

Estudos curriculares no Brasil: o (não) lugar dos conceitos de interculturalidade, multiculturalismo, hibridismo, raça, etnia e gênero

Curriculum Studies in Brazil: the (non) place of the concepts of hybridism, interculturality, multiculturalism, race, ethnicity and gender

José Licínio Backes*

* Prof. Dr. no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica Dom Bosco.
E-mail: backes@ucdb.br

Resumo

O artigo analisa o (não) lugar dos conceitos de hibridismo, interculturalidade, multiculturalismo, raça, etnia e gênero no campo do currículo, cuja centralidade ou não produz um conjunto de efeitos para esse campo. Para fazer a análise, foram lidos e examinados todos os trabalhos apresentados no Grupo de Trabalho Currículo (GT 12) da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) no período 2008-2012, totalizando 69 trabalhos. A análise mostrou que os conceitos são utilizados mais como adjetivos para qualificar diferentes realidades do que como substantivos e que o seu significado é pouco explicitado nos trabalhos apresentados. Também foi observada pouca presença (não-centralidade) dos conceitos e temáticas de gênero e relações étnico-raciais, bem como de questões ligadas à interculