

CULTURA, EDUCAÇÃO E A EXCLUSÃO DOS NEGROS NOS CURRÍCULOS ESCOLARES

Rosa Maria Barros Ribeiro (UECE)

GT 12 – Educação e Políticas de Inclusão Social

1. INTRODUÇÃO

Este trabalho nasce da necessidade de estudos sobre as relações étnicas e os problemas de racismo, incidentes na sociedade brasileira. A produção acadêmica brasileira em torno do assunto ainda é pequena quando comparada a outros temas, mas tem se ampliado significativamente em todo o país, temas dessa natureza, expressando a importância que eles têm no sentido da compreensão dos problemas presentes em todos os campos, especialmente, no campo educacional.

A pouca produção de trabalhos sobre as questões étnicas na educação tem a ver com a desvalorização em relação a esta temática, como também está relacionada ao tipo de pensamento e postura predominantes nos espaços educativos, referidos uma visão etnocêntrica de mundo, de conhecimento, de educação. A educação brasileira fundamenta-se em paradigmas e correntes de pensamento européias, cristalizadas em determinadas visões sobre o fazer científico, a produção e reprodução do conhecimento que não contemplam as diferenças étnico-culturais existentes na sociedade brasileira, desconhecendo por sua vez o racismo como uma forma de exclusão nas sociedades de classes.

A necessidade da reflexão aqui apresentada a partir da pesquisa realizada, vem das elaborações necessárias à construção da cidadania e da democracia brasileiras, entendendo que a construção da cidadania e da democracia nas relações sociais, políticas e econômicas são profundamente afetadas pelo modo como se caracterizam as relações interétnicas. Estas relações, historicamente determinadas, são caracterizadas por dominação. Por isto o racismo é um componente importante das dificuldades da sociedade brasileira na produção da cidadania e da democracia. Uma sociedade multirracial e multiétnica, necessita apresentar, no centro de suas reivindicações cidadãs, de expressão e representação amplas das diversas culturas e etnias, de modo que a busca dessa cidadania passe pelas construções das identidades coletivas e individuais e que têm como elementos intervenientes de importância aqueles consagrados como instrumentos de transmissão, elaboração e explicitação da cultura, dentre os quais está o sistema educacional. Estas são as razões que justificam as preocupações do estudo realizado e aqui apresentado.

As reflexões realizadas no presente artigo têm como enfoque os resultados encontrados a partir de uma pesquisa de campo, realizada junto às famílias negras da comunidade do Trilho, uma ocupação formada ao longo da via férrea num bairro classe média de Fortaleza, que teve sua extinção parcial decretada pelos planos de modernização da cidade, projeto que promove verdadeira limpeza étnica no meio urbano das áreas centrais, transferindo a população para áreas periféricas. O intuito da pesquisa foi estudar como a escola enfoca e pratica a diversidade étno-cultural, através dos reflexos de seu currículo, explícito e oculto. Nos interessa o tratamento dado à cultura negra e à população negra e como esta percebe a escola.

Utilizamos como metodologia a pesquisa participante, nos apropriando dela para uma melhor compreensão do problema em estudo. Tomamos como referência categorias do

materialismo histórico dialético como: particularidade, totalidade e historicidade. O trabalho tem como intenção a intervenção, propiciando material de suporte às transformações em curso, propostas a partir da crítica, e necessidades expressas pelos movimentos sociais. A procura utópica é a da instauração de uma democracia onde todos os grupos sociais tenham expressão e representação nas práticas educativas.

2. CULTURA E DOMINAÇÃO CULTURAL

(...) mas a cultura também me prende a mim, me revela a mim mesmo. Compreender melhor, aprender melhor, e apreender melhor a mim mesmo: dois movimentos complementares e, sem dúvida, indissociáveis. É precisamente pelo prazer de descobrir as distâncias e as diferenças que atingimos o prazer que nos proporciona o que está próximo de nós e nos é próprio. (Lopes, 1994: 168)

Os intelectuais burgueses construíram determinados conceitos como, negro e índio, os quais não existiam antes do processo de expansão e colonização europeia pelos diversos continentes. Estes conceitos estereotipam os povos africanos e ameríndios, veiculando a idéia de que todos os negros e todos os índios são a mesma coisa, negando a diversidade étnico-cultural desses povos. É como se não tivessem origens nem história e, por outro lado, reduz a identidade étnica aos traços físicos. A partir disto, produz-se uma idéia de inferiorização das culturas negra e indígena, e de superioridade da cultura branca, tida como civilizada, evoluída. Isso mascara as relações de poder e as reais causas das desigualdades sociais entre os grupos brancos e não brancos. Ianni (1992), dá algumas explicações sobre essa discussão, quando destaca a questão da homogeneidade ideológica criada pela classe burguesa. Para ele, quando esta classe cria conceitos como *negro*, *índio*, cria também outros conceitos que vão servir para abstrair a dominação de classes existentes, como *população*, *trabalhadores*, *igualdade social*.

Esses conceitos camuflam as desigualdades e as discriminações étnicas, produzindo a noção de que elas são naturais, como se fizessem parte dos indivíduos, naturalmente diferentes, como se esses aspectos não fossem fruto dos interesses de classes ou um dado do sistema, tido como igualitário. Assim, se produz uma inversão da realidade, que leva a uma aceitação das desigualdades e dos racismos e a uma suspensão de conflitos entre as partes envolvidas neles. Desvia-se o olhar da estrutura e das formas de dominação para os que são vítimas delas. É nesse contexto que a burguesia cria também o conceito *de cultura nacional brasileira*, como se só existisse “uma” cultura, tida como “oficial”. As demais culturas são designadas de “folclore” e desconsideradas. No entanto,

Cultura é hoje precisamente o ato de uma heterogeneidade que não se limita a assinalar a sua diferença (não é um “direito à diferença”), mas que chama também o contato, que desafia, que seduz. Cultura implica, portanto, um esvaziamento da unidade individual, no que faz circular os termos polares da troca, no que extermina as grandes categorias da coerência ideológica, no que se constitui em morte de sentido e da verdade universais, no que fazem aparecerem as singularidades no ato de delimitação e de atração – em resumo, no movimento do jogo. (Sodré, 1988: 180)

As diferenças culturais podem existir simultaneamente nas sociedades, sem que isto seja problemático. A problemática é criada quando existe uma dominação cultural que se torna uma via para a dominação político-econômica. As trocas culturais, as influências mútuas são aspectos que tendem a favorecer as culturas envolvidas, já que as diferenças não são desfavoráveis, mas contribuem para o enriquecimento da imaginação e da experiência humana.

No entanto, isto muda de figura quando existe dominação cultural de um grupo sobre outros (Romanelli, 1978). É assim que acontece nas relações étnico-culturais brasileiras.

A concepção de cultura tem sido enfocada muitas vezes, na perspectiva dominante, tida como homogeneizante e universal, negando assim a heterogeneidade cultural, visivelmente atuante em nossa sociedade. A escola e a mídia têm sido fundamentais na consolidação dessa idéia. Precisamos reconstruir as referências encontradas nos currículos escolares como também na formação social/escolar de nossos educadores para retirar o caráter de dominação étnico-cultural dos processos escolares.

Faz-se necessário para tanto, definimos cultura como uma experiência humana concreta e inseparável do real. Não existem nesse sentido, grupos sem cultura, mas é a cultura quem caracteriza e direciona os comportamentos dos diferentes grupos. Cultura, é uma experiência dinâmica, diversa e diz respeito a grupos específicos, historicamente situados. As particularidades de cada cultura estão exatamente num conjunto de características organizativas, econômicas, psicológicas, morais e simbólicas que distinguem os grupos e os indivíduos. Nesse ponto de vista não existe “uma” cultura que possa ser considerada como universal, superior, e imutável e não cabem dicotomias como: desenvolvido/atrasado, erudito/popular. Desse modo, não deveríamos englobar as diversas culturas existentes numa única cultura, nem definir as diferentes culturas de um só modo, pois a heterogeneidade marca as diversas etnias, que não se enquadram em um único modelo. Por outro lado, os fatos culturais mudam de significação de sociedade para sociedade, de momentos históricos para outros. Ou seja, sua definição é elaborada e reelaborada de acordo com as situações históricas.

A concepção conservadora de cultura a supõe como uma fórmula que compreende a diversidade e a desigualdade da sociedade numa perspectiva unificadora que ocorre apesar das diferenças existentes entre os habitantes. Encerra um competente arbitrário porque nega a realidade nas suas múltiplas dimensões culturais. Cultura não se reduz à cultura da elite e não se limita à cultura letrada, nem é sinônimo de ocidental; refere-se, pois, às nossas identidades individuais e grupais. Deste modo, todos produzimos e reproduzimos cultura no nosso cotidiano, construímos nossas vidas e a interpretamos baseados em certos valores, crenças, linguagens e significados.

3. INTERRELAÇÃO CURRÍCULO E CULTURA

Tomamos como referência para a discussão sobre currículo o trabalho de alguns autores que o enfocam de uma maneira ampla, envolvendo as dimensões histórica e cultural. Na visão de Moreira e Silva (1995), o currículo não é inocente, mas subjaz sempre intencionalidades que se referem às relações de poder no interior da escola e da sociedade. O currículo cumpre a função não apenas de organização do conhecimento escolar, mas o conhecimento transformado em currículo escolar atua para produzir identidades individuais e sociais no interior das instituições educacionais. O currículo, portanto, não somente está relacionado ao conhecimento, mas é também uma forma institucionalizada de transmitir cultura a uma sociedade. Educação e currículo estão em contínua interação com o processo cultural. Para os dois autores, cultura não é um conjunto inerte e estático de valores e conhecimento a serem transmitidos de forma não problemática a uma nova geração e não existe cultura de forma unitária e homogênea.

Sobre a relação currículo e educação eles afirmam, em contraste ao pensamento convencional, que o currículo é um espaço de produção e criação simbólica que atua não somente como transmissão de uma cultura produzida, mas é parte integrante e ativa de um processo de

produção e criação de sentidos. Em outras palavras, o currículo não cumpre um papel meramente técnico, mas está imbuído de intencionalidades e produz significados concretos no processo educativo, no processo de formação de identidades dos sujeitos deste processo.

Pensamos como Moreira e Silva (1995), quando frisam o conceito de cultura inseparável da idéia de grupos e classes sociais, pois em uma sociedade dividida, a cultura é a principal dimensão onde se dá a luta pela manutenção ou superações das divisões sociais. Desta forma, o currículo é um campo onde tentará se impor tanto a definição particular de cultura da classe ou grupo dominante quanto o conteúdo desta cultura. Enquanto na visão tradicional o currículo é visto como processo de continuidade cultural da sociedade como um todo, na perspectiva desses autores, é visto como um processo de reprodução cultural e social das divisões da sociedade, ou seja, está associada à visão de poder, como eles próprios descrevem:

Uma outra noção central à teorização educacional e curricular é a de poder. O poder aqui se manifesta em relações de poder, isto é, em relações sociais em que certos indivíduos ou grupos estão submetidos à vontade e ao arbítrio de outros. Na visão crítica o poder se manifesta através das linhas divisórias que separam diferentes grupos sociais em termos de classe, etnia, gênero etc. Essas divisões constituem tanto a origem quanto o resultado das relações de poder. (Moreira e Silva, 1995:29)

Segundo Apple (1995), os conflitos acerca do que deve ser ensinado são profundos e não se trata somente de uma questão educacional, mas de uma questão intrinsecamente ideológica e política. Para ele, o currículo e as questões educacionais mais genéricas sempre estiveram ligadas à história dos conflitos de classe, sexo e religião. Em sua opinião, preocupar-se com as questões de poder, com a forma como as distinções de classe, raça e sexo penetram na escola, controlando professores e alunos, no conteúdo e na organização do currículo, é assumir graus da responsabilidade que existe na formação de educadores.

O autor destaca as relações de classe como dinamizadoras da reprodução do poder existente na sociedade. Contudo, as relações de gênero e étnicas são de igual relevância na compreensão dos efeitos sociais da educação, de como e por que o currículo e o ensino são organizados e controlados. As contraditórias dinâmicas de gênero, etnia e classe se realizam com toda sua complexidade em nossas instituições. Desse modo, a busca de uma “cultura comum” na qual predominam os valores de um determinado grupo em detrimento de outros, nada tem a ver, em sua opinião, com uma cultura verdadeiramente comum, pois esta não representa o que uma minoria pensa e acredita, mas deve estar em sintonia com todas as pessoas e grupos sociais presentes na sociedade.

4. ETNOCENTRISMO NOS CURRÍCULOS ESCOLARES

Todo aquele que efetuar um estudo sério, cuidadoso e profundo da nossa história, verá cair por terra a farsa da historiografia oficial que apresenta o negro com objetivos tais como: “preguiçoso”, “submisso” e “apático”. (Fontoura, 1987:1)

Fontoura (1987), nos chama a atenção para a importância do povo negro nas mais variadas formas de trabalho que realizaram e na cultura do nosso país. No seu dizer, a história dos

negros equivale, em tempo e complexidade, à própria história do Brasil. O problema é que mesmo diante deste fato, esse grupo não tem sido incluído como deveria no currículo escolar, não há um empenho para que todos os educandos tenham acesso às diversas culturas existentes no Brasil. O que realmente se estuda na escola é o povo europeu como referência positiva para o desenvolvimento da humanidade, mostrando os povos colonizados como inferiores e atrasados.

