

# **OS CONCEITOS DE MULTICULTURALISMO/INTERCULTURALIDADE E GÊNERO E A RESSIGNIFICAÇÃO DO CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO BÁSICA**

José Licínio Backes\*

Recebido em: 3 mar. 2013

Aprovado em: 15 abr. 2013

\*Doutor em Educação. Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado e Doutorado da Universidade Católica Dom Bosco – UCDB. Campo Grande, MS, Brasil. E-mail: [backes@ucdb.br](mailto:backes@ucdb.br).

Resumo: O artigo, fruto de pesquisa com apoio do CNPq, analisa o uso dos conceitos de multiculturalismo/interculturalidade e gênero nos trabalhos apresentados no Grupo de Trabalho Gênero, Sexualidade e Educação da ANPED, no período 2008-2012, e se esse uso produz ressignificações no currículo da educação básica. A análise mostrou que o conceito de multiculturalismo/interculturalidade ainda é pouco utilizado, diferentemente do conceito de gênero, que é citado em todos os trabalhos, exceto um. Argumentamos em prol de uma educação multi/intercultural como forma de construirmos um currículo antissexista e contrário a todas as formas de discriminação.

Palavras-chave: Multiculturalismo/interculturalidade. Gênero. Currículo. Educação básica.

## **THE CONCEPTS OF MULTICULTURALISM/INTERCULTURALITY AND GENDER AND THE RE-SIGNIFICATION OF THE BASIC EDUCATION CURRICULUM**

Abstract: This paper, which has stemmed from a research supported by CNPq, analyzes the use of the concepts of multiculturalism/interculturality and gender in papers presented by the Gender, Sexuality and Education Workgroup of ANPED from 2008 to 2012, and also investigates whether such use has produced re-significations in the basic education curriculum. The analysis has shown that the concept of multiculturalism/interculturality is still rarely used, unlike the concept of gender, which is mentioned in all the papers but one. We argue in favor of multi/intercultural education as a way to build an anti-sexist curriculum that is against every form of discrimination.

Key words: Multiculturalism/interculturality. Gender. Curriculum. Basic education.

## O CONTEXTO

Início o texto<sup>1</sup> com uma situação aparentemente trivial, recentemente vivenciada por mim, que mostra como as relações de gênero e as expectativas que existem em torno dessas identidades estão naturalizadas na nossa sociedade. Era sábado de manhã, fui a uma loja para comprar um aparelho de TV. Um vendedor atendeu-me, mostrou-me as diferentes TVs disponíveis, todas ligadas, e eu lhe fiz a seguinte pergunta: por que existe essa faixa nas extremidades, que diminui o tamanho da imagem? Ele me respondeu que não sabia ao certo, que achava que era por causa do tipo de transmissão, mas que não precisava me preocupar, pois, quando eu fosse assistir ao futebol, a imagem estaria inteira, e, quando minha esposa fosse assistir à novela, a imagem também ficaria inteira. Detalhe: eu não estava acompanhado.

O que esse vendedor tão espontaneamente respondeu, talvez até preocupado em evitar um possível desentendimento de casal ou que eu tivesse essa preocupação (caso a imagem do futebol fosse inteira e a da novela não, ou vice-versa), não difere do que presenciamos no cotidiano do currículo escolar. As máximas “homem gosta de futebol, mulher gosta de novela”, “homem está casado com mulher”, “há coisas que só homem faz e coisas que só mulher faz” e tantas outras representações estereotipadas continuam circulando no currículo da educação básica, geralmente de forma sutil, camuflada, minuciosa, inscrevendo marcas nos corpos.

Por isso, os recentes estudos de gênero estão atentos também para as cenas “triviais”, pois é principalmente por meio delas que um determinado modo de estabelecer relações de gênero (sistematicamente, o heterossexual) é naturalizado, cristalizado, fixado. Isso acaba produzindo as inúmeras outras formas de viver as identidades sexuais e de gênero como “desviantes”, “patológicas”, “pecaminosas”, “demoníacas”, o que as torna um campo propício para a violência e mais um fator de produção da desigualdade social.

Por isso os estudos de gênero continuam sendo fundamentais na educação. Recentes dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2011) mostram que, embora a desigualdade entre homens e mulheres tenha diminuído nos últimos dez anos, as mulheres continuam recebendo salários bem menores do que os homens: em 2001, as mulheres ganhavam 69% da quantia recebida pelos homens e, em 2011, ganhavam 73,3%. A explicação dessa disparidade está no processo histórico de discriminação, sexismo e machismo que

---

<sup>1</sup> Versão ampliada do artigo apresentado no V Seminário Brasileiro de Estudos Culturais e Educação, ULBRA, maio de 2013. Ele é fruto da pesquisa “Os conceitos de hibridismo, interculturalidade/multiculturalismo, raça/etnia e gênero em trabalhos apresentados na ANPED (2008-2012) e suas ressignificações no campo do currículo” (Apoio: CNPq).

