experiência em trabalhar com comunidades indígenas, fui convidada pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campus de Aquidauana, para ministrar aulas no Curso de Licenciatura Indígena “Povos do Pantanal”, na área de ciências da natureza, onde estou até o momento.

Mas foi em 2017, quando entrei no doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação – UCDB/ Linha 3, que realmente comecei a compreender mediante as leituras das teorias da Pós-Colonialidade e dos Estudos Culturais o funcionamento e os objetivos do projeto da modernidade sobre as minorias.

Ao olhar para traz, e fazendo uma análise pós-colonial da nossa trajetória enquanto professores da Educação Escolar Indígena, percebo como fomos arrogantes nos achando superiores e desmerecendo os conhecimentos, os saberes e a cultura “outra”. Mas também percebi que agimos assim porque fomos moldados para isso, por meio do currículo moderno. Segundo Castro-Gomez (2005, p. 88 e 89)

A palavra escrita constrói leis e identidades nacionais, planeja programas modernizadores, organiza a compreensão do mundo em termos de inclusões e exclusões. [...] A formação do cidadão como “sujeito de direito” somente é possível dentro do contexto e da escrita disciplinar e, neste caso, dentro do espaço de legalidade definido pela constituição. A função jurídico-política das constituições é, precisamente, inventar a cidadania, ou seja, criar um campo de identidades homogêneas que tornem viável o projeto moderno da governamentalidade.



Como vimos acima a escola é uma das instituições usadas para nos governar, nos conduzir subjetivamente por meio do currículo, pois “o currículo organiza formas de perguntar, de organizar, de compreender” (BUJES, 2012, p. 193). “Nós fazemos o currículo e o currículo nos faz. O currículo é, pois, uma atividade produtiva nesses dois sentidos. Ambos os sentidos chamam a atenção para seus vínculos com relações de poder”. (SILVA, 1995, p.194).

Currículo é tudo que atravessa o percurso escolar do sujeito, todas as propostas promovem conhecimento. Moreira (2001), inclui como parte do currículo os planos organizados pelas escolas assim como a materialização desses planos em todas as relações ali existentes e no processo de aprendizagem. Silva (2004), aponta a contradição das escolas contemporâneas que possuem característica moderna num período pós-moderno. O currículo

[...] é linear, sequencial, estático. Sua epistemologia é realista e objetivista [...] é baseado numa separação rígida entre “alta” e “baixa” cultura, entre conhecimento científico e conhecimento cotidiano. Ele segue fielmente o script das grandes narrativas da ciência, do trabalho capitalista e do estado-nação. No centro do currículo existente está o sujeito racional, centrado e autônomo da Modernidade (SILVA, 2004, p. 115).

Em outras palavras podemos dizer que o currículo possui conteúdos determinados, lineares e eurocêntricos e não oportunizam ou favorecem a contextualização da realidade social e cultural dos alunos. Segundo Bujes (2012, p.189) o currículo é

[...] um campo discursivo em que se tramam as estratégias e se concebem as técnicas para conduzir as práticas educativas [...] está associada a um caráter de regulação moral, o que pode ser depreendido por uma seleção dos “vocabulários” presentes nas propostas curriculares.

Os currículos de formação de professores estão cheios de conhecimentos especializados em regular, disciplinar as formas de pensar e agir (BUJES, 2012). Forma-se o professor para que estes no futuro moldem seus alunos, dentro das normas da sociedade dita civilizada com identidades homogêneas.

A cultura escolar dominante em nossas instituições educativas, construída fundamentalmente a partir da matriz político-social e epistemológica da modernidade, prioriza o um, o uniforme, o homogêneo, considerados como elementos constitutivos do universal. (CANDAUI, 2011, p. 241).

A educação regida pelo currículo monocultural e hegemônico tem silenciado e homogeneizado “identidades étnicas, raciais, e de gênero com sérias consequências para a formação de professores e a educação de futuras gerações” (CANEN e OLIVEIRA, 2002, p. 63). Essa educação precisa ser ressignificada, precisamos de práticas pedagógicas que encorajem a construção de subjetividades e identidades nessa sociedade multicultural dialogando com as diferenças (CANDAUI, 2006) e não com o que Canen e Oliveira (2002)



chama de “multiculturalismo liberal ou de relações humanas” onde se valoriza a diversidade cultural sem discutir a construção das diferenças, não contribuindo tanto quanto o desejado para a transformação da sociedade preconceituosa que vivemos.

Ainda que esse tipo de conhecimento contribua para a valorização da pluralidade cultural e superação de preconceitos, isso por si só não neutraliza os mecanismos históricos, políticos e sociais que embasam os discursos de silenciamento de identidades e marginalização de grupos. O ideal seria “identificar tais mecanismos e lutar por sua superação [...] cerne das preocupações de uma postura multicultural mais crítica, também chamada de perspectiva intercultural crítica” (CANEN e OLIVEIRA, 2002, p. 63). Fazendo assim, o professor deixa de ser “conhecedor cultural” para ser um “trabalhador cultural”, cruzando fronteiras culturais, transformando relações culturais no seu discurso e na sua prática (CANEN e OLIVEIRA, 2002).

Nessa ótica, vejo que assim como eu em minha formação inicial, a maioria dos professores foram formados no multiculturalismo liberal, portanto, conhecedor cultural, que não discute a construção das diferenças e superação do preconceito. Fomos produzidos para pensar que a cultura ocidental é superior às demais culturas. Eu percebo e reconheço essa “dobra” em mim, o discurso moderno se fez carne, hierarquizou, atribuiu valores e distribuiu significados (SANTOS, 1997) que me fizeram e ainda me fazem escorregar, sem muitas vezes perceber. Segundo Santos (1997, p. 86)

[...] o corpo traz em si as marcas de uma cultura, [...] as quais podem ser lidas e assim indicar onde esse corpo se constituiu. Essas marcas, visíveis ou invisíveis [...] se expressam como engendramento de uma cultura; modos de vida/práticas que se imprimem/dobram/vergam no corpo expressando o resultado de um disciplinamento, de uma dobra sobre si mesmo. [...] Assim, o corpo carrega uma história, tanto social quanto individual; marcas sociais tomam-se marcas subjetivas - aquilo que o “ruído” da exterioridade, enquanto dobra, em nós faz corpo.

Às vezes me pego pensando o quanto das minhas dobras produziram dobras no outro. Mas também é importante lembrar que “no processo de hibridização, os próprios marcos discursivos dominantes e colonialistas podem ser reapropriados, traduzidos em novos referenciais culturais, com base no contato com as culturas plurais” (CANEN e OLIVEIRA, 2002, p. 64). Concordo com Candau (2006, p. 42), pois estou me conscientizando do meu “enraizamento cultural” e do meu “processo de hibridização, de negação e silenciamento de determinados pertencimentos culturais”, estou aprendendo, exercitando reconhecer, nomear e trabalhar tais processos.

Pensando do “lado de cá da linha” (SANTOS, 2007) e como fomos formados pelo currículo monocultural, é muito bom entender que a identidade não é fixa, é transitória, é



híbrida, o que significa que podemos nos movimentar melhorar enquanto pessoas, professores e formadores de opinião, promovendo práticas que favoreçam “uma linguagem híbrida valendo-se de estratégias discursivas que possam ser ressignificadas em sínteses culturais criativas, singulares, locais, móveis e provisórias” (CANEN e OLIVEIRA, 2002, p. 64).

Já do “outro lado da linha” (SANTOS, 2007) “aos corpos que fogem ao código, à diferença, resta a intolerância, a doença, a descompostura”. (SANTOS, 1997, p. 87). Nesse sentido os Estudos Culturais criticam as relações de poder ligadas a situações culturais e se posicionam a favor dos grupos em prejuízos nessa relação. Dessa forma, seus estudos e análises interferem na transformação da vida política e social das minorias (SILVA, 2004).

Para os Estudos Culturais o currículo é uma invenção social e seu conteúdo uma construção social, onde as relações de poder precisam ser analisadas (SILVA, 2004), visto que tanto sua definição como os conhecimentos estão postos sem possibilidades de negociações. Conhecimento e currículo são campos culturais sujeitos a disputa e interpretações onde diferentes grupos tentam estabelecer hegemonias.

O currículo deveria ser construído socialmente ficando o papel da linguagem e do discurso no processo de construção e favorecendo a produção de identidades culturais e sociais e as diversas formas de conhecimento como resultado de um processo de criação e interpretação social (SILVA, 2004). Educação e cultura estão entrelaçadas, articuladas o que não pode ser desconsiderado pelos professores agentes socioculturais compromissados, diante das identidades culturais presentes na sala de aula, “a valorizar as diferenças combatendo toda forma de preconceito e discriminação” (CANDAU, 2006, p. 41).

Já numa perspectiva da teoria pós-colonial as relações de poder são analisadas entre as metrópoles e as colônias e também as obras literárias tanto do ponto de vista do dominante (metanarrativas) como do dominado (narrativas de resistência) (SILVA, 2010). Dessa forma, a teoria pós-colonial tem o objetivo de questionar e criticar os currículos direcionados para as “grandes obras literárias e artísticas” características da modernidade (SILVA, 2010, p. 126).

As ideias homogêneas repassadas no currículo moderno se assentam “na invisibilidade de formas de conhecimento que não se encaixam” [...] (SANTOS 2007, p. 72). O conhecimento dos que fogem do código, são considerados crenças, opiniões, magia, idolatria, menos conhecimento científico e por isso não devem ser respeitados. Segundo Santos (2007, p. 72) os “conhecimentos populares, leigos, plebeus, camponeses ou indígenas do outro lado da linha, [...] desaparecem como conhecimentos relevantes ou comensuráveis por se encontrarem para além do universo do verdadeiro e do falso”.

É preciso superar o currículo e o pensamento moderno e uma forma de fazer isso é valorizar a existência de conhecimentos populares, da pluralidade de formas de conhecimento



além do conhecimento científico moderno, que possuem a sua própria ciência, a sua própria sistematização. No mundo existem diversas formas de conhecimentos, conceitos e critérios sobre vida, espírito e sociedade (SANTOS, 2007). “No período de transição que se inicia, em que ainda persistem as perspectivas abissais de totalidade e unidade, provavelmente precisamos de uma epistemologia geral residual ou negativa para seguir em frente: uma epistemologia geral da impossibilidade de uma epistemologia geral” (SANTOS, 2007, p. 86).

3 O DIÁLOGO INTERCULTURAL

Atualmente ministro aulas de ecologia, biologia da conservação, meio ambiente, didática no ensino de ciências e outras disciplinas, na Licenciatura Intercultural Indígena no Curso de Ciências da Natureza da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul – Campus de Aquidauana. A dinâmica das aulas funciona da seguinte maneira: primeiramente eu explico todos os conceitos científicos envolvidos naquele conteúdo advindos da cultura ocidental, depois fazemos o inverso. Os alunos (todos Terena) trazem os conceitos indígenas e debatemos em aula seus saberes. Cada aldeia tem a sua especificidade e às vezes, mesmo pertencentes à mesma etnia, os conceitos se diferem um pouco, mas a raiz do conhecimento é igual.

Essas aulas são muito produtivas, pois procuro manter um diálogo intercultural, onde aprendemos juntos. Procuro pensar interculturalidade dentro das propostas de potencialidades de Restrepo (2014), a potencialidade de questionar a arrogância civilizatória euro-americana evidenciando a sua natureza arbitrária e histórica que vale de universalismos e homogeneização como formas de controle.

Al mostrar que no hay concepciones o prácticas ‘culturalmente neutras’, la interculturalidad introduce una serie de cuestionamientos y descentramientos de muchas dimensiones y aspectos de la vida social y de los entramados políticos que se habían mantenido fuera de escrutinio (RESTREPO, 2014, p. 25).

Outra potencialidade apontada por Restrepo (2014) é a lógica da heterogeneidade como constituinte das formações sociais.

Las verdaderas condiciones de existencia de la difference (diferenciación + diferir) no son la de los particularismos o fundamentalismos sino los de ciertas comunalidades, es decir, un mundo (unas comunalidades) donde quepan muchos mundos (difference). Esto no es una oda al relativismo ético y político, porque no cualquier mundo puede alojar otros mundos ni cualquier mundo puede caber con otros mundos. En esta estela de dilemas y retos es donde la interculturalidad puede articular y catalizar toda una serie de potencialidades (RESTREPO, 2014, p. 26).



É baseada nessas potencialidades que o meu objetivo nessas aulas tem sido somar os conhecimentos e valorizar os saberes que trazem para a academia, dialogando com essas diferenças na tentativa de colaborar para que igualdade e diferença se articulem.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Foi com essas ideias homogêneas baseadas nas metanarrativas da modernidade, de alta cultura e baixa cultura, de científico e do senso comum, que cheguei na aldeia para **ensinar** as crianças indígenas, e com o passar do tempo vejo que mais aprendi que ensinei.

Hoje sinto rizomas³ crescendo em mim, rizomas que abrem novas portas, novas possibilidades de conhecer e de pensar. O currículo que me faz hoje, me possibilita fazer conexões, rupturas, borrões na busca de caminhos que apontem novas direções, espaços e lugares que acolham a pluralidade de conhecimentos, identidades e culturas existentes no mundo.

Percebo-me hoje após essas leituras que me encontro em um processo de formação de contemplação e romance com as teorias pós-críticas que me proporcionam a oportunidade de refletir sobre meus descaminhos nessa profissão.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 20 de Dezembro de 1996.** Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Congresso Nacional, 1996. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/19394.htm Acessado em 10/08/2017.

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. Currículos da formação docente e práticas de subjetivação. **Série-Estudos** - Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB Campo Grande, MS, 2012.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. O/a Educador/a como agente cultural in LOPES, Alice R. C.; MACEDO, Elizabeth F. de; ALVES, Maria P. Carlos (orgs). **Cultura e Política de Currículo.** Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2006.

CANDAU, Vera Maria Ferrão “Movimento sociais processos de inclusão e educação”. **Revista Teias.** v.12 n.24, p. 279-284, jan./abr, 2011.

CANEN, Ana; OLIVEIRA, Angela M. A. de. Multiculturalismo e currículo em ação: um estudo de caso. **Revista Brasileira de Educação.** Nº 21, Set/Out/Nov/Dez 2002.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago. Ciências sociais, violência epistêmica e o problema da “invenção do outro” In: **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas.** Buenos Aires: CLACSO, 2005.

³ Rizomas é um conceito de Deleuze e Guattari (1995) para explicar o crescimento das dimensões numa multiplicidade que muda necessariamente de natureza à medida que ela aumenta suas conexões (p.17).



MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. “A recente produção científica sobre currículo e multiculturalismo no Brasil” (1995-2000): avanços, desafios e tensões. **Revista Brasileira de Educação**, (Rio de Janeiro) n. 18, p. 65-81, set./out./nov./dez, 2001.

RESTREPO, Eduardo. Interculturalidad en Cuestión: Cerramientos y Potencialidades. **Ámbito de Encuentros**. Vol. 7, Núm. 1, 2014.

SANTOS, Luís Henrique Sacchi dos. **Um preto mais clarinho... ou dos discursos que se dobram nos corpos produzindo o que somos**. Educação e Realidade. 22(2): 81-115, jul./dez. 1997.

SANTOS, Boaventura de Souza. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. **Novos Estudos – CEBRAP** no. 79 São Paulo Nov. 2007.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Currículo e identidade social: territórios contestados. In. SILVA, Tomaz Tadeu da. (org.). **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação**. Petrópolis: Vozes, 1995.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade uma introdução às teorias do currículo**; 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade uma introdução às teorias do currículo**; 3ª ed. 1.reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.