Há um grande desconhecimento na escola sobre a África. O conceito de tribos como formas primitivas de organização é uma idéia errônea, vista a partir da ótica dominante que utiliza o modelo ocidental de sociedade como se fosse o mais avançado. A verdade é que até meados do século XVI os europeus não eram mais avançados que os africanos em muitos aspectos como, por exemplo, na medicina, nas artes, agricultura e técnicas metalúrgicas (Rodney, 1975). Na África surgiram vários alfabetos e as línguas são diversas; as religiões africanas são um outro lado que a sociedade ocidental não consegue compreender nem respeitar.

Essa ausência se explica pelas relações de poder que se fazem mediadas pela cultura. No caso do Brasil, a visão etnocêntrica tem sido utilizada para sedimentar a dominação política e a exclusão social. Essa visão descarta as diferentes culturas existentes da cultura dominante branca, ocidental, divulgando-a como padrão único e universal. O etnocentrismo serve como justificativa ideológica para o domínio de um grupo social em relação aos demais. Assim tem sido desde o processo de colonização. Mas essa ideologia se constitui de fato pelas idéias de cientistas sociais identificados com os ideais burgueses. A difusão de conhecimento das diversas culturas poderia suscitar uma compreensão mais ampla na sociedade e proporcionar mais críticas sobre as relações interétnicas, contribuindo para superar a homogeneidade de um único grupo na sociedade.

Na concepção de Fontoura (1987), não podemos estudar a cultura negra separada da historiografia do negro brasileiro, pois ao construir sua história foi também criando sua cultura. É preciso retomar o que já foi escrito para reescrevê-lo de um outro modo mais verídico. E se reinterpretarmos a história do Brasil levando em conta a complexidade das relações que envolvem os grupos humanos, veremos que estas se produzem numa variedade de alternativas que nem sempre partem da hegemonia dominante, pois os dominados também constroem os espaços que lhes permitem se por de algum modo à dominação e se fazendo presente na sociedade de forma distinta.

A investigação a respeito do não aparecimento da cultura afro-brasileira nos currículos escolares não teria razão de ser, caso estes fossem “neutros” e não tivessem outra finalidade, a não ser transmitir conhecimento (Fontoura, 1997). Contudo, a educação não tem finalidades neutras. Os educadores, conscientemente ou não, são sujeitos políticos (Freire, 1999). A escola, quando impõe aos alunos uma cultura “padrão”, afastada da realidade das culturas negra e indígena, favorece a estrutura dominante vigente. Essa homogeneização, realizada através da escola, atinge mais diretamente os negros, ao afastá-los de sua realidade e levá-los a moldarem-se para serem aceitos pelo grupo dominante. No entanto, todos são afetados, à medida que a discriminação passa a ser vista como “normal”, reforçando relações racistas. Como afirma Fontoura,

A ideologia do branqueamento, presente no currículo oculta, transmitido pela escola, faz com que o aluno afro-brasileiro rejeite a identificação com seu grupo racial. Basta olhar qualquer livro didático para fotografias de meninos loiros, sorridentes e felizes ornamentado os textos sobre família, prosperidade alegria e fartura. O negro está como modelo de situações de miséria, necessidade de receber esmolas, assaltos e sujeira. Como se identificar, amar e se orgulhar de uma raça triste? (Fontoura, 1987:19)

5. AS REPRESENTAÇÕES DAS FAMÍLIAS NEGRAS SOBRE OS CURRÍCULOS ESCOLARES

Através da pesquisa realizada com famílias negras de Fortaleza, confirmamos essa reflexão realizada por Fontoura, quando os entrevistados deixam bastante explícito a quase total ausência de conteúdos voltados para sua cultura e sua história nos currículos das escolas que frequentaram. Tudo que aparece sobre elas vem revestido de sofrimento e negatividade. Os depoimentos são idênticos quanto a essa situação. A escola refere-se aos negros apenas como “escravos”, não apresenta nenhum conhecimento mais aprofundado sobre suas origens africanas e não mostra nada sobre a real participação deles no processo de organização e desenvolvimento da sociedade brasileira. Há um silenciamento marcante sobre tudo que se refere à cultura negra e quando se trata desse assunto é de maneira isolada e estereotipada. Os discursos expressam bem o que estamos a dizer:

