

1. A reorganização curricular como alternativa para o trabalho com a diversidade¹

Marcos Garcia Neira²

Os problemas do mundo são econômicos, políticos, culturais e éticos. Mas seu tratamento transcende as políticas imediatas só sendo compreendidos por um tratamento humanista, filosófico e transcultural. A diversidade, o respeito às minorias, o tratamento da liberdade e da justiça são as bases do olhar curricular sobre os projetos de intervenção e de autoria coletiva (SÃO PAULO, 2013, p. 42).

O terceiro milênio encontrou o mundo convertido em um cenário de expressões plurais onde complexas realidades multiculturais se inserem e entrecruzam em uma ampla diversidade de tradições políticas, étnicas, sociais, religiosas e de gênero. Na Europa, como decorrência da herança de uma sociedade pós-colonial, já se visualizam múltiplas etnias alusivas às ondas migratórias das últimas décadas. Nos países da América do Norte, algo semelhante ocorre em função dos movimentos migratórios e da constituição heterogênea do seu povo, enquanto na América Latina a explicação é a sua histórica constituição cultural e socialmente diversificada. Assim, a problemática da diversidade cultural e do multiculturalismo³ constituem um dos grandes temas abertos ao debate na atualidade.

1 Publicadas inicialmente na Revista Lantuna, as reflexões contidas neste texto inspiraram a comunicação realizada na reunião com supervisores e membros das equipes da DOT-P da SME/SP, em 31/7/2014.

2 Universidade de São Paulo e Fundação de Apoio à Faculdade de Educação.

3 Segundo Kincheloe e Steinberg (1999), o multiculturalismo surge como fenômeno de reivindicação dos grupos culturais dominados no interior dos países dominantes do hemisfério norte, para terem suas formas culturais reconhecidas e representadas na cultura nacional. O multiculturalismo representa um importante instrumento de luta, pois transfere para o terreno político a compreensão da diversidade cultural.

A queda do muro de Berlim e o desaparecimento do bloco comunista geraram, desde os anos 1990, uma significativa transformação nos horizontes da política. Esse período, rico em revoluções e contrarrevoluções envolvendo sociedades urbanas e rurais e em experiências políticas de várias vertentes ideológicas – fascismo, nazismo, social-democracia, populismo, nacionalismo, terceiro-mundismo entre outras –, propagou influências e reações pelo globo. Huntington (1997), em sua visão do choque de civilizações do futuro, entende que o novo quadro impulsionou outras propostas interpretativas, ampliando as fronteiras de conflito do século XXI aos âmbitos culturais delimitados pelas questões religiosas.

Em tal perspectiva, o panorama político internacional se caracterizou pelo desaparecimento da política e reaparecimento das religiões como eixo da interação sociocultural e conflituosa no novo século. McLaren (2000) acrescenta às motivações religiosas as posições de classe, etnia e gênero como fatores que aumentam a fervura das relações. Atentos a toda movimentação, os teóricos dos Estudos Culturais⁴ têm argumentado que os espaços de conflito se direcionam cada vez mais às fronteiras das diferenças culturais como âmbitos de negociação social e política que substituem os confrontos predominantes no pós-guerra. Nesses tempos, descobre-se que os dilemas representados anteriormente pela oposição ideológica capitalismo/comunismo estão em toda parte. Os sonhos de consenso e homogeneidade culturais dos colonizadores há muito se extinguíram.

No nível econômico, os processos de globalização crescente geram uma série de modificações decisivas em escala planetária com a consolidação de dinâmicas mundiais de intercâmbio de imagens, pessoas e ideias. A economia neoliberal de mercado globalizado e o ciberespaço marcam os parâmetros do mundo atual do mesmo modo que a expansão colonial europeia e a penetração do capitalismo desafiaram as fronteiras geográficas e culturais do mundo ocidental no final do século XIX. A reestruturação da economia mundial, somada ao impacto dos meios de comunicação e à generalização do acesso à informação, desencadeou tendências globais com forças complementares, mas também contraditórias.

4 “O surgimento de análises que passam a integrar um conjunto identificado como Estudos Culturais é resultante de uma movimentação teórica e política que se articulou contra as concepções elitistas e hierárquicas de cultura [...] Naquelas tradições, ‘cultura’ e ‘civilização’ estavam em oposição. Aquilo de que a palavra ‘cultura’ dava conta constituía algo qualitativamente superior ao que seria proporcionado pelos ditos ‘progressos da civilização’” (COSTA, 2010, p. 136-137).

Na visão de García Canclini (2008), ao mesmo tempo em que coincide com a expansão dos mercados, a potencialidade econômica das sociedades e a globalização estreitam também a capacidade de ação dos estados nacionais, dos partidos, dos sindicatos e políticos clássicos. Empregando a ideologia da abertura comercial e da desregulação da economia, o que surgiu foi um novo e precário mundo do trabalho.

A globalização das indústrias culturais em nível mundial fomentou a homogeneização do consumo e da cultura, ultrapassando fronteiras nacionais cuja identidade e cuja esfera de atuação estão em permanente processo de redefinição nos espaços territoriais onde os limites geográficos nacionais se diluem na constituição de mercados globais. Produtos culturais como a música, o cinema, a publicidade ou as novelas e seriados televisivos configuram os referentes audiovisuais das novas gerações, que os consomem em grande medida, para além das fronteiras nacionais.

García Canclini (2008) explica que a globalização exige o lucro em todas as suas atividades; impõe a uniformização dos seres humanos, em que todos devem ser iguais e vestir-se da mesma forma; e impõe normas de comportamento, valores morais, ideologias e padrões estéticos e éticos. É importante para a globalização do lucro destruir as culturas nacionais, bem como as culturas locais a qualquer custo, nem que para isso milhares de pessoas agonizem. Ao destruir suas culturas, destroem as próprias identidades.

A relativa unificação globalizada dos mercados não se sente perturbada pela existência de diferentes e desiguais: uma prova é o enfraquecimento destes termos e sua substituição por estes outros, inclusão e exclusão. O que significa o predomínio deste vocabulário? A sociedade, antes concebida em termos de estratos e níveis, ou distinguindo-se segundo identidades étnicas ou nacionais, agora é pensada com a metáfora da rede. Os incluídos são os que estão conectados; os outros são excluídos, os que veem rompidos seus vínculos ao ficar sem trabalho, sem casa, sem conexão. (GARCÍA CANCLINI, 2009, p. 92).

Em consequência, inclusão e exclusão constituem-se atualmente em elementos-chave nas políticas de identidade, delimitadas especificamente a partir das dinâmicas identitárias. Nesse sentido, o consumo de produtos

culturais passou a ser fundamental na criação de mecanismos que regulam a integração ou a exclusão dos membros de uma comunidade. A globalização dos alimentos, música, esportes, formas de lazer, programas de televisão e demais produtos culturais fomentam o espelhamento da construção artificial de uma “comunidade imaginária” em nível global e de referenciais culturais aparentemente universais no marco de um projeto econômico único em um mundo globalizado de recursos econômicos e culturais desiguais (ANDERSON, 1993).⁵ O desenvolvimento da ideia de civilização universal vinculada ao conceito de nação viabiliza a argumentação de que o neoliberalismo e o ciberespaço estão orientando o processo de construção de um ideário cultural universal a nível planetário.

A contrapartida desta dinâmica homogeneizadora das últimas décadas é, paradoxalmente, o surgimento de uma tendência paralela de fragmentação que se manifesta em uma reivindicação da diversidade. Diante dos projetos culturais de homogeneização em torno de uma norma monocultural hegemônica, a afirmação das diferenças se expressa em termos plurais a partir de distintas instâncias religiosas, políticas, estéticas, étnicas ou de gênero. Dessa perspectiva, a diversidade cultural se manifesta como expressão dinâmica de significados construídos de forma diversa em contextos específicos. É por isso que as políticas de identidade são a chave no processo de construção de identidades coletivas que partem do reconhecimento da diversidade.

Segundo McLaren e Giroux (2000), novos movimentos sociais surgidos a partir da década de 1970 e várias políticas atuais se sustentam a partir do paradigma da diferença e do desenvolvimento de políticas de identidade, refletindo no incentivo à igualdade de oportunidades ou ações afirmativas para minorias, mulheres, migrantes, idosos, crianças e afrodescendentes nos últimos anos. Os marcos referenciais da diversidade cultural a partir da construção de identidades coletivas diferentes e às vezes contestadas converteram-se em um dos eixos das dinâmicas sociopolíticas do mundo na atualidade.

5 A representação inclui as práticas de significação e os sistemas simbólicos por meio dos quais os significados são produzidos, posicionando cada pessoa como sujeito. É por meio dos significados produzidos pelas representações que o homem e a mulher dão sentido à experiência e àquilo que são (WOODWARD, 2000, p. 17).

Os significados das diferenças culturais se constroem conforme as circunstâncias políticas, sociais e culturais. Com impactos desiguais em função do marco da cultura política e civil, história e reconhecimento de diferenças existentes em cada sociedade, as diferenças se constituiriam a partir dos eixos de Estado-nação, religião e etnia. McLaren (2000) expande esse grupo para todos aqueles que em determinados espaços sociais compõem as minorias e grupos subjugados que se encontram desprovidos de poder. Em todos os casos, as representações culturais que envolvem o outro incorporam essa dinâmica de construção da identidade a partir das chamadas de inclusão e exclusão da comunidade imaginária que sustenta a identidade assumida (ANDERSON, 1993). A imagem do outro se consolida a partir da representação, mediante múltiplos dispositivos simbólicos cujos registros não somente enunciam, como também reafirmam as diferenças, embora algumas colocações veiculadas pelo senso comum apresentem as identidades como fruto da construção dos próprios grupos de migrantes, mulheres, homossexuais, afrodescendentes etc.

A descolonização e os processos culturais que emergiram no seu interior questionam há décadas a primazia do modelo hegemônico ocidental do homem branco, macho, europeu, heterossexual e cristão como o sujeito único do pensamento político universal. Ao questionar a autoridade do pensamento masculino ocidental, os movimentos sociais dos direitos civis, as feministas, os ambientalistas, os sem-terra, os sem-teto, o poder negro, a comunidade gay, os movimentos de descolonização, além de outras forças sociais destacam a complexidade das relações hierárquicas de poder que podem sustentar-se na suposta pluralidade das diferenças.

O desafio do século XXI é o pleno exercício dos direitos humanos com a garantia do princípio da igualdade a partir do reconhecimento da diversidade, ou seja, a equidade. Nessa perspectiva, Sousa Santos (1997) convida a refletir sobre o exercício dos direitos humanos universais no mundo globalizado e a implicação do conceito de cidadania em sociedades nas quais atuam poderosos mecanismos excludentes postos em ação por setores crescentes, vitimando parcelas cada vez maiores de minorias sem direito à cidadania.

O ponto a ser ressaltado, no presente momento, é o da visibilidade crescente de diferentes identidades em diversos contextos que até pouco tempo procuravam preservar-se à mistura. O reconhecimento da diversidade existente e a atuação de forma plural a partir da constatação das diferenças de classe social, etnia, idade, local de moradia, gênero, religião ou trajetória escolar permitem abordar a complexidade social e cultural da sociedade atual. Ao evitar pressupostos universalistas da experiência humana, abrem-se horizontes às identidades sociais e culturais particulares. O embate com a falsa ideia de homogeneização elaborada pelo mercado facilita a identificação, em cada momento e contexto concreto, das iniciativas de subjetividade coletiva que surgem a partir do reconhecimento de identidades específicas. Nesse sentido, a eclosão de propostas que levam em conta a necessidade de construção de sociedades mais plurais e democráticas, “corrigindo injustiças” contra identidades específicas, tem gerado modificações nas políticas educacionais.

A institucionalização do discurso⁶ do direito à educação escolar e à igualdade de oportunidades de acesso à escola, ao lado de outras políticas públicas, pretende responder positivamente ao multiculturalismo crescente. Muito embora a expansão do atendimento à população seja um aspecto louvável, Leite (2001) e Formosinho (2007) denunciam que a progressão geométrica do número de vagas representou tão somente a reprodução do mesmo ensino para todos indistintamente. Na ótica de García Canclini (2009), esse processo é decorrente do utópico projeto da modernidade ilustrada, obviamente não realizado, que pretendia garantir que as manifestações julgadas mais valiosas fossem conhecidas e compreendidas por todas as sociedades e todos os setores.

A nova demanda social repercutiu sobre a população escolar, fazendo avolumar-se a contradição já existente entre a cultura⁷ historicamente privilegiada pelo currículo⁸ e as culturas dos alunos. A situação ganhou

6 Seguindo o raciocínio de Costa (2000), empregamos os conceitos de discurso, linguagem e narrativa com sentido similar, significando instâncias instituidoras de representações e significados que vigoram e têm efeitos de verdade.

7 A concepção de cultura aqui adotada provém dos Estudos Culturais. Para García Canclini (2009), a cultura conecta quatro tendências: a instância em que cada grupo organiza sua identidade; instância simbólica da produção e reprodução da sociedade; de conformação do consenso e da hegemonia; e como dramatização eufemizada dos conflitos sociais.

8 Para Silva (2007), o currículo é produto da construção discursiva e social, é texto, território de disputas e locus de formação de identidades sociais. Na ótica de Moreira e Candau (2007), as discussões sobre o currículo in-

maior visibilidade a partir do ingresso na escola dos filhos dos grupos até então dela excluídos. Stoer e Cortesão (1999) acentuam que o aumento do número de alunos tem sido acompanhado de um acréscimo da diversidade nas instituições escolares. Públicos antes não escolarizados, de distintas origens sociais e culturais, começam progressivamente a constituir-se como uma parcela importante do corpo discente. Silva (2000) constata que a ampliação da heterogeneidade da população escolar desencadeou um problema curricular concretizado no constante enfrentamento com o outro. “O outro é o outro gênero, o outro é a cor diferente, o outro é a outra sexualidade, o outro é a outra raça, o outro é a outra nacionalidade, o outro é o corpo diferente” (p. 97). Enfim, o outro, agora, está ao lado.

Procurando minimizar o problema, ao menos em caráter oficial, a política curricular brasileira vem atentando às questões da diversidade cultural. Para além da produção de documentos norteadores (BRASIL, 2007a), a legislação reivindicou alterações curriculares significativas, tendo em vista o reconhecimento do patrimônio cultural de grupos minoritários (BRASIL, 2007b); e um amplo conjunto de iniciativas,⁹ vem sendo posto em prática na capital paulistana (SÃO PAULO, 2013). O estopim dessas medidas pode ser atribuído ao confronto entre a realidade desajustada dos currículos monoculturais das escolas e os efeitos do progressivo multiculturalismo da sociedade. O desajuste, aliado aos ideais democráticos que passaram a orientar as políticas educativas e que assumiram o princípio da “escola para todos”, evidenciou a necessidade de analisar o currículo e nele intervir diante das condições que oferece aos novos estudantes. De fato, quando a educação escolar é considerada um bem público, justifica-se a exigência de que todos sejam seus beneficiários e, se não forem todos, que se questione a razão de tal improcedência.

