

A AFRICANIDADE NO CURRÍCULO: a Lei Federal nº 10.639/03 e as práticas curriculares de escolas públicas de Sabará/MG

Introdução

Atualmente no Brasil, em diferentes instâncias, estudiosos e políticos estão mobilizados não apenas pela ampliação do direito à educação, mas também em prol de uma educação de qualidade e com equidade, ou seja, não apenas para que o acesso universal à escola seja garantido, mas, principalmente, a permanência e o sucesso na trajetória escolar ocorram em um ambiente propício, com base em um currículo que respeite e celebre a diferença e a diversidade. Neste sentido, não somente a população negra se torna alvo de investimentos, mas toda a população brasileira, a partir da perspectiva de que a superação do racismo implica uma reeducação para as relações étnico-raciais, como requisito para se construir uma sociedade efetivamente democrática.

A Lei nº 10.639/03¹ que tornou obrigatório nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira, é uma política educacional, com tendências que se manifestam através do diálogo para a pluralidade cultural. Este dispositivo legal pretende que a educação escolarizada conduza os sujeitos a serem capazes, independentemente do pertencimento étnico-racial de cada um, de reconhecer suas identidades culturais.

Este trabalho investigou como a escola, enquanto espaço sociocultural, relaciona-se com a diversidade histórico-cultural na qual se encontra. A finalidade da pesquisa foi perceber se a diversidade local alcançava o trabalho com a temática racial em sala de aula, e como a escola abordava Lei nº 10.639/03.

A escolha da cidade de Sabará em Minas Gerais, como lócus da investigação se deve a sua história. Sua origem se deu num arraial de bandeirantes que surgiu no fim do século XVII, ligado à descoberta de ouro na região. Hoje, com 126.269 habitantes, é resultado de um Brasil colonial que proporcionou uma população de descendentes de negros escravizados, índios e portugueses: 70,27% dos sabarenses se autodeclararam como preto/pardos no quesito cor/raça, dados do último censo.

Assim, o foco da investigação foram as relações étnico-raciais dentro de duas escolas públicas municipais, da cidade de Sabará, já que esta possui uma população ligada fortemente à história social e cultural da colonização. O pano de fundo, a Lei nº 10.639/03 e seus desdobramentos pedagógicos. Os sujeitos foram educandos/as e educadoras do 5º

¹ A Lei nº 10.639/03 foi modificada em março de 2008 pela Lei nº 11.645/08, a qual torna obrigatória a temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". Optou-se por desenvolver este trabalho sem abordar a modificação da Lei.

ano do Ensino Fundamental, agentes principais de todas as práticas culturais, sociais e políticas forjadas dentro da escola.

Metodologia

O trabalho aqui empreendido, é de cunho qualitativo, acredita-se que esta abordagem é a forma mais adequada para entender o fenômeno estudado (ALVES, 1991). Foram utilizadas algumas técnicas e categorias metodológicas do estudo de caso, da etnografia e da observação participante, além da análise de documentos oficiais e discursos produzidos fora ou dentro das escolas. O recurso metodológico mais significativo empregado foi o diário de campo. A prática de registrar as observações e impressões permitiu-nos apontar para a “história não-documentada” (ROCKWELL; EZPELETA, 2007, p. 134) dos/as educandos/as e educadoras, ou seja, das escolas. Dentre os elementos metodológicos mais relevantes para o cumprimento dos objetivos da pesquisa foram: a observação com anotações no diário de campo, as entrevistas com as educadoras e coordenadoras pedagógicas e um questionário aplicado a todos os/as educandos/as.

As instituições escolhidas, foram duas² escolas municipais que atendem a modalidade do Ensino Fundamental I, uma no centro e a outra em um dos bairros mais antigos e também mais pobres da cidade. Os sujeitos foram educandos/as de duas turmas do 5º ano, com idade entre 10 e 12 anos; e as respectivas educadoras regentes de cada classe, realizou-se o acompanhamento/observação semanal em cada uma das duas instituições selecionadas, exclusivamente as aulas da disciplina de História, de maio a novembro do ano de 2012.

A descolonização do currículo

Para se examinar uma inovação curricular no que tange às relações étnico-raciais, é necessário esclarecer o que compreendemos sobre currículo. Percebemo-lo como as experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento, em meio a relações sociais, culturais e econômicas, que contribuem para a construção das identidades dos/as educandos/as. O currículo escolar integra-se ao conjunto de esforços pedagógicos desenvolvidos com intenções educativas.

Conhecimento e currículo constituem-se em artefatos históricos e sociais, e são elementos interessados. É importante compreendê-los para além das relações de exploração econômica entre os diferentes países, mas também nas relações de construção simbólica da dominação e da subordinação, nas quais certos grupos se estabelecem como

² A opção por duas escolas em nenhum momento foi para tecer uma comparação, e sim analisar mais de uma realidade em que se poderiam desenvolver práticas relacionadas à temática étnico-racial.

superiores e colocam os “outros” como subalternos. Mas quem são os “outros”? Quem se inclui na categoria “nós”? Como se caracteriza cada um destes “dois” grupos?

A maneira de o “nós” situar-se com relação aos “outros” é algo que foi construído a partir de uma perspectiva eurocêntrica. Candau (2010) assegura que usualmente se inclui na categoria “nós” a menção àqueles grupos que possuem referências culturais e sociais semelhantes a um padrão que estes conjugam com um modo de pensar e agir, os “outros”, por consequência, são aqueles que confrontam estas maneiras, através de sua etnia, religião, classe social etc.

Entender e discutir estes processos é fundamental para a educação, pois estes se dão também no contexto escolar, marcando situações de conflito, de negação e de exclusão.

O currículo encontra-se envolvido numa luta em torno dos significados. “As representações e as narrativas contidas no currículo privilegiam os significados, a cultura e o ponto de vista dos grupos raciais e étnicos dominantes.” (SILVA, 1996, p. 206). Neste contexto, em torno dos significados, que se encontra a demanda curricular de entrada obrigatória do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nas escolas de educação básica tanto na rede privada quanto na pública.

Mais do que a efetivação política dentro da estrutura dos currículos escolares e uma remota reivindicação do Movimento Negro, as Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (DCNER) são um passo no processo de descolonização dos currículos.

As marcas da ocultação: análise do Projeto Político-Pedagógico e do Planejamento de Ensino das escolas pesquisadas

Ao estudar os documentos escolares, a preocupação central consistiu em buscar constatar em que medida os Planejamentos de Ensino (PE), o Projeto Político-Pedagógico (PPP) e o Plano de Desenvolvimento Escolar (PDE) apresentam a temática étnico-racial.

Os documentos oficiais do Estado indicam diversas ações necessárias à efetivação do que determina a Lei nº 10.639/03, mas, apesar dos avanços evidenciados, por exemplo, nos documentos do MEC, estes não se refletem no teor de outros, mais pontuais, com a mesma força significativa, como no PPP e nos Planejamentos de Ensino das escolas pesquisadas.

Analisando os PPPs, percebeu-se no que tange à diversidade étnico-racial e cultural, alguns pontos interessantes; no que diz respeito ao conhecimento, tem-se: “a escola através do trabalho pedagógico, *privilegia a pluralidade cultural do aluno*, oferecendo-lhe outros saberes contemporâneos, para a formação de sua identidade” (PPP, 2008, p. 3, grifos

nossos). Nos princípios norteadores, apresenta-se: “liberdade de aprender, ensinar; pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; respeito à liberdade e *apreço a tolerância*” (PPP, 2008, p. 4, grifos nossos).

Analisou-se os Planejamentos de Ensino dos quatro bimestres do ano de 2012, estes trazem os objetivos, os conteúdos e as atividades que deverão ser desenvolvidas em sala de aula. É importante ressaltar que os PEs não foram construídos pelas educadoras das escolas pesquisadas, eles vêm prontos da Secretaria Municipal de Educação. E de acordo com a responsável pela Gerência de Ensino, os documentos foram estabelecidos por um grupo de educadores selecionados pela Secretaria de Educação no ano de 2010 e sofrem alterações de acordo com as demandas dos/as educadores/as nas escolas. Porém, na vida diária das educadoras pesquisadas, esta autonomia foi retirada, o trabalho que elas executam é regulado pela Secretaria de Educação e suas vozes são silenciadas no que tange à sugestões e alterações do PE.

O PE 2012 revelou-se como um meio de ocultação da presença positivada da população negra no cotidiano das escolas, refletindo um atendimento pontual e desarticulado quanto à temática da História da África e Cultura Afro-Brasileira em sala de aula. A temática prescrita se “concentra” no 2º bimestre, que compreende os meses de maio a julho. Na prescrição, tem-se uma ênfase na ação de escravização como um processo econômico e civilizatório, e não foram pontuadas as questões sociais e culturais deste processo. Outra questão, no 5º objetivo do PE, “*conhecer a lei*”, e logo em seguida no item 9 dos conteúdos, “*estudo da cultura afro-brasileira (Lei 10.639/03)*”, em nenhum momento há menção sobre as DCNER, sendo que estas oferecem as referências, caminhos e critérios para a implantação de ações no ensino, diante das questões étnico-raciais.

