

DIVERSIDADE CULTURAL NA ESCOLA: DIÁLOGOS NECESSÁRIOS

Ana Clédina Rodrigues Monteiro, Deise Aparecida Peralta, Harryson Junio Lessa Gonçalves

Eixo 1 - Formação inicial de professores para a educação básica
- Relato de Pesquisa - Apresentação Oral

O presente artigo tem por objetivo contribuir com as discussões acerca do conceito de “diversidade cultural” e sua importância para a formação de professores. Para tanto, utilizou-se a pesquisa bibliográfica com enfoque nos autores que discutem temáticas relacionadas à diversidade cultural. Vale ressaltar que este trabalho baseou-se nos estudos doutorais realizados sobre “A formação de professores e a diversidade cultural nos projetos pedagógicos dos cursos de Licenciatura em Matemática”. Os resultados apontam que nos últimos anos têm aumentado o volume de pesquisas realizadas na área de educação relativas às temáticas da diversidade cultural, tais como questões étnico-raciais, diversidade sexual, diversidade de gênero, etc. No entanto, seu conceito ainda é pouco explorado, carregando consigo a polissemia do diverso como “diferente”, ou seja, diversidade como “dessemelhança” ou como “desigualdade”. Este estudo se detém na discussão acerca do combate às diferenças enquanto desigualdades, apontando que não basta que as políticas públicas e escolas desenvolvam ações que apenas identifiquem situações de dessemelhanças entre indivíduos, mas que haja maior consciência acerca do combate aos preconceitos e discriminações e de respeito ao outro. O estudo aponta ainda que a formação inicial de professores pouco tem contribuído para a produção de saberes/conhecimentos e práticas inerentes à relação entre “educação e diversidade”.

DIVERSIDADE CULTURAL NA ESCOLA: DIÁLOGOS NECESSÁRIOS

Ana Clédina Rodrigues Monteiro. Universidade Federal de São Paulo, UNIFESP;
Harryson Junio Lessa Gonçalves; Deise Aparecida Peralta. Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, UNESP.

INTRODUÇÃO

Retomando os ideais de igualdade, liberdade e fraternidade anunciados pela Revolução Francesa, a Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas (ONU) aprovou em 10 de dezembro de 1948 a Declaração Universal dos Direitos Humanos destinados a toda pessoa, “sem distinção de qualquer espécie, seja de raça, cor, sexo, língua, religião, opinião política ou de outra natureza, origem nacional ou social, riqueza, nascimento ou qualquer outra condição” (ONU, 1948, Art. II). Tal documento inspirou inúmeras iniciativas no âmbito mundial, com o propósito de assegurar os direitos anunciados pela ONU.

Os vários eventos internacionais ocorridos na década de 1990 – como a “Conferência Mundial sobre Educação para Todos”, “II Conferência Mundial para Tratar sobre os Direitos Humanos”, “Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais”, dentre outros – promoveram importantes discussões e deliberaram documentos que contribuíram para o planejamento de ações voltadas para o reconhecimento das diferenças. Tais ações mostraram-se como importantes por impulsionar, pelo menos nos países associados à ONU, políticas públicas voltadas para o reconhecimento diversidade cultural.

No âmbito educacional, pelo fato desses eventos reunirem vários profissionais da educação e pessoas ligadas ao poder público, foram discutidas possibilidades de se tornar a escola pública mais democrática – que atendesse às diversas faixas etárias, classes sociais e pessoas com necessidades especiais. No Brasil, todo esse movimento influenciou na reformulação de legislações de ensino e na proposição de políticas educacionais voltadas para a “diversidade”, bem como foram incentivadas pesquisas científicas relativas à temática.

Assim, o presente trabalho pretende estabelecer uma aproximação ao conceito de “diversidade cultural” a partir da análise de autores que têm investigado com propriedade o tema, buscando contribuir com pressupostos essenciais e necessários à formação de professores.