Caracterizando a situação do ponto de vista das práticas educativas desejadas, pode-se dizer que a ideologia democrática começou a apontar para a necessidade de se desenvolver situações pedagógicas que, em substituição à cultura do silêncio, fizessem ecoar as vozes das minorias

corporam, com maior ou menor ênfase, os conhecimentos escolares, os procedimentos e relações sociais que conformam o cenário escolar, os conteúdos ensinados e aprendidos, as transformações desejadas nos alunos, os valores que desejamos inculcar e as identidades que pretendemos construir.

9 Dentre as iniciativas mais comuns, destacam-se o transporte escolar subsidiado, refeições, material escolar, políticas de educação inclusiva etc.

(GIROUX, 2006). Ao mesmo tempo, o princípio da igualdade de oportunidades veiculado em termos não só de acesso à educação escolar mas também de sucesso tornou evidente que já não basta a matrícula de crianças, jovens e adultos provenientes de grupos sociais, culturais e econômicos diversos, é necessário intervir de modo a democratizar as condições de sucesso.

As investigações que se debruçam sobre o tema enviam para o currículo parte da responsabilidade pelo não cumprimento do princípio da equidade escolar e propõem que, nesse domínio, se encontre meios de solução. Como lembra Carvalho (2004):

[...] a escola e o currículo são práticas sociais que têm papel relevante na construção de conhecimentos e de subjetividades sociais e culturais. Aprende-se na escola a ler, escrever e contar, tal como se aprende a dizer “branco”, “negro”, “mulher”, “homem”. (p. 59).

Na análise do autor, as pesquisas sobre o currículo “têm emprestado relevância à crítica dos saberes escolares [...] e às implicações do conhecimento escolar na formação de identidades, e, portanto, ao papel da escola como produtora de singularidades” (CARVALHO, 2004, p. 61).

No momento atual, as questões culturais não podem ser ignoradas pelos educadores e educadoras, sob o risco de que a escola cada vez se distancie mais dos universos simbólicos, das mentalidades e das inquietudes das crianças e jovens de hoje. (CANDAU, 2008, p. 16).

Se aceitarmos que a escola, como instituição a serviço do bem público (ou do bem do público), tem que se adequar ao princípio da igualdade no acesso e permanência, isto significa dizer que o projeto de manutenção do status quo que a vem caracterizando desde o seu surgimento, por meio da garantia dos seus serviços a determinados grupos, precisa urgentemente ser substituído. Diante da demanda, a escola parece pouco à vontade. O desconforto tem sido atribuído à tentativa de reproduzir os objetivos e práticas de uma escola para poucos, à escola para todos.

Moreira e Candau (2003), Torres Santomé (2003), Canen (2008) e muitos outros suspeitam que na maioria das vezes o discurso da igualdade é traduzido pela oferta de um só currículo, aquele em que predominam

os significados culturais dos grupos favorecidos. Pragmaticamente, é a visão que parece predominar. Se considerarmos que a experiência escolar privilegia a cultura hegemônica, as pessoas oriundas dos setores economicamente privilegiados da população encontram na escola as melhores condições de sucesso. O acesso ao mesmo ensino faz com que os estudantes de origem desprivilegiada saiam em desvantagem ou, como detectou Martinez (2008), “destorçam as coisas da maneira oposta” (p. 129) ou pressionem por espaço para que seus conhecimentos sejam reconhecidos como legítimos (APPLE; BURAS, 2008). Isso demonstra que a alentada igualdade na escola está focada no sentido de uniformização e jamais em uma igualdade no sentido crítico.

Moreira e Candau (2003) ponderam que tratamento igual não significa tratamento que uniformiza, desrespeita, padroniza e apaga as diferenças. O que se deseja é uma igualdade pautada no diálogo¹⁰ entre os diferentes, que explore a riqueza oriunda da pluralidade de tradições e culturas. Enquanto a diversidade cultural for um obstáculo para o êxito escolar, não haverá respeito às diferenças, mas produção e reprodução das desigualdades.

Se o aumento da demanda não inspirou de imediato uma reconfiguração dos currículos visando incluir as experiências de vida dos novos alunos, nestes tempos em que os princípios neoliberais instalaram-se também no interior da escola (SILVA, 1994; GENTILI, 1996; APPLE, 2003; TORRES SANTOMÉ, 2003), é ilusório aguardar que o reconhecimento e a valorização das variadas formas pelas quais os diferentes grupos manifestam sua cultura sejam tranquilamente assumidos como princípios curriculares. Há que lutar. “Pode-se resistir a estas ideologias neoliberais a partir da própria escola, ao estreitar sua colaboração com todos os coletivos sociais que tentam frear o avanço do pensamento único” (TORRES SANTOMÉ, 2001, p. 77).

De diversas maneiras, o assunto tem marcado presença na agenda dos debates acadêmicos, gerando polêmicas entre os defensores de diferentes teorias do currículo, e nas pautas das políticas educacionais, sobretudo

10 Adotamos a concepção de diálogo como processo dialético-problematizador apresentado por Freire (2005). Por meio do diálogo podemos olhar o mundo e a nossa existência em sociedade como processo, algo em construção, como realidade inacabada e em constante transformação. O diálogo é a força que impulsiona o pensar crítico-problematizador em relação à condição humana no mundo.

daqueles setores mais comprometidos com a ampliação dos espaços à participação cidadã. Assim, reconhecer e valorizar a cultura experiencial dos alunos parece ter se transformado em um dos aforismos que atravessam o discurso pedagógico recente. Nos últimos tempos, expressões como “escola para todos”, “educação inclusiva”, “respeito à diversidade cultural”, “valorização das culturas”, entre tantas outras, estão presentes na mídia, nos textos legais, artigos científicos e, como não poderia deixar de ser, nos pronunciamentos de uma parcela dos professores.

Se, por um lado, o discurso pedagógico mais amplo parece reconhecer a configuração multicultural da sociedade contemporânea, por outro, o currículo posto em ação em muitas escolas segue monocultural. Fala-se muito em igualdade, mas o que ocorre no cotidiano escolar, na maioria das vezes, é a aplicação do discurso da igualdade como armadilha social, o que nos leva a buscar o desafio de uma escola igualitária pautada em novas pedagogias influenciadas pelo multiculturalismo. A fim de vermos contemplada a diversidade, as diferenças, além de valorizadas e reconhecidas, precisam dialogar entre si. O diálogo é o motor da reorganização do currículo, a precondição para que o outro presente na escola (e na sociedade) possa ser aceito e para que todos compreendam a perversidade do processo que constitui o diferente como inadequado ou pior.

Referências bibliográficas

- ANDERSON, B. **Las comunidades imaginárias**. México: Fondo de Cultura Económica, 1993.
- APPLE, M. W. **Educando à direita: mercado, padrões, Deus e desigualdade**. São Paulo: Cortez, 2003.
- APPLE, M. W.; BURAS, K. L. Respondendo ao conhecimento oficial. In: _____. **Currículo, poder e lutas educacionais: com a palavra, os subalternos**. Porto Alegre: Artmed, 2008, p. 273-286.
- BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. **Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. Brasília: MEC/SEB, 2007a.
- _____. **Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura**. Brasília: MEC/SEB, 2007b.
- CANDAU, V. M. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: MOREIRA, A F.; CANDAU, V. M. (Orgs.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. Petrópolis: Vozes, 2008, p. 13-37.
- CANEN, A. A pesquisa multicultural como eixo na formação docente: potenciais para discussão da diversidade e das diferenças. **Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação**. Rio de Janeiro, v. 6, n. 59, p. 297-308, 2008.
- CARVALHO, R. T. **Discursos pela interculturalidade no campo curricular da educação de jovens e adultos no Brasil nos anos 1990**. Recife: Edições Bagaço, 2004.
- COSTA, M. V. Estudos Culturais – para além das fronteiras disciplinares. In: _____. (Org.) **Estudos culturais em educação: mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema...** Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2000. p. 13-36.
- _____. Poder, discurso e política cultural: contribuições dos Estudos Culturais ao campo do currículo. In: LOPES, A. C.; MACEDO, E. (Orgs.). **Currículo: debates contemporâneos**. São Paulo: Cortez, 2010. p. 133-149.
- FORMOSINHO, J. **O currículo uniforme pronto-a-vestir de tamanho único**. Mangualde, Portugal: Edições Pedagogo, 2007.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GARCÍA CANCLINI, N. **Culturas híbridas**: estratégias para entrar e sair da modernidade. São Paulo: EDUSP, 2008.