Tanto o PPP como o PE revestem-se sob discursos universalistas que dão a ilusão de que igualdade, cidadania, democracia e equidade se encontram consolidadas na prática social e, por consequência, dentro da escola. Outro aspecto de relevância é que os documentos escolares incorporam discursos homogeneizadores, de modo que impossibilitam a denúncia e o combate das desigualdades.

A presença ausente

Um marco para a educação escolarizada brasileira referente a repensar seu papel para incorporar em sua essência as mudanças sociais que caminham para a construção de um espaço de ensino e aprendizagem mais significativo são os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental elaborados entre os anos de 1995 e 1998, eles constituem o primeiro nível de concretização curricular nacional, “são uma referência nacional para o Ensino Fundamental” (BRASIL, 1997, p. 36). E, em nosso entendimento, o

mais significativo, dentro destas diretrizes nacionais, é inaugurar oficialmente à comunidade escolar o trabalho com temas locais,³ de acordo com suas próprias demandas, assim, a escola deve criar condições para a compreensão e participação da comunidade escolar em manifestações culturais diversificadas de seu entorno (PCN, 1997).

Durante o desenvolvimento da pesquisa, trouxemos alguns lugares de memória⁴ em Sabará, e buscamos perceber como estes bens e valores são cultivados pela comunidade escolar. Procurou-se diagnosticar o trato dado através do currículo diante de uma possível ação que tem como consequência a ativação da memória cidadã dos/as educandos/as por meio da valorização de suas diversidades regionais; ou seja, perceber na visão dos/as educandos/as como um tema emergente como o patrimônio cultural se faz presente no espaço escolar.

Por meio do questionário aplicado a todos/as os/as educandos/as, perguntou-se o que cada um conhecia sobre dois lugares de memória em Sabará, pois, a partir de nosso entendimento, estes lugares têm uma forte presença da africanidade brasileira, e assim pôde-se perceber em que medida a escola dialoga com estes saberes.

No primeiro item, a pergunta foi sobre o Clube Social Negro Mundo Velho, espaço que marca a luta da população negra no século XIX, ambiente recreativo e cultural que já possuiu caráter beneficente e, voluntariamente, foi construído por negros sabarenses. Ao realizar a análise das respostas, estas foram separadas em três grupos, que dizem um pouco sobre o papel daquelas educadoras que realizam trabalhos mais próximos da comunidade.

No primeiro grupo, obteve-se como respostas: *“Clube feito por negros”, “é um Clube antigo de negros”, “era só frequentado por escravos”, “que lá os negros tinham um hino e cantavam alegres, felizes e dançavam”*. As respostas destes/as educandos/as relacionam de forma evidente o Clube ao negro, todos os que fizeram esta inferência são educandos/as da educadora da Escola 2, trata-se de uma mulher negra que foi associada ao Clube na infância e durante a juventude; em algumas de suas aulas do 2º bimestre, pôde-se presenciar a referência ao “Mundo Velho”. A atitude desta educadora foi fundamental, pois ela diversificou o currículo, nos momentos em que trouxe estes saberes. Gomes (2007) afirma que trazer para a sala de aula as características regionais e locais, a cultura, os costumes, as artes, e, neste caso, um lugar de memória, é essencial. O fato de estes/as

³ Sob a denominação de temas locais, os PCNs pretendem contemplar “os temas específicos de uma determinada realidade a serem definidos no âmbito do Estado, da cidade ou da escola.” (PCN, 1997, v. 8, p. 35).