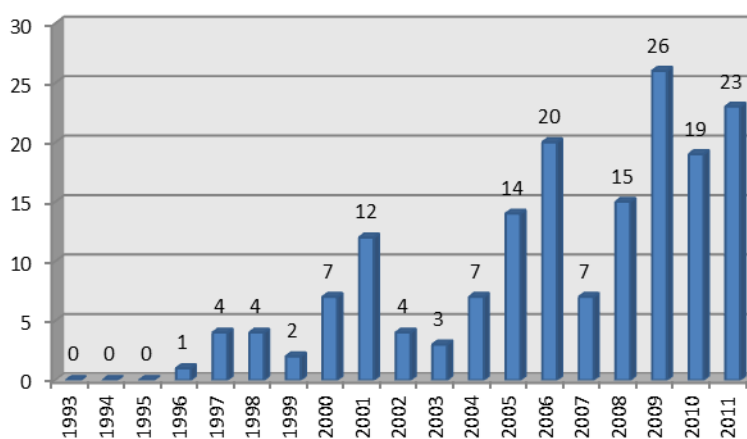
Ressalta-se que este trabalho foi construído a partir de resultados obtidos em estudos doutorais realizados sobre “A formação de professores e a diversidade cultural nos projetos pedagógicos dos cursos de Licenciatura em Matemática” no Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação Matemática da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP).

UM BREVE ESTADO DA ARTE

O tema “diversidade” tem se configurado de maneira considerável nas pesquisas educacionais brasileiras. No banco de teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) foram identificadas 475 pesquisas no âmbito da pós-graduação *stricto sensu* no período de 1987 a 2010, considerando-se apenas estudos realizados em programas de pós-graduação da área de “Educação”.

Por consulta pública ao Portal de Periódicos da CAPES, foram encontrados 1.028 títulos que tratavam a temática “diversidade cultural” (consulta feita no campo assunto) e realizada a leitura do conteúdo de todos os resumos encontrados com o propósito de selecionar apenas os artigos voltados para “educação”, obtendo-se os seguintes dados:

GRÁFICO 01 – Artigos sobre “Diversidade Cultural” 1993 a 2011



Fonte: Portal de Periódicos CAPES/2012

Como se pode perceber no *Gráfico 01*, o interesse pela temática tem aumentado consideravelmente nos últimos anos. Neste trabalho considera-se a complexidade envolvida no próprio conceito de “diversidade”, salientada pela compreensão dada por teóricos sobre o conceito.

Nesse contexto, Villas Bôas (2010) identificou 64 palavras associadas ao termo diversidade, destacando-se alguns desses termos como: “dessemelhança”, “diferente”, “diversificado”, “variado”, os quais aproximam o significado de diversidade daquilo que

simplesmente não é igual ou que não segue um mesmo padrão de semelhança. Outros termos, porém, levam a crer que diversidade significa “contradição”, “contrariedade”, “desacordo”, “divergência”, dentre outros, traduzindo uma ideia de “negação” ou “distanciamento” daquilo que não é semelhante. Embora a palavra diversidade possua muitos significados, essas duas ideias corroboram a complexidade e multirreferencialidade do seu conceito.

Pesquisadores da “Educação”, ao abordarem a diversidade em seus estudos se concentram na exploração em diversas categorias, como por exemplo: Diversidade étnico-racial (GOMES, 2010; HENRIQUES, 2001; MUNANGA, 2003); Diversidade de gênero (CARVALHO, 2010); Diversidade sexual (GENTLE et al., 2008); Diversidade religiosa (SILVA; NONATO, 2009); Diversidade cultural (GUSMÃO, 2003).

Ao se entender “diversidade cultural” como o reconhecimento de si e do outro enquanto sujeitos possuidores de características físicas, sociais, pessoais e culturais que lhes são próprias e que devem desenvolver atitudes éticas em suas relações sociais, se corrobora sua complexidade conceitual, uma vez que a dificuldade não está em aceitar o que é diverso, mas sim em acatar as diferenças enquanto desigualdades.

Não basta que as escolas, por exemplo, desenvolvam atividades que identifiquem as diversas “raças” que formam/compõem a população brasileira, mas sim que crie condições para erradicação dos preconceitos existentes no cotidiano escolar.

Canen e Oliveira (2002) propõem que o termo “multiculturalismo” promova um constante questionamento sobre a construção das diferenças, estereótipos e preconceitos emergentes de sociedades com traços de desigualdade e de exclusão.

Assim, reconhece-se que a abordagem da “diversidade cultural” é complexa, pois se fazem presentes diversas concepções ideológicas, sociológicas e filosóficas que não se configuram de maneira consensual. No entanto, essa “não-consensualidade” é legítima e insere-se na ideia apresentada no estudo em questão. Reconhecer o universo da escola como um espaço de diversidade e abordar a formação de professores tendo em vista uma atuação profissional que considere as diferentes pessoas convivendo nesse mesmo espaço, assegurando-lhes o pleno desenvolvimento de aprendizagens.

DIVERSIDADE, ESCOLA E EDUCAÇÃO

Abordar a formação de professores significa refletir sobre sua atuação e, neste caso, adentrar no universo da escola e em outros grupos sociais como, por exemplo, a família, pois ao nascer o sujeito é imediatamente nela inserido e, por ser um grupo preexistente ao nascimento, dele se recebe a primeira influência cultural – costumes, valores, atitudes etc (MONTEIRO, 2013).

Gimeno Sacristán (2002) defende que os seres humanos são criadores natos de cultura em geral e de relações que aproximam mais ou menos as pessoas, ao que chama de “cultura social”. Isso se dá pela necessidade que os seres humanos possuem em explicar tudo o que os rodeia, bem como a si próprios devido à capacidade mental e necessidades inerentes à sua natureza. O autor cita a “cultura” e “sociabilidade” como elementos inseparáveis. Isso porque a cultura, como criação de significados sobre o que o ser humano vê, faz e deseja, impregna tudo, influenciando nas relações sociais, na forma como se percebe e se interpreta o outro, se atua diante do outro ou com ele, se comunica etc.

Como citado anteriormente, o sujeito coletivo nasce no seio de uma família, e na maioria dos casos passa a agregar-se posteriormente a um segundo grupo social chamado de escola. Uma das principais funções da escola é ampliar o universo social e cultural dos sujeitos, integrando-os entre seus pares para que possam melhor interagir com sujeitos oriundos de núcleos familiares diversos.

A ampliação do universo social dos sujeitos por intermédio da escola depende da forma como a instituição entende e trabalha a partir do universo pessoal de cada estudante. É necessário que a escola compreenda a origem cultural de cada sujeito, conforme aponta Bourdieu (1998), quando destaca que a família é capaz de interferir nos resultados processados na escola.

Para o autor, cada família transmite o que chama de “capital cultural” aos seus membros, além de um certo *ethos*, e essa herança cultural, bem como seus valores são responsáveis pelas diferenças entre crianças que ingressam na escola e interferem nas taxas de êxito obtido a partir da escola.

Cada organização familiar, com suas características físicas, linguagens, costumes, tradições, cultura, enfim, seu *habitus*¹, transmite uma gama de conhecimentos que a pessoa carrega consigo por todos os outros espaços sociais, inclusive a escola, que se configura como um espaço composto por uma rede infundável e imprevisível de interações entre sujeitos que apresentam suas próprias experiências familiares.

Quando a escola se mostra como um ambiente fechado, que não proporciona, promove ou reconhece a importância dessas interações, ou seja, quando não consegue lidar com o “inevitável caráter multicultural das sociedades contemporâneas [...] e responder às contradições e às demandas provocadas pelos processos de globalização econômica e de mundialização da cultura” (MOREIRA; CANDAU, 2003, p. 156), acaba reproduzindo um modelo de sociedade opressora e preconceituosa.

Nesse contexto, ressalta-se a influência da globalização nas demandas sociais atuais relacionadas à diversidade e à educação, conforme cita o autor. Não se pode ignorar que as mudanças ocasionadas pelo fenômeno da globalização suscitam novos

desafios, sobretudo a serem enfrentados pelas instituições escolares, conforme defende Candau (2011). A autora enfatiza que a cultura escolar dominante nas instituições educativas prioriza o que é comum, uniforme, homogêneo, elementos estes considerados como constitutivos do universal, o que propicia que as diferenças sejam ignoradas ou consideradas como um “problema” a ser resolvido.

Ao lidar com um público diverso, a escola precisa discutir as possibilidades de convivência e interação entre pessoas que sempre apresentarão características específicas ou diferenças entre si. Segundo Candau (2010), o espaço escolar não pode mais ser concebido como de caráter padronizador, homogeneizador e monocultural. No entanto, essa mentalidade tem se tornado cada vez mais presente, bem como a consciência acerca da necessidade de romper com práticas educativas relativas a tais características, mas que considerem as diferenças e o multiculturalismo, afirma a autora.