_____. **Diferentes, desiguais e desconectados**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2009.

GENTILI, P. Neoliberalismo e educação: manual do usuário. In: SILVA, T. & GENTILI, P. **Escola S.A.**: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo. Brasília: CNTE, 1996.

GIROUX, H. **Atos impuros**: a prática política dos estudos culturais. Porto Alegre: Artmed, 2006.

HUNTINGTON, S. P. **O choque de civilizações e a recomposição da ordem mundial**. Rio de Janeiro: Objetiva, 1997.

KINCHELOE, J. L.; STEINBERG, S. R. **Repensar el multiculturalismo**. Barcelona: Octaedro, 1999.

LEITE, C. O lugar da escola e do currículo na construção de uma educação intercultural. In: CANEN, A.; MOREIRA, A. F. **Ênfases e omissões no currículo**. Campinas: Papirus, 2001. p. 45-64.

MARTINEZ, G. “Em minhas aulas de história, eles sempre distorcem as coisas da maneira oposta”: a oposição da juventude indígena à dominação cultural em uma escola urbana. In: APPLE, M. W.; BURAS, K. L. (Org.). **Currículo, poder e lutas educacionais**: com a palavra, os subalternos. Porto Alegre: Artmed, 2008, p. 125-144.

McLAREN, P. Construindo Los Olvidados na Era da Razão descrente. In: _____. **Multiculturalismo revolucionário**: pedagogia do dissenso para novo milênio. Porto Alegre: Artmed, 2000.

McLAREN, P.; GIROUX, H. Escrevendo das margens: geografias de identidade, pedagogia e poder. In: McLAREN, P. **Multiculturalismo revolucionário**: pedagogia do dissenso para novo milênio. Porto Alegre: Artmed, 2000. p. 25-50.

MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. M. Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 23, p. 156-168, 2003.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. **Programa de Reorganização Curricular e Administrativa, Ampliação e Fortalecimento da Rede Municipal de Ensino de São Paulo** - Mais Educação São Paulo. Documento de Referência. São Paulo: SME, 2013.

SILVA, T. T. A nova direita e as transformações na sociedade e na educação. In: GENTILI, P.; SILVA, T. T. (Orgs.). **Neoliberalismo, qualidade total e educação**. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 9-29.

_____. A produção social da identidade e da diferença. In: _____. (Org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais**. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 73-102.

SANTOS, B. de S. Por uma concepção multicultural de direitos humanos. **Lua Nova: Revista de Cultura e Política**, n. 39, p. 105-124, 1997.

STOER, S. R.; CORTESÃO, L. **Levantando a pedra: da pedagogia inter/multicultural às políticas educativas em uma época de transnacionalização**. Porto: Afrontamento, 1999.

TORRES SANTOMÉ, J. A instituição escolar em tempos de intolerância. **Teias**, ano 2, n. 3, p. 77-95, 2001.

_____. **A educação em tempos de neoliberalismo**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

WOODWARD, K. Identidade e Diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, T. T. (Org.). **Identidade e diferença: as perspectivas dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 7-72.