⁴ É importante ressaltar que os lugares de memória eleitos nesta pesquisa são patrimônios culturais materiais e imateriais da cidade de Sabará. “O patrimônio cultural compreende o conjunto de bens produzidos ao longo da história pelas diversas gerações e que se deve perpetuar, sendo passado as futuras gerações”. (LIBÂNIO, 2007/2008, p. 18). Sendo assim, o patrimônio de uma comunidade está relacionado aos bens que ela elegeu e que dizem respeito a sua identidade cultural.

educandos/as tecerem a relação negro-clubes é significativo. Mas faltou a crítica, faltou perceber as relações que se estabeleceram e se estabelecem de preconceito e discriminação na cidade e no Brasil, que levaram à construção de um espaço para que a população negra pudesse realizar sua vida social; falta descortinar as relações econômicas e sociais que conduziram a criação deste lugar seis anos após a abolição; falta valorizar este ambiente da cidade, não por ser frequentador do Clube ou não, mas por ele ser um marco da luta de alguns brasileiros em determinada época. Um aspecto que nos toma neste momento é: caso a educadora da Escola 2 não conhecesse o Clube como frequentadora, seus/as educandos/as teriam adquirido estes conhecimentos? Ou seja, a eles teria sido dada a oportunidade de conhecer este espaço?

No segundo grupo de respostas, os/as educandos/as apontaram para aquilo em que o Clube se tornou nos últimos anos, um espaço para a realização de eventos diversos. “Tem muitas festas de quinze anos lá”, “lá tem muitos bailes”, “as pessoas alugam lá para festas”. A educadora da Escola 1 ao ler o questionário relatou: *“é triste, mas acho que eles não conhecem a história do Clube, e o mais triste ainda é que passam lá em frente, todos os dias...”*

No terceiro e último grupo de respostas, tem-se um número expressivo de educandos/as que desconhecem a história do espaço, embora como afirmou a educadora 1, eles passem por ele continuamente.

Num outro item, explorou-se sobre a Igreja de Nossa Senhora do Rosário dos Homens Pretos, lugar de memória, beleza e muita história, patrimônio material localizado no Centro da cidade. Vasta parte dos/as educandos/as respondeu: *“foram os escravos que construíram”, “esta igreja foi feita por escravos e está inacabada”, “ninguém consegue terminar de construir”*. As respostas manifestam que os/as educandos/as conhecem o lugar e o pano de fundo de sua história, mas são respostas incipientes, elas não conseguem abarcar a representatividade desse lugar. Como no Clube Mundo Velho, existe uma carência em relacionar os conhecimentos locais com os conhecimentos globais deste contexto, no que tange à escravização, luta e resistência da população negra. Percebeu-se a ausência do repertório histórico e cultural; a lacuna sobre construir conhecimentos acerca das manifestações culturais (quando se perguntou sobre a Igreja de Pedra, nenhum/a educando/a relacionou a Igreja ao Congado, ou à Festa do Rosário...). Percebe-se um lapso entre identificar um local, e reconhecer as relações temporais e espaciais deste, na história da humanidade. E isso não se restringe às marcas que a população negra deixou na cidade. Um trabalho crítico de educação patrimonial deve culminar na valorização do patrimônio social e no acolhimento da diversidade que pertence a todos.

Apreende-se por parte das duas escolas a ausência do estabelecimento de relações de valorização quanto aos saberes locais. Marín (2009) acredita ser necessário superar a fragmentação do conhecimento. E, nas palavras deste autor, nós vamos conseguir superar esta questão quando iniciarmos a “descolonização de nosso imaginário e a revalorizarmos nossos saberes locais.” (MARÍN, 2009, p. 130).

O que as interações na sala de aula revelaram...

Ao se observarem as aulas de História das duas turmas do 5º ano, pôde-se perceber claramente a diferença no tratamento da temática racial pelas duas educadoras pesquisadas.⁵ O diálogo com a temática racial se deu de forma latente em no 2º bimestre, onde o conteúdo central conforme PE é “Brasil colonial – escravidão”.

Analisando as aulas na Escola 1: é importante ressaltar que neste bimestre as aulas desta turma foram todas apoiadas no livro didático adotado pela escola, e tiveram caráter expositivo, desde a chegada dos africanos, passando pelo trabalho nas minas, nas cidades, a resistência e o fim da escravização. Sendo assim, optou-se por não analisar o conteúdo das aulas, já que a história trabalhada, ainda se encontra alicerçada em uma visão de mundo ocidental. Buscou-se apenas perceber qual espaço dado na prática diária para a integração dos diversos saberes trazidos pelos/as educandos/as e educadora, que abarcam a diversidade étnico-racial e cultural na qual estão imersos. Percebeu-se que a educadora possibilita que em suas aulas os/as educandos/as se expressem. Mas este fato não se traduz em diálogo, não existe troca. Os educandos muito falam, mas suas considerações ficam no vazio. Durante as aulas, quando se ouviu: *“Eu conheci uma casa com correntes”, “em Catas Altas tem uma senzala”, “minha mãe [...] brincava na beira do rio procurando ouro...”*, *“lá no bairro tal tem uma neta de escravos daqui de Sabará”*, eles estão relacionando o conhecimento do livro didático com a realidade deles, com o conhecimento que eles construíram a partir da família e da sociedade, e que deseja dialogar com o conhecimento escolarizado. Afinal, qual é o objetivo do ensino de História?