Olhava nas histórias do Brasil, né, de escravidão. sobre a África eu não tô lembrada. Agora sobre escravidão, sobre a coisa assim, muito, né? Mas assim sobre África num tenho lembrança que eu vi não. (D. Maria)

Ela fala do estudo de história do Brasil de maneira vaga, como se tivesse tanta importância para si. Aparece implícito que essa desimportância tem a ver com falta de referências sobre suas origens na história. Por outro lado, se não lembra, talvez queira isto dizer que na verdade não viu nada a respeito, a não ser sobre escravidão. “Sobre a África eu não tô lembrada. Agora sobre a escravidão...” .

Falava muito da escravidão, né? Da escravidão! Da época dos escravos, os negros eram escravos, né? Falava só assim história sobre os negros, como eram os negros antigamente. (Elizabeth)

A referência que traz sobre os negros é a escravidão; é o estudo sobre o negro referido ao passado: “como eram os negros antigamente”, “da época dos escravos”, como se não existisse hoje; e ligado a situação de escravo”, como uma condição natural e com informações desvinculadas do verdadeiro contexto histórico no qual os africanos não eram escravos, mas foram forçados a esta condição.

Muito pouco. Muito pouco ou quase nada... Falava mesmo era algumas coisas, geralmente, tem muito pouco nos livros. Só aquilo lá mesmo e mais nada. Num relatava nada... (Helena)

Quanto a isso, eu não me lembro porque também eles falavam assim, né, num transmitiam nada disso, de falar da cor negra, o que achava, o que não achava, era uma coisa apagada, como se não existisse... falar de coisa boa a respeito do negro, que eu me lembre, nunca vi eles comentarem nada. (Claudia)

Novamente os depoimentos mostram a ausência de conteúdos significativos no sentido de um conhecimento mais amplo sobre os negros brasileiros. A idéia que a entrevistada passa é muito forte: “era uma coisa apagada, como se não existisse” e aponta para negação histórica que foi construída no Brasil sobre a população negra, passando uma imagem de inexistência e insignificância.

Do povo negro? É o seguinte: eu como num leio nada, mas alguma coisa a gente procura presenciar. E a escola nesse sistema a escola num divulga essas coisas não... Eu num sei. Eu acho que deveria ter, divulgar, quer dizer, mas divulgar de uma maneira assim bem ampla e bem assim clara. Num é falar do negro como escravo. Não. Falar do negro pelo que ele fez, construiu, né... Isso é que eu queria que a escola divulgasse isso assim bem amplo e desse apoio, né? Num é só falar por falar não. Aí que eu acho. (Sr. Idelfonso)

Os depoimentos acima deixam muito explícito que esse assunto não é tocado na escola e se mostram bastante críticos a respeito desse problema, sugerindo que a escola deveria divulgar, de forma positiva e ampla, a história do povo negro no Brasil, deixando de lado esse viés negativista: “Num é falar do negro como escravo. Não. Falar do negro pelo que ele fez construiu...” Demonstra que os educandos negros assumem uma postura crítica a respeito do currículo escolar e que precisaria a escola se tornar mais aberta para ouvir essas vozes que já foram tão continuamente silenciadas, desvalorizadas e desconsideradas. Existe uma percepção de que o currículo escolar está longe de fato de conteúdos que levem em conta a diversidade cultural e étnica brasileira. E isso não se trata da escola estar afinada com a cultura negra, mas se trata de uma discussão acerca da igualdade e democracia que tanto se prega. Trata-se de reconhecer os educandos em sua real diversidade e superar a visão culturalmente homogeneizante, buscando formas de acolher essa diversidade como uma vivência rica de aprendizados mútuos.

6. CONCLUSÃO

Os negros brasileiros, como portadores de uma herança cultural rica e diversificada, vêm sendo privados dos seus padrões, instituições e valores sociais por pressão fragmentada do ambiente. É direito dos negros e dever do Estado proteger essa vasta herança cultural em seu sentido histórico e em sua função diferenciadora das comunidades negras (Fernandes, 1994)

A educação brasileira se caracteriza pela exclusão dos trabalhadores, através do acesso diferenciado à escola e do tipo de escola que os grupos sociais freqüentam. Por sua vez, o sistema educacional não contempla a multiplicidade de grupos étnicos existentes, e produz um ensino distanciado dos mesmos. As conseqüências são o desestímulo, a repetência e a evasão por parte destes grupos, os baixos níveis de escolaridade e a desigualdade da inserção no mercado de trabalho. Os negros estão entre os que alcançam um menor grau de escolaridade, que interrompem os estudos mais cedo, e são os que se encontram mais presentes na rede oficial de ensino.