## OS CONCEITOS DE MULTICULTURALISMO/INTERCULTURALIDADE E GÊNERO E A RESSIGNIFICAÇÃO DO CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO BÁSICA

marcou e continua marcando as relações de gênero no contexto brasileiro e, segundo os estudos de gênero, também o currículo da educação básica. Ao invés de questionar as relações heteronormais estabelecidas, isso contribui para a sua reprodução.

Porém, a luta contra as desigualdades, incluindo a provocada pelas relações de gênero e a violência nela implicada, tem se intensificado nos últimos anos. A emergência do conceito de gênero e de interculturalidade/multiculturalismo faz parte dessa luta teórico-política, que pode ser vista como pautada por duas frentes profundamente articuladas:

a) um trabalho mais histórico, no sentido de mostrar o processo de construção das atuais relações sexistas e heteronormais, enfatizando que as relações de gênero não são natural e biologicamente determinadas, mas construídas histórica e culturalmente, profundamente implicadas em relações de poder/saber.

b) um trabalho mais propositivo, no sentido de pensar e problematizar as múltiplas possibilidades de viver relações de gênero que não impliquem sexismo, violência física e simbólica e processos discriminatórios. Atentar para as formas sutis e minuciosas de saber/poder presentes no cotidiano da sociedade e no currículo da educação básica que dificultam a subversão e a ruptura da lógica heteronormal constitui-se como questão central para que uma educação inter/multicultural que inclua a dimensão de gênero seja possível.

A identificação desses dois movimentos teórico-políticos ficou muito clara na análise dos textos apresentados no Grupo de Trabalho Gênero, Sexualidade e Educação (GT 23) na Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), do período de 2008-2012, perfazendo um total de 66 trabalhos. Observamos também que o conceito de gênero é central nesses dois movimentos e que o conceito de interculturalidade/multiculturalismo (educação inter/multicultural) paulatinamente passa a fazer parte desse debate.

Considerando esse contexto, primeiramente procuramos situar melhor os conceitos intermulticulturalidade/multiculturalismo e gênero, dada a polissemia de significados que os envolve, cada qual com determinados interesses em jogo. Entendemos que os conceitos são políticos e carregam as marcas dos poderes/saberes que os construíram, sempre de forma provisória, parcial, enfim, interessada (LOURO, 1997).

Num segundo momento, com base na leitura e análise dos textos apresentados no Grupo de Trabalho Gênero, Sexualidade e Educação (GT 23) da ANPED, mostramos como esses conceitos são utilizados nos trabalhos analisados.

Por fim, argumentamos em prol de uma educação multi/intercultural como forma de construirmos um currículo antissexista e questionador de todas as formas de discriminação. Cabe destacar que os interesses que nos movem são os que vêm ao encontro de um currículo antissexista, em que as diferenças de gênero não sejam utilizadas para justificar práticas de violência ou desigualdades, mas sejam vistas como formas diferentes e legítimas de viver. Tudo isso faz parte do processo da ressignificação do currículo da educação básica.

## **O CONCEITO DE MULTICULTURALISMO/INTERCULTURALIDADE**

Na discussão conceitual que os autores desenvolvem sobre multiculturalismo/interculturalidade, é possível identificar algumas características comuns:

- a) a) persistem dúvidas sobre se o conceito mais produtivo é interculturalidade ou multiculturalismo;
- b) b) o reconhecimento de que se trata de conceitos polissêmicos e de multiuso é acompanhado de um esforço para diminuir a polissemia, recorrendo-se a diferentes tipos de multiculturalismo;
- c) c) faz-se menção à classificação de McLaren (1997), seja para segui-la, seja para mostrar seus limites;
- d) d) apesar de todo o esforço já realizado, a polissemia continua presente, e, geralmente, formas híbridas de multiculturalismo/interculturalidade circulam tanto nos textos acadêmicos quanto nas práticas multi/interculturalmente orientadas.

Kreutz (1999), na década de 1990, chamava a atenção para o que considerava como uma necessária e importante distinção entre interculturalidade e multiculturalismo. Para ele, o multiculturalismo lembra uma sociedade formada por várias culturas, porém, todas estáticas e sem inter-relação. Já a interculturalidade, na perspectiva do autor, lembra diálogo, inter-relação, ajuste e acomodação, sendo, portanto, na ótica do autor, mais adequada para entender a realidade.

Moreira (2001), ao fazer menção aos argumentos apresentados por Kreutz (1999), destaca que, a rigor, não são todas as formas de multiculturalismo que supõem a existência de culturas estáticas e sem relações e que, mais do que se preocupar com o prefixo inter ou multi, importa atentar para o conceito de cultura que está presente no termo. Quando conceitos dinâmicos, históricos e relacionais de cultura embasam as concepções, a diferença entre interculturalidade e multiculturalismo tende a desaparecer. Da mesma forma, se for um conceito de cultura estático e fixo que estiver presente, as concepções de multiculturalismo e

## OS CONCEITOS DE MULTICULTURALISMO/INTERCULTURALIDADE E GÊNERO E A RESSIGNIFICAÇÃO DO CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO BÁSICA

interculturalidade assemelhar-se-ão, e nem uma nem outra enfatizará as inter-relações, intercâmbios e negociações culturais.

Se tomarmos como base os diferentes tipos de multiculturalismo analisados por McLaren (1997), e não apenas a visão generalista de multiculturalismo, como fez Kreutz (1999), perceberemos, entre outras coisas, que a caracterização apresentada por McLaren de multiculturalismo crítico ou de resistência se aproxima do que Kreutz escreveu sobre o termo interculturalidade. Para McLaren (1997), o multiculturalismo crítico, ou de resistência, “[...] se recusa a ver a cultura como não-conflitiva, harmoniosa e consensual” (p. 123). Nessa concepção, a diferença é vista como construção histórica, cultural e política: “[...] compreende a representação de raça, classe como o resultado de lutas sociais” (MCLAREN, 1997, p. 123).

Isso é muito semelhante ao que Kreutz (1999) escreveu no artigo já mencionado: “as culturas, mesmo marginalizadas e excluídas, não são realidades mudas, mas fontes de sentido e construção do real” (p. 82). Referindo-se especificamente à cultura como categoria de análise, disse o autor: “o importante é perceber como a categoria opera na prática, num contexto essencialmente dinâmico, carregado de tensões e contradições” (KREUTZ, 1999, p. 82). O étnico (a identidade/diferença) “[...] se constrói, nas práticas sociais, no jogo de poder e na correlação de forças” (p. 82).

Portanto, observa-se que as ideias de Kreutz (1999), que defende o uso do termo interculturalidade, vêm ao encontro do que McLaren (1997) escreveu sobre o multiculturalismo crítico ou de resistência. Percebe-se, ainda, que as características do multiculturalismo liberal conservador e de esquerda que McLaren (1997) aponta se aproximam das características que Kreutz (1999) atribui ao multiculturalismo de modo geral. Segundo McLaren (1997), o multiculturalismo liberal/conservador e de esquerda assenta-se na “[...] lógica essencialista: em ambas, as identidades individuais são presumidas como autônomas, autocontidas e autodirigidas” (p. 123). Elas negam o conflito, a tensão, ou seja, pressupõem “[...] harmonia e concórdia – um espaço sem distúrbios onde a diferença possa coexistir” (p. 124).

Diferentemente de Kreutz (1999), que não mencionou a classificação de McLaren (1997), Skliar (2003) cita as diferentes formas de multiculturalismo de McLaren, sem entrar no debate sobre interculturalidade e multiculturalismo.

Skliar (2003) nomeia três formas de relação com outro/diferente: a) o outro colonial: de cunho racista, baseia-se em estereótipos e inventa a diferença como a fonte do mal; b) o outro do multiculturalismo: embora perceba diferenças entre os tipos de multiculturalismo apresentados por McLaren (1997), Skliar argumenta que todas as formas de multiculturalismo, incluindo o crítico ou de resistência, acabam inventando o outro/diferente a partir da mesmidade. O outro não é um outro, mas um sujeito inventado em conformidade com os interesses da mesmidade; c) o outro da diferença: o outro é impensável, incompreensível, inominável, radicalmente outro, é alguém que perturba a mesmidade e a sacode eticamente.

A crítica feita por Skliar (2003) ao multiculturalismo, incluindo o multiculturalismo crítico ou de resistência, não fez com que o termo deixasse de circular no campo da educação. Autores como Candau (2012) e Moreira (2001) são reconhecidos em diferentes contextos pela sua contribuição ímpar ao debate para uma educação multi/intercultural. Também temos utilizado o termo multi/interculturalidade, reconhecendo com Moreira (2001) que a questão central é o conceito de cultura que embasa a reflexão, e não o prefixo inter ou multi. Especificamente quanto à crítica de Skliar (2003), ao aceitar-se que todos os conceitos são polissêmicos, vê-se que é possível utilizar o conceito de multiculturalismo vinculado ao sentido que Skliar (2003) atribui ao outro da diferença, ou seja, pode-se pensar numa educação inter/multicultural na qual o outro não seja uma invenção da mesmidade. Diferentemente de Skliar (2003), entendemos que o multiculturalismo crítico ou de resistência, ao colocar como tarefas centrais para o educador questionar as hegemonias instituídas e “[...] intervir criticamente naquelas relações de poder que organizam a diferença” (MCLAREN, 1997, p. 135), não está inventando o outro/diferente a partir da mesmidade, mas sacudindo-nos eticamente para a construção de um mundo onde a diferença não seja uma justificativa para a violência e a manutenção da desigualdade, mas contribua para a criação de um mundo com “[...] melhores condições de vida para os grupos marginalizados, assim como a superação do racismo, da discriminação de gênero, da discriminação cultural e religiosa, assim como das desigualdades sociais” (CANDAU, 2011, p. 30).

Candau, que investiga desde a década de 1990 as relações entre culturas e educação, tem utilizado tanto o termo interculturalidade quanto multiculturalismo e, em alguns momentos, o conceito de multi/interculturalidade. Ao justificar o uso dos dois termos, num artigo em coautoria com Koff (CANDAU; KOFF, 2006), ela argumenta que usa o conceito de interculturalidade com o sentido que McLaren (1997) atribui ao multiculturalismo crítico ou

## OS CONCEITOS DE MULTICULTURALISMO/INTERCULTURALIDADE E GÊNERO E A RESSIGNIFICAÇÃO DO CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO BÁSICA

de resistência. Nesse sentido, a autora também parece indicar, assim como Moreira (2001), que o prefixo inter ou multi não é tão relevante. O mais importante é que haja o compromisso de “[...] promover processos de desconstrução e de desnaturalização de preconceitos e discriminações que impregnam, muitas vezes com caráter difuso, fluido e sutil, as relações sociais e educacionais que configuram os contextos em que vivemos” (CANDAUI, 2012, p. 246).

Considerando as reflexões realizadas, neste artigo utilizaremos o conceito de multi/interculturalidade, vendo-o como uma ferramenta que pode contribuir para a construção de um currículo antissexista.

### O CONCEITO DE GÊNERO

De maneira diferente do conceito de multi/interculturalidade, que, como vimos, é um conceito polissêmico, o conceito de gênero parece não carregar tanta ambiguidade. Os autores que recorrem a esse conceito sempre enfatizam um significado que lembra tratar-se de uma construção (cultural, histórica, política...). Isso não significa que ele seja um conceito unívoco, pois, dependendo do campo teórico no qual é utilizado, a explicação dos processos de construção do gênero muda:

Ainda que teóricas e intelectuais disputem quanto aos modos de compreender e atribuir sentido a esses processos, elas e eles costumam concordar que não é o momento do nascimento e da nomeação de um corpo como macho ou como fêmea que faz deste um sujeito masculino ou feminino. A construção do gênero e da sexualidade dá-se ao longo de toda a vida, continuamente, infindavelmente (LOURO, 2008, p. 18).

Foi Joan Scott que, na década de 1980, introduziu o conceito como categoria de análise nos estudos históricos, com o intuito de marcar posição contrária aos estudos sobre sexualidade até então vigentes, que enfatizavam apenas o caráter biológico e natural das identidades sexuais. Ainda que escrever a história das mulheres tenha sido importante para o processo de questionamento da história oficial, essa história não necessariamente representava uma ruptura com o domínio da masculinidade, e algumas vezes essa história era vista como assunto de mulheres, corroborando a ideia de que a história que realmente importa (política, guerra, economia...) é feita por homens.

Scott (1990) argumenta que colocar gênero como categoria de análise vai muito além de contar a história das mulheres. Implica colocar em xeque o domínio, o patriarcado, a

marginalização, a violência embutida nas relações de gênero, a desigualdade produzida em função dessas relações. Desde então, o conceito de gênero passa a ser utilizado em diferentes campos de conhecimento, servindo para mostrar o caráter construído das identidades sexuais, e vem se constituindo num conceito central para contestar a suposta natureza masculina e feminina, bem como a violência e a desigualdade geradas por concepções essencialistas.

O conceito de gênero, forjado por uma epistemologia que reconhece a dimensão política e interessada do conhecimento, mostra que as concepções biológicas, antes vistas como incontestes, são também produto de um saber/poder, notadamente um saber/poder masculino, heterossexual, machista. Elas são fruto de uma ciência “[...] feita por homens – os homens brancos ocidentais da classe dominante – os quais, supostamente, fizeram as perguntas e deram as respostas que interessavam a todas as pessoas” (LOURO, 1997, p. 143).

Para os que recorrem ao conceito de gênero, não existem identidades masculinas e femininas universais, imutáveis, fixas, naturais, mas apenas identidades universalizadas, fixadas, naturalizadas pelo saber/poder hegemônico (FELIPE; GUIZZO, 2004; LOURO, 1997, 2008; MEYER; SOARES, 2004). Existe uma multiplicidade de identidades que um sujeito pode assumir, sem que isso tenha que ser classificado como patologia ou anormalidade. Mostrar o caráter construído, arbitrário, artificial e político de toda e qualquer identidade tem sido também um dos objetivos do uso do conceito de gênero, assim contribuindo para a diminuição da violência e da desigualdade que historicamente marcaram as relações de gênero.

Essa tarefa não tem sido fácil. A reação dos grupos conservadores presentes na sociedade tem conseguido sistematicamente boicotar direitos a grupos sexuais não hegemônicos. Especificamente no campo do currículo da educação básica, eles têm se colocado contrários a uma política de educação que seja explicitamente antissexista e questione a heteronormatividade que perdura no currículo.

No entanto, a reação conservadora não tem sido capaz de impedir o debate e a pesquisa comprometida sobre a importância das relações de gênero, tanto no campo da educação quanto na sociedade de modo geral. E esse debate tem, ainda que não na intensidade desejada pelos seus teóricos, contribuído para subverter e ressignificar o currículo da educação básica, como mostramos neste texto, a partir da análise dos trabalhos apresentados no GT 23 da ANPED. Porém, antes disso, mostramos se e como o conceito de multi/interculturalidade circula nesse GT.



### **O CONCEITO DE MULTI/INTERCULTURALIDADE NOS TRABALHOS DO GT 23**

Apesar de os teóricos que abordam o multi/interculturalismo recorrentemente incluírem as relações de gênero como um aspecto relevante para essa perspectiva de educação, isso ainda não é uma marca significativa dos estudos de gênero apresentados no GT no período 2008-2012. A rigor, o conceito – ou uma palavra derivada desse conceito – é citado apenas em três dos 66 trabalhos aprovados para apresentação (JUNQUEIRA, 2009; REALI, 2009; SILVA; SIQUEIRA, 2012) e sem que haja uma preocupação maior em explicitá-lo; além disso, em nenhum desses três trabalhos ele é central.

Junqueira (2009), ao analisar as formas de negação da homofobia nas escolas, relaciona essa negação ao fato de as políticas educacionais basearem-se na defesa vaga e imprecisa dos direitos humanos, o que lembra as características do “[...] discurso multiculturalista liberal-conservador” (JUNQUEIRA, 2009, p. 12).

Reali (2009), que analisa como as famílias homoparentais desenvolvem estratégias para escapar dos estigmas reproduzidos pela escola, destaca que as “[...] concepções multiculturais estão presentes nos discursos e principais políticas públicas brasileiras” (p. 12). Segundo a autora, essas políticas fazem com que as escolas evitem colocar nos seus projetos uma concepção única de sexualidade, mas as práticas culturais heterossexuais e preconceituosas adquiridas ao longo da vida impedem que efetivamente haja uma prática que contemple a diversidade sexual, de modo a evitar a discriminação.

Silva e Siqueira (2012) descrevem a experiência de uma escola que trabalha com livros paradidáticos. Observam que, ainda que esses livros não abordassem a temática da sexualidade, ela surgia no momento das discussões com os alunos. As autoras argumentam que a produção da literatura infanto-juvenil nos últimos anos vem seguindo a política do multiculturalismo e do respeito à diferença. Elas observam que, na escola, a discussão seguia muito a tendência do “politicamente correto”, havendo um esforço por parte dos docentes de evitar a discriminação, mas esse processo coexistia com um processo de normalização.

O que se percebe pela análise dos três trabalhos é que o multiculturalismo não é mencionado como uma possibilidade de romper com as marcas históricas das relações de gênero; ele não é mencionado como um conceito politicamente alternativo à educação sexista. Ele é citado, utilizando a terminologia de Hall (2003), apenas como um adjetivo que serve para descrever o contexto atual.

A menção em apenas três trabalhos apresentados não significa que os autores do GT não tenham familiaridade com esse conceito. Observa-se que nove trabalhos citam

bibliografias cujo título inclui o termo multiculturalismo. O que parece ficar indicado é que os autores desse GT (ainda) não estão convencidos de que as reflexões apresentadas, entre outros, por McLaren (1997) e Candau (2011, 2012) sobre uma educação multi/intercultural como forma de combater processos discriminatórios, incluindo os motivados pelas relações de gênero, sejam um meio produtivo de construir outras relações de gênero, deliberadamente relações fora da normalização e da heteronormatividade, como recorrentemente postulam os estudos de gênero.

## **O CONCEITO DE GÊNERO NOS TRABALHOS ANALISADOS**

Se o conceito de multi/interculturalidade ainda é incipiente no GT, o conceito de gênero é recorrente, sendo utilizado em 65 dos 66 trabalhos analisados. Apenas Bassalo (2010) não utiliza o conceito, mas cita uma referência que o menciona. Nesse sentido, mais do que dizer em quais trabalhos o conceito aparece, nossa ênfase está em caracterizar esse conceito.

De modo sintético, pode-se dizer que o conceito de gênero apresenta as seguintes características:

- a) gênero é um produto da cultura e da história (FERNANDES, 2008; BANDEIRA, 2009; ROSA, 2010; CORRÊA, 2010; CHAGAS, 2010; BRITO, 2011; MENEZES, 2011; DAMICO, 2012; ANDRADE, 2012);
- b) o gênero se constrói na relação entre diferentes sujeitos (CASTRO, 2008; FERNANDES, 2008; BANDEIRA, 2009; SILVA JÚNIOR, 2009; ROSA, 2010; CHAGAS, 2010; BRITO, 2011; MENEZES, 2011; DAMICO, 2012; ANDRADE, 2012);
- c) assumir o conceito de gênero significa criticar a ênfase biológica, pois ela é reducionista (CASTRO, 2008; JUNQUEIRA, 2009; BRAGA, 2010; KLEIN, 2011; VILLAS BÔAS; SOUSA; LOMBARDI, 2012; BRITO, 2011; ANDRADE, 2012);
- d) o uso do conceito de gênero implica rejeitar as concepções fixas e binárias, pois produzem a normalização/heteronormatividade (CASTRO, 2008; JUNQUEIRA, 2009; ROSA, 2010; CHAGAS, 2010; ALMEIDA, 2011; BASSALO, 2011; DAMICO, 2012; ANDRADE, 2012);
- e) o conceito de gênero possibilita identificar processos de subversão e ressignificação das identidades/diferenças coexistindo com as práticas normalizadoras/heteronormais (CARVALHO; COSTA; MELO, 2008; MEIRELES, 2009; ROSA, 2010; CHAGAS, 2010; ALMEIDA, 2011; BASSALO, 2011; ANDRADE, 2012).

## OS CONCEITOS DE MULTICULTURALISMO/INTERCULTURALIDADE E GÊNERO E A RESSIGNIFICAÇÃO DO CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Assim como já afirmado anteriormente, nos trabalhos analisados, o conceito de gênero não carrega significados antagônicos, o que não significa que seja um conceito unívoco. Porém, todos os trabalhos, sem exceção, relacionam o conceito à construção histórica e o veem como um produto da cultura, tida como um campo de relações de poder que produz as identidades e diferenças.

Igualmente, todos os trabalhos enfatizam uma pluralidade de identidades que vai muito além das polaridades masculino/feminino, homem/mulher, heterossexual/homossexual, como a cultura heterossexual, sexista e machista nos quer fazer acreditar.

A seguir, em forma de observações finais, argumentamos que as identidades de gênero, se problematizadas no contexto de uma educação pautada por um currículo multi/intercultural, ampliará as possibilidades de ressignificação do currículo da educação básica.

### **ALGUMAS OBSERVAÇÕES FINAIS**

A análise mostrou que as relações de gênero nos trabalhos referem-se muito a espaços não-escolares. Entretanto, isso não quer dizer que eles não tenham relação com o currículo da educação básica. O currículo, segundo a perspectiva multi/intercultural, está profundamente articulado à cultura e à sociedade e, no contexto atual, continua profundamente monocultural. Questionar e subverter essa ênfase monocultural e etnocêntrica é imprescindível. Os estudos de gênero, ao mostrarem as relações sexistas presentes em contextos não-escolares, contribuem para entender por que elas estão tão presentes nos currículos, pois o currículo é um artefato cultural (SILVA, 1995).

Não há dúvidas quanto à importância dos estudos de gênero para a transformação das relações sociais de poder e de sua relevância para mostrar a violência implicada nas relações atuais e como estas contribuem para transformar diferenças em desigualdades. Além disso, esses estudos apontam possibilidades de subverter as relações instituídas e condições para a criação de relações não-sexistas no currículo da educação básica.

Entretanto, segundo a argumentação aqui realizada, tal contribuição seria maior se viesse acompanhada pelas reflexões da multi/interculturalidade, pelos seguintes motivos:

- a) Serviria para mostrar que, apesar de existir uma cultura hegemônica que é heterossexual e heteronormal, como reiteradamente afirmam os estudos de gênero, os processos pelos quais essa hegemonia se reproduz não são os mesmos em todas as culturas. Ao trabalharem com o conceito de multi/interculturalidade, os estudos de gênero, além de evidenciarem a percepção de que os processos não são os mesmos,

poderiam transitar num terreno fértil para perceber as minúcias, sutilezas e artimanhas dos diferentes saberes/poderes que produzem as identidades em diferentes culturas e, ao reconhecê-los, estariam contribuindo ainda mais para a ressignificação do currículo da educação básica;

- b) Significaria uma aliança estratégica com outros grupos estigmatizados, inferiorizados, subalternizados e rotulados em nossas culturas e sociedades, seja por questões de classe, raça/etnia, crença, regionalidade ou outros, o que poderá resultar em força reivindicatória maior. Inspirados em Laclau (2011), podemos dizer que, quando os inferiorizados, subalternizados e rotulados de anormais encontram pontos de unidade em sua luta, há possibilidades maiores de questionar e subverter a lógica hegemônica, o que é, afinal, um dos interesses dos estudos de gênero.

Finalizamos lembrando que, de certa forma, é possível dizer que a causa dos diferentes processos de discriminação, estereotipia e subalternização está na incapacidade de reconhecer o outro na sua diferença radical. Com isso, não estamos afirmando que as discriminações em função das relações de gênero não possuam especificidades. Estamos apenas sugerindo que pensemos na possibilidade de criar uma contra-hegemonia em torno de um universal provisório, um ponto nodal, como sugere Laclau (2011), que seja capaz de aglutinar provisoriamente as diferentes lutas por uma sociedade sem violência, discriminação e desigualdade. Discriminados pelo currículo escolar brasileiro, uni-vos.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Neli Franco Pereira. (Homo) sexualidades e gênero nos documentos oficiais da educação. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 34., 2011, Natal. **Anais...** ANPEd, 2011.

ANDRADE, Sandra dos Santos. Escolarização, gênero e vulnerabilidade social: uma abordagem cultural de narrativas juvenis. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 35., 2012, Porto de Galinhas. **Anais...** ANPEd, 2012.

BANDEIRA, Gustavo Andrada. Um currículo de masculinidades nos estádios de futebol. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 32., 2009, Caxambu. **Anais...** ANPEd, 2009.

BASSALO, Lucélia de Moraes Braga. Heteronormatividade ou reconhecimento? Professores e professoras diante da homossexualidade. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 34., 2011, Natal. **Anais...** ANPEd, 2011.

## OS CONCEITOS DE MULTICULTURALISMO/INTERCULTURALIDADE E GÊNERO E A RESSIGNIFICAÇÃO DO CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO BÁSICA

- BASSALO, Lucélia de Moraes Braga. A educação sexual na primeira metade do século XX no Brasil. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 33, 2010, Caxambu. **Anais...** ANPED, 2010.
- BRAGA, Denise da Silva. Vidas na fronteira – corpos, gêneros e sexualidades: estranhando a normalidade do sexo. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 33, 2010, Caxambu. **Anais...** ANPED, 2010.
- BRITO, Rosemeire dos Santos. Gênero, raça, juventude e fracasso escolar: masculinidades nas narrativas juvenis. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 34., 2011, Natal. **Anais...** ANPED, 2011.
- CANDAU, Vera Maria Ferrão. Educação em direitos humanos e diferenças culturais: questões e buscas. In: CANDAU, Vera Maria Ferrão (Org.). **Diferenças culturais e educação: construindo caminhos**. Rio de Janeiro: 7 Letras. 2011. p. 13-33.
- CANDAU, Vera Maria; KOFF, Adélia Maria Nehme Simão e. Conversas com... sobre a didática e a perspectiva multi/intercultural. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 95, p. 471-493, maio/ago. 2006.
- CANDAU, Vera Maria Ferrão. Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 118, p. 235-250, jan./mar. 2012.
- CARVALHO, Maria Eulina Pessoa de; COSTA, Eliana Célia Ismael da; MELO, Rosemary Alves de. **Roteiros de gênero: a pedagogia organizacional e visual gendrada no cotidiano da educação infantil**. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 31., 2008, Caxambu. **Anais...** ANPED, 2008.
- CASTRO, Roney Polato de. Professores(as), sexualidade e educação sexual: produzindo sujeitos nos contextos do programa de educação afetivo-sexual (PEAS). In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 31., 2008, Caxambu. **Anais...** ANPED, 2008.
- CHAGAS, Claudia Regina Ribeiro Pinheiro das. As fotografias de mulheres negras que não encontrei em diferentes contextos escolhidos por um grande jornal. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 33., 2010, Caxambu. **Anais...** ANPED, 2010.
- CORRÊA, Vanisse Simone Alves. A visão androcêntrica do mundo: elemento facilitador para o acesso dos homens às funções da gestão escolar. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 33., 2010, Caxambu. **Anais...** ANPED, 2010.
- DAMICO, José Geraldo Soares. Um bom lugar: constituição de masculinidades juvenis na periferia urbana. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 35., 2012, Porto de Galinhas. **Anais...** ANPED, 2012.
- FELIPE, Jane; GUIZZO, Bianca Salazar. Entre batons, esmaltes e fantasias. In: MEYER, Dagmar Estermann; SOARES, Rosângela de Fátima Rodrigues (Orgs.). **Corpo Gênero e Sexualidade**. Porto Alegre: Mediação, 2004. p. 31-40.
- FERNANDES, Letícia Prezzi. Quem é da tua família?: gênero, relações familiares e situação de rua. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 31., 2008, Caxambu. **Anais...** ANPED, 2008.
- HALL, Stuart. **Da diáspora: identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte: UFMG, 2003.
- JUNQUEIRA, Rogério Diniz. Não temos que lidar com isso. Aqui não há gays nem lésbicas! - Estados de negação da homofobia nas escolas. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 32., 2009, Caxambu. **Anais...** ANPED, 2009.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Síntese dos indicadores sociais**. Rio de Janeiro, 2011.

KLEIN, Carin. A educação de mulheres-mães pobres para uma “infância melhor”. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 34., 2011, Natal. **Anais...** ANPEd, 2011.

KREUTZ, Lúcio. Identidade étnica e processo escolar. **Cadernos de Pesquisa**, Campinas, n. 107, p. 79-96, jul. 1999.

LACLAU, Ernesto. **Emancipação e diferença**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2011.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**. Petrópolis: Vozes, 1997.

LOURO, Guacira Lopes. Gênero e sexualidade: pedagogias contemporâneas. **Pro-Posições**, Campinas, v. 19, n. 2, p. 17-23, maio/ago.2008.

MCLAREN, Peter. **Multiculturalismo crítico**. São Paulo: Cortez. 1997.

MENEZES, Cristiane Souza de. Distintas masculinidades: considerações sobre a escolarização de alunos da educação de jovens e adultos. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 34., 2011, Natal. **Anais...** ANPEd, 2011.

MEIRELES, Gabriela Silveira. O que dizem as crianças sobre meninos e meninas?: anunciando o jogo das construções, desconstruções e reconstruções das dicotomias de gênero na educação infantil. . In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 32., 2009, Caxambu. **Anais...** ANPEd, 2009.

MEYER, Dagmar Estermann; SOARES, Rosângela de Fátima Rodrigues. Corpo, gênero e sexualidade nas práticas escolares: um início de reflexão. In: MEYER, Dagmar Estermann; SOARES, Rosângela de Fátima Rodrigues (Orgs.). **Corpo, gênero e sexualidade**. Porto Alegre: Mediação, 2004. p. 5-16.

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

ROSA, Rogério Machado. Corporeidades masculinas nômades: o espaço da docência como heterotopia. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 33., 2010, Caxambu. **Anais...** ANPEd, 2010.

REALI, Noeli Gemelli. G. Homoparentalidade e escola: que conjugação é essa? In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 32., 2009, Caxambu. **Anais...** ANPEd, 2009.

SCOTT, Joan Wallach. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 16, n. 2, p.5-22, jul./dez. 1990.

SILVA, Andrea Costa da; SIQUEIRA, Vera Helena Ferraz de. **Sexualidade e gênero: discursos docentes mediados pelo livro didático**. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 35., 2012, Porto de Galinhas. **Anais...** ANPEd, 2012.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 1995.

SKLIAR, Carlos. **Pedagogia (improvável) da diferença: e se o outro não estivesse aí?** Rio de Janeiro: DP&A. 2003.

VILLAS BÔAS, Lúcia Pintor Santiso; SOUSA, Clarilza Prado de; LOMBARDI, Maria Rosa. Trabalho docente na ótica de estudantes brasileiros (as): das representações sociais às relações

OS CONCEITOS DE MULTICULTURALISMO/INTERCULTURALIDADE E GÊNERO E  
A RESSIGNIFICAÇÃO DO CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO BÁSICA

sociais de sexo. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 35., 2012, Porto de Galinhas. **Anais...**  
ANPEd, 2012.