As aulas na Escola 2 além do livro didático, a educadora diversificava suas aulas com outros materiais e fez questão de realizar o um trabalho onde a valorização da cultura africana e a contribuição da população negra para o desenvolvimento do país.

Nas duas escolas houve um longo silêncio sobre a temática racial negra no 3º bimestre e somente no final do 4º bimestre houve uma retomada. Embora no PE nenhuma pontuação sobre as relações étnico-raciais neste bimestre, mas no calendário escolar existe algo que veio conduzido pela Lei nº 10.639/03: a semana da consciência negra. Trata-se de

⁵ A partir do que foi observado, acredita-se que a formação que cada uma das educadoras vivenciou é um diferencial para a atuação em sala de aula. Sobre a formação docente, discutiremos no capítulo a seguir, denominado “Formação docente: contexto de que-fazer”.

uma semana dentro da qual está o dia da consciência negra/morte de Zumbi dos Palmares, 20 de novembro, quando as escolas, quase em sua totalidade, realizam atividades voltadas para a inserção da população negra, na sociedade brasileira. Neste período, todas as áreas do conhecimento realizam algum tipo de reflexão diante da temática racial.

Na Escola 1, auferiu-se um trabalho mais profundo diante da questão racial, que não se resumiu apenas a ensaios de um musical para o dia do “fechamento” da semana. Em todos os dias daquela semana, em alguns momentos das aulas, foram trabalhados diversos textos informativos e expositivo/explicativos sobre a temática racial.

Ao final da semana, realizou-se uma grande apresentação com danças afro-brasileiras. O trabalho desenvolvido pela Escola 1 de certa maneira não ficou somente no reconhecimento da contribuição do negro e seu papel na cultura nacional, o que Canen (2000) denomina de discurso multicultural folclórico, restrito à comemoração de datas históricas e ao reconhecimento e à valorização de expressões artísticas e culinárias. Foi aberto um espaço para a discussão sobre processos discriminatórios que historicamente marginalizam a identidade negra, bem como para a superação destes.

As atividades realizadas durante este período foram de extrema importância, mas o fato de esta semana fazer parte do calendário escolar não significa que o trabalho com a temática racial deve ficar restrito ao mês de novembro, é uma semana simbólica, e a educação antirracista não se limita ao Dia da Consciência Negra. A escola precisa avançar na relação entre saberes escolarizados/realidade social/diversidade étnico-cultural. Torna-se urgente que estes trabalhos façam parte do cotidiano escolar. Caso contrário, correremos o risco de cair no que Santomé (1995) denominou de “currículos turísticos”, nos quais a recuperação das culturas historicamente negadas pela história oficial começa a ser contemplada, mas a partir do *dia de...*, ou a *semana da...* e, “no restante dos dias letivos, essas realidades são silenciadas, quando não atacadas” (SANTOMÉ, 1995, p. 174).

Algumas considerações

Durante a pesquisa, identificou-se intenções, possibilidades e limites no interior das duas escolas, no sentido de desenvolver trabalhos relacionados à temática racial com propósito positivado. Percebeu-se um avanço significativo nas ações de combate ao racismo, com a obrigatoriedade do ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena. Mas a efetuação do direito ao resgate histórico da contribuição dos negros e indígenas na construção e formação da sociedade brasileira é abordada de maneira acanhada.

A análise dos documentos das escolas revelou que ocorre ocultação da presença positivada da população negra no cotidiano dessas instituições, refletindo um atendimento

pontual e desarticulado quanto à temática da História da África e Cultura Afro-Brasileira em sala de aula.

Quanto aos saberes locais, apreendeu-se que há, por parte das escolas, a ausência do estabelecimento de relações de valorização destes saberes. Sobre os/as educandos/as possuírem de forma superficial alguns saberes locais, verificou-se que isso representa uma lacuna por parte da educação escolarizada pela qual estes/as educandos/as passaram até o momento.

A pesquisa revelou como tem se dado nas escolas pesquisadas um processo, ainda incipiente, de construção de práticas pedagógicas que tentam trazer as histórias e saberes da população negra.

A partir do que foi observado, é possível afirmar que a mudança estrutural curricular proposta pela Lei nº 10.639/03, ainda não se concretizou. A educação escolarizada já “fala” sobre a questão afro-brasileira e africana, mas ainda não é um “falar” pautado no diálogo intercultural, ainda não é emancipatório, o “outro” ainda não é um sujeito ativo e concreto.

No cotidiano das escolas, as educadoras procuram trabalhar as datas comemorativas e algumas situações que remetem à expressão cultural das raízes e matrizes africanas, mas isso ainda ocorre de forma descontextualizada e pontual. Acontece no segundo bimestre, conforme prescrição da Secretaria Municipal de Educação, quando se aponta o tema do regime escravocrata, e, neste momento, não foi pontuada a contribuição da população negra na formação da sociedade nacional, tampouco se faz o resgate deste povo nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil e ao processo de escravização. Percebeu-se que os temas dos conteúdos da disciplina de história ainda permanecem sendo tratados a partir do ponto de vista eurocêntrico.

Um espaço em que a temática racial é abordada, de maneira positiva, é na semana da consciência negra, mas ainda de forma periférica e superficial. As atividades realizadas durante este período foram de extrema importância, mas o fato de esta semana fazer parte do calendário escolar não significa que o trabalho com a temática racial deve ficar restrito ao mês de novembro, é uma semana simbólica, e a educação antirracista não se limita ao Dia da Consciência Negra. Trata-se ainda de um “currículo turístico” (SANTOMÉ, 1995), pois a recuperação desta cultura historicamente negada pela história oficial, começa a ser contemplada, mas a partir da *semana da...*, ainda como algo pontual, que é apenas visitado, mas que não integra o currículo oficial.

As evidências sugerem que o currículo e as estratégias pedagógicas utilizadas pelas educadoras pesquisadas ainda não interagem com a diversidade cultural e histórica da cidade. As escolas e o currículo não se transformaram, pelo menos para os/as educandos/as sujeitos da pesquisa, em instrumento de efetivação do processo de

reapropriação cultural, espaço criador do sentimento de pertencimento, espaço de memória e de identidade coletiva.

Por fim, vale destacar igualmente a urgência da formação contínua teórico-prática dos/as educadores/as e dos gestores/as no que diz respeito às dinâmicas das relações étnico-raciais, história e cultura afro-brasileira e africana, bem como maior organização, articulação e apoio por parte da Secretaria de Educação de Sabará, de modo a minimizar a distância entre as postulações dos documentos pedagógicos e legais sobre o tema e o fazer pedagógico diário dos/as educadores/as.

Referências

ALVES, Alda Judith. O planejamento de pesquisas qualitativas em educação. **Cadernos de Pesquisas**, São Paulo, p. 53-61, maio 1991.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1997a. 126 p.

CANDAU, Vera Maria. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: MOREIRA, Antonio Flavio; CANDAU, Vera Maria (Org.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2010. p. 13-37.

CUNHA JR., Henrique. A história africana e os elementos básicos para seu ensino. In: LIMA, Ivan Costa; ROMÃO, Jeruse (Org.). **Negros e currículo**. Florianópolis: Núcleo de Estudos Negros, 1997. n. 2, p. 55-76. (Pensamento Negro em Educação)

ESCOLA 1. Projeto Político Pedagógico, 2009.

ESCOLA 2. Plano de desenvolvimento escolar, 2009.

GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículo sem Fronteiras**, v. 12, n. 1, p. 98-109, jan./abr. 2012.

GOMES, Nilma Lino. **Indagações sobre currículo: diversidade e currículo**. Brasília: MEC; Secretaria de Educação Básica, 2007. 48 p.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Censo Demográfico 2010: características da população e dos domicílios – resultado do universo**. Rio de Janeiro: Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão, 2011. 270 p.

MARÍN, José. Interculturalidade e descolonização do saber: relações entre saber local e saber universal, no contexto da globalização. **Visão Global**, Joaçaba, v. 12, n. 2, p. 127-154, jul./dez. 2009.

ROCKWELL, Elsie; EZPELETA, Justa. A escola: relato de um processo inacabado de construção. **Currículo sem Fronteiras**, v. 7, n. 2, p. 131-147, jul./dez. 2007.

SANTOMÉ. Jurjo Torres. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação**. Vozes: Petrópolis, 1995. p. 159-177.