Quando tomamos como referência as famílias negras do Trilho, esses dados se confirmam. A maior parte não consegue concluir os estudos e pára sempre no meio do caminho. Isto acontece devido à má qualidade da escola, mas também devido ao racismo manifesto na escola, levando à desvalorização, à estigmatização e ao isolamento dos educandos negros. Também a condição social, os baixos rendimentos dificultam o acesso desse segmento à escola, e isso faz com que já entrem em desvantagem nessa instituição. Ou seja, fora da faixa etária considerada adequada, e sem as condições necessárias para um bom acompanhamento. Desse modo, saem da escola em desvantagem para competir no mercado de trabalho: têm menos tempo de estudo e quando possuem um nível mais elevado de estudo sofrem as barreiras instituídas pelo sistema através dos mecanismos para mantê-los excluídos das profissões mais valorizadas.

No processo educacional brasileiro estão ausentes estudos que contemplem a história e a vida do povo negro. Este fato não condiz com a realidade brasileira, cultural e etnicamente diversificada. Os padrões brancos, ocidentais incorporados na sociedade brasileira

através da ideologia do “branqueamento” são incorporados também no nosso sistema escolar. As ideologias do “branqueamento” e da “inferioridade” do povo negro são originadas em concepções etnocêntricas, baseadas em padrões brancos, ocidentais, presentes na sociedade brasileira, e reproduzem-se no espaço escolar através de estereótipos, bem como da ausência de conteúdos curriculares que contribuam para desenvolverem-se conhecimentos sobre os negros. Na verdade o currículo escolar insere como modelo de conhecimento, de cultura, de desenvolvimento e de beleza, o modelo europeu, de forma idealizada, já que se distanciam da realidade européia concreta. No processo educacional brasileiro estão ausentes estudos que contemplem a história, a cultura e a vida dos diversos grupos étnicos existentes. Esse fato não condiz com a realidade brasileira, cultural e etnicamente diversificada.

Nosso trabalho teve como finalidade refletir sobre essa realidade, apontando para a necessidade da escola englobar estudos sobre todas as etnias, de modo equitativo, buscando superar a predominância de um currículo que obedece à lógica etnocêntrica, que serve ao desconhecimento, estereotipação, inferiorização e discriminação dos povos negros e a sua auto-negação. Partimos de constatações, baseadas nas representações e vivências de famílias negras, a respeito do currículo escolar, no intuito de gerar, na escola, ações criativas para superar essa situação.

7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- APPLE, Michael W. *Repensando Ideologia e Currículo*. (in) MOREIRA, Antonio Flávio e SILVA, Tomaz Tadeu da. (orgs.), (1995). *Currículo, Cultura e Sociedade*. São Paulo, Cortez.
- ESPELETA, Justa, ROCKWE, Elise (1989). *Pesquisa Participante*. São Paulo, Cortez.
- FERNANDES, Florestan (1994). *Pronunciamento e Emenda Constitucional abordando as Desigualdades Raciais e a Consciência Negra*. Câmara dos Deputados, Centro de Documentação e Informação – Coordenação de Publicações, Brasília.
- FONTOURA, Maria Conceição (1997). *A Exclusão da Cultura Afro-brasileira dos Currículos Escolares: uma questão de desconhecimento histórico?* Porto Alegre. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Dissertação de Mestrado.
- FREIRE, Paulo (1999). *Pedagogia da Autonomia. Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo, Paz e Terra.
- IANNI, Otávio (1992). *Idéia de Brasil Moderno*. São Paulo, Brasiliense.
- MOREIRA, Antônio Flávio, SILVA, Tomaz Tadeu da. (orgs.) (1995). *Currículo, Cultura e Sociedade*. São Paulo, Cortez.
- RODNEY, Walter (1975). *Como o Europeu Subdesenvolveu a África*. Lisboa, Ed. Do Porto.
- ROMANELI, Otaíza de Oliveira (1978). *História da Educação no Brasil*. Petrópolis, Vozes.
- SODRÉ, Muniz (1988). *A Verdade Seduzida*. Rio de Janeiro, Fco. Alves.