Para tanto, não se pode ignorar as questões culturais presentes na escola, sob o risco de que esta instituição se distancie cada vez mais dos “universos simbólicos, das mentalidades e das inquietudes das crianças e jovens de hoje” (CANDAU, 2010, p. 16). A autora cita que as escolas passam hoje por uma crise e que é preciso superá-la, o que não ocorrerá enquanto não for mudada a maneira superficial de enxergar tal crise, reduzindo-a à inadequação de métodos e técnicas, ou à introdução de novas tecnologias da informação e da comunicação, simplesmente ajustando a escola à lógica do mercado e da *modernização*.

Quanto a essa questão, Moreira e Candau (2003) buscam responder algumas indagações apresentadas por docentes quando se deparam com o “aluno(a) concreto(a)”, presente em uma sala de aula “invadida” por diferentes grupos sociais e culturais. Os autores citam que as questões postas por esses docentes giram em torno de como lidar com essas crianças, vistas como “estranhas”, com tantos problemas, hábitos e costumes tão diferentes? Como “adaptá-las às normas, condutas e valores vigentes? Como ensinar-lhe os conteúdos que se encontram nos livros didáticos? (...) Como integrar a sua experiência de vida de modo coerente com a função específica da escola?” (MOREIRA; CANDAU, 2003, p. 156).

Para os autores essas questões refletem a visão docente sobre cultura, escola e ensino que não dá conta dos desafios encontrados na sala de aula e que, apesar das significativas experiências, vêm ocorrendo no âmbito das escolas – bem como em outros espaços educacionais e que têm contribuído para ampliar o olhar sobre o multiculturalismo, além do reconhecimento das vozes de grupos culturais marginalizados, como, por exemplo, étnico-raciais e de homens e mulheres das camadas populares –, ainda é preciso ampliar as práticas curriculares nas escolas para que se faça presente de maneira significativa uma orientação multicultural emancipatória.

Neste sentido, Moreira e Candau (2003) se referem ao conceito de “justiça curricular”, que se constitui a partir dos seguintes princípios: (a) interesses dos menos favorecidos; (b) participação e escolarização comum; (c) produção histórica da igualdade. O princípio da “justiça curricular” estaria no grau que uma estratégia pedagógica produz em relação à diminuição das desigualdades no conjunto das relações sociais.

Tais autores sugerem que essa concepção seja ampliada e compreendida à medida que práticas pedagógicas precisam ser revistas, por criar e preservar desigualdades, reduzindo-se assim os atos de opressão, preconceito e discriminação recorrentes nas escolas e no contexto social de uma sociedade que se diz democrática.

A questão multicultural na América Latina, e particularmente no Brasil, apresenta uma configuração própria, por se tratar de um “continente construído a partir de uma base multicultural muito forte, onde as relações interétnicas têm sido uma constante através de toda sua história” (CANDAU, 2010, p. 17). Apesar dessa situação, é comum a ocorrência de situações de discriminação contra pessoas e a dificuldade em se respeitar as diferenças existentes entre sujeitos. Kadlubitski e Junqueira (2009) defendem que a escola é uma das instituições capazes de disseminar conceitos que valorizam a troca de experiências e o reconhecimento do direito às diferenças. Desta forma, os currículos escolares, assim como as práticas pedagógicas, necessitam ser investigados a fim de que se possa identificar em que grau essas instituições estão contribuindo para que as diferenças sejam compreendidas como características inerentes aos seres humanos.

No Brasil há um movimento recente em torno do reconhecimento da importância de um currículo escolar e de ações pedagógicas que considerem a diversidade cultural e as necessidades específicas de cada estudante presente nas salas de aula. Além dos estudos sobre a temática, (MUNANGA, 2003; VALENTE, 2003; MOHELECKE, 2004, 2009; ARROYO, 2011; GOMES, 2012; CANDAU, 2011, 2012; CANEN, 2012, entre outros) há também orientações políticas nesse sentido.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9394/1996, apresenta a necessidade de maior abertura nos currículos escolares para atender, por exemplo, estudantes com necessidades especiais, conforme aponta seu Artigo nº 59.

Art. nº 59 - Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais:

I – currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades. (BRASIL, 1996)

Quando a LDBEN foi outorgada, muitos docentes se mostraram resistentes ao atendimento dessa demanda, e com razão de ser, pois a lei foi implantada sem que antes se instaurasse uma política de formação de professores para o atendimento de estudantes com necessidades especiais em classes regulares, o que gerou insegurança em muitos professores ao assumirem uma tarefa que exigiria conhecimentos específicos.

A mesma lei também direcionou ações para a inclusão de estudantes da Educação Básica que se encontravam fora da faixa etária adequada, surgindo a modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA). Outros espaços específicos se fazem presente na LDBEN, como Educação Infantil e Educação Profissional, reconhecendo-se que públicos diferentes merecem um ensino específico, que atenda suas características próprias.

Candau (2010) salienta que no ano seguinte à promulgação da LDBEN foram lançados pelo Ministério da Educação (MEC) os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Ou seja, uma proposta educacional proveniente do poder público que pela primeira vez trata da pluralidade cultural como um dos temas transversais que deve ser trabalhado nas escolas de Ensino Fundamental. A autora complementa que não se tratou de uma opção pacífica, mas fruto da pressão dos movimentos sociais, além do que, havia uma agenda internacional, na qual o Brasil se inseria, e que propiciou o lançamento desse documento e de outros no mesmo formato.

O lançamento de algumas leis e normativasⁱⁱ que buscaram valorizar e preservar a integridade de grupos específicos como afrodescendentes, quilombolas, indígenas, mulheres, idosos, deficientes, homossexuais, entre outros, também contribuíram para desencadear o reconhecimento da diversidade no âmbito escolar, fortalecendo a necessidade de um trabalho pedagógico mais abrangente, ou seja, de um trabalho interdisciplinar.

A implantação de políticas como o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR)ⁱⁱⁱ e a Universidade Aberta do Brasil (UAB)^{iv}, pelo MEC, possibilitou aos professores que atuam na Educação Básica o acesso a cursos sobre temáticas como Educação Indígena, Educação do Campo, EJA etc., nas modalidades de educação à distância ou presencial, nos formatos de educação inicial ou continuada (BARRETO, 2012). No entanto, se faz necessário investigar em que medida a temática da diversidade cultural também se faz presente nos cursos de formação de professores.

Vale lembrar que o Parecer CNE/CP nº 09/2001, que dispõe sobre as diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da educação básica em nível superior (cursos de licenciatura), alerta sobre o fato de o Brasil ter-se consolidado como um país democrático, o que fortalece os direitos de cidadania e amplia o reconhecimento da importância da educação para a superação das desigualdades sociais, exigindo-se para isso a necessidade de profissionais qualificados que assumam e saibam “lidar com a diversidade existente entre os alunos” (BRASIL, 2001, p. 4).

A Resolução CNE/CP nº 01, de 18 de fevereiro de 2002, que institui as diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da educação básica em nível superior (cursos de licenciatura), determina em seu Art. 2º que:

Art. 2º - A organização curricular de cada instituição observará, além do disposto nos artigos 12 e 13 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, outras formas de orientação inerentes à formação para a atividade docente, entre as quais o preparo para:

[...]

II - o acolhimento e o trato da diversidade. (BRASIL, 2002, p.1)

Pela legislação vigente, todos os cursos de formação de professores devem considerar o tratamento da diversidade como um elemento formativo, fazendo-se presente nos currículos dos cursos.

CONSIDERAÇÕES

Compreender a diversidade a partir de uma concepção mais ampla de currículo parece ser uma alternativa para a realização de um trabalho pedagógico em que a diversidade não seja vista como obstáculo ou como uma parte isolada a ser tratada por uma dada disciplina ou conteúdo disciplinar, ou simplesmente ignorada nos currículos.

Sabe-se que há uma longa trajetória a ser percorrida para que as diferenças existentes entre os indivíduos não sejam um empecilho para o desenvolvimento de um ensino que garanta a aquisição de aprendizagens de modo significativo. Neste sentido, Arroyo (2008) afirma que ainda está muito distante da prática, dos projetos acadêmicos e da estrutura curricular universitária uma reflexão e, por conseguinte, uma reconfiguração do modo como a escola reconhece as diferenças e sua relação com a diversidade, mas que o momento pede novas reflexões e estudos sobre o tema com vistas à compreensão de que os saberes instituídos nos currículos sobre a diversidade ainda se apresentam pouco explorados.

Neste sentido, consonantes com Candau (2010) e Monteiro (2013), entende-se que as questões relativas ao multiculturalismo têm sido somente muito recentemente incluídas nos cursos de formação inicial de professores e, mesmo assim, de maneira bastante esporádica e sem a devida sistematização do conhecimento, partindo muito mais de iniciativas pessoais de alguns professores. Já na formação continuada é mais frequente a parceria entre organismos públicos e Organizações Não Governamentais (ONG), oriunda de iniciativas oficiais ou dessas próprias entidades.

Ainda em Candau (2010), nota-se que essas questões estão atravessadas pelos campos acadêmico e social, pela produção de conhecimentos, pela militância e pelas políticas públicas. Não foi nas universidades em geral que esse conhecimento foi gerado, mas a partir das “lutas dos movimentos sociais”, em especial dos grupos referidos às “identidades negras” que constituem o *lócus* dessa produção. Por fim, diante de tal

situação, é imperativo às universidades avançar na produção saberes/conhecimentos e práticas inerentes à relação entre “educação e diversidade”.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARROYO, Miguel G. Os coletivos diversos repolitizam a formação – Introdução. In: DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio; LEÃO, Geraldo. (Orgs.). **Quando a diversidade interroga a formação docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p. 11-36.

ARROYO, Miguel G. Políticas educacionais, igualdade e diferenças. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação – RPPAE**, v. 27, n. 1, p. 83-94, jan/abr. 2011.

BARRETO, Elba Siqueira de Sá. Políticas de currículo e políticas docentes para a educação básica. In: SANTOS, Lucíola Licínio de Castro Paixão; FAVACHO, André Márcio Picanço (Orgs.). **Políticas e práticas curriculares: desafios contemporâneos**. Curitiba: CRV, 2012. p. 135-149.

BOURDIEU, Pierre. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (orgs.). **Escritos da Educação**. Petrópolis: Vozes: 1998. p. 39-64.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP nº 09/2001. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica**. Diário Oficial da União, Brasília, 18/01/2002, Seção 1, p. 31. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>. Acesso em: dez. 2012.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 01/2002. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica**. Diário Oficial da União, Brasília, 9/04/2002, Seção 1, p. 31. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf. Acesso em: dez. 2012.

BRASIL. **Lei 10.639/03. Altera a Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acesso em: mar. 2013.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: abr. 2012.

CANDAU, Vera Maria. Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas. *Currículo sem Fronteiras*, v.11, n.2, p.240-255, jul./dez 2011. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol11iss2articles/candau.pdf>. Acesso em: mar. 2012.

CANDAU, Vera Maria. Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas. *Currículo sem Fronteiras*, v.11, n.2, p.240-255, jul./dez 2011. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol11iss2articles/candau.pdf>. Acesso em: mar. 2012.

CANDAU, Vera Maria. Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos. **Educação & Sociedade**, vol. 33, n. 118, p. 235-250, jan.-mar. 2012.

CANDAU, Vera Maria. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: MOREIRA, Antonio Flávio; CANDAU, Vera Maria. (Orgs.) **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. Petrópolis: Vozes, 2010.

CANEN, Ana. Currículo e multiculturalismo: reflexões a partir de pesquisas realizada. In: SANTOS, Luciola Licínio de Castro P.; FAVACHO, André Márcio Picanço (Orgs.) **Políticas e práticas curriculares: desafios contemporâneos**. Curitiba: CRV, 2012.

CANEN, Ana; OLIVEIRA, Ângela M. A. de. Multiculturalismo e currículo em ação: um estudo de caso. **Revista Brasileira de Educação**, n. 21, set.-dez. 2002. Disponível em: http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/rbde21/rbde21_07_ana_canen_e_angela_m_a_de_oliveira.pdf. Acesso em: mar. 2013.

CARVALHO, Marília Pinto de. **Gênero na sala de aula: a questão do desempenho escolar**. In: MOREIRA, Antônio Flávio; CANDAU, Vera Maria (Orgs.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. Petrópolis: Vozes, 2010.

GENTLE, Ivanilda Matias; ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares; GUIMARÃES, Valéria Maria Gomes (orgs.) **Gênero, diversidade sexual e educação: conceituação e práticas de direito e políticas públicas**. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2008.

GOMES, Nilma Lino. Desigualdades e diversidade na educação. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 33, n. 120, p. 687-693, jul-set. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v33n120/02.pdf>. Acesso em: mar. 2013.

GOMES, Nilma Lino. Diversidade étnico-racial, inclusão e equidade na educação brasileira: desafios, políticas e práticas. ANPAE, 2010. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/iberolusobrasileiro2010/cdrom/94.pdf>. Acesso em: 15 dez. 2011.
GUSMÃO, Neusa Maria Mendes de (Org.). **Diversidade, cultura e educação: olhares cruzados**. São Paulo: Birura, 2003

HENRIQUES, Ricardo. Desigualdade racial no Brasil: evolução das condições de vida na década de 90. Rio de Janeiro: IPEA, 2001.
KADLUBITSKI, Lidia; JUNQUEIRA, Sérgio. Diversidade cultural e políticas educacionais. **Revista Educação**. Santa Maria, v. 34, n. 1, p. 179-194, jan/abr. 2009. Disponível em: <<http://www.ufsm.br/revistaeducacao>>. Acesso em: dez. 2012.

MOEHLECKE, Sabrina. **Fronteiras da igualdade no ensino superior: excelência & justiça racial**. 2004. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004

MONTEIRO, Ana Clédina R. A Formação de Professores e a Diversidade Cultural nos Projetos Pedagógicos dos Cursos de Licenciatura em Matemática. 2013. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação Matemática, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2013.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. **Revista Brasileira de Educação**, n. 23, mai.-ago. 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n23/n23a11.pdf>. Acesso em: fev. 2013.

MUNANGA, K. Diversidade, etnicidade, identidade e cidadania. 1º Seminário de Formação Teórico Metodológica: palestra. São Paulo, 2003. Disponível em: <http://www.acaoeducativa.org.br/downloads/05diversidade.pdf>. Acesso em 15 abr. 2010.

ONU. Declaração Universal dos Direitos Humanos. Nova York, 10 de dezembro de 1948. Disponível em: http://portal.mj.gov.br/sedh/ct/legis_intern/ddh_bib_inter_universal.htm. Acesso em: jan. 2013.

SACRISTÁN, J. Gimeno. Educar e conviver na cultura global: as exigências da cidadania. Porto Alegre: ArtMed, 2002.

SILVA, Cleildo Anacleto; NONATO, Eunice Maria Nazareth. Educação, intolerância religiosa e direitos humanos. In: KRONBAUER, Selenir Corrêa Gonçalves; STRÖHER, Marga Janete (orgs.). **Educar para a convivência na diversidade**. Desafio à formação de professores. São Paulo: Paulinas, 2009.

VALENTE, Ana Lúcia E. F. Conhecimentos antropológicos nos parâmetros curriculares nacionais: para uma discussão sobre a pluralidade cultural. In: GUSMÃO, Neusa Maria Mendes de (Org.). **Diversidade, cultura e educação: olhares cruzados**. São Paulo: Birura, 2003.

VILLAS BÔAS, Lúcia Pintor Santiso. Brasil: ideia de diversidade e representações sociais. SÃO PAULO: ANNABLUME, 2010.

ⁱ Teoria abordada por Pierre Bourdieu para designar as influências sociais sofridas pelos indivíduos que passam a determinar o seu agir cotidiano. (SETTON, 2002)

ⁱⁱ Lei nº 10.639/03 que torna obrigatória a inclusão do ensino de História da África e da Cultura Afro-Brasileira e Indígena nos currículos dos estabelecimentos de ensino públicos e particulares da educação básica; o Decreto Presidencial nº 5.626/05, que torna a Língua Brasileira de Sinais (Libras) obrigatória como disciplina curricular em cursos de formação de professores de todos os sistemas de ensino; o Plano Nacional de Políticas para as Mulheres, lançado em 2005 pela Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres, ligada ao Governo Federal; o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas, lançado pelo Ministério da Educação em 1998 e reeditado em 2005; o Estatuto do Idoso, entre outros.

ⁱⁱⁱ Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, instituída pelo Decreto no 6.755, de 29 de janeiro de 2009, sob a coordenação da CAPES.

^{iv} Instituída pelo Decreto no 5.800, de 8 de junho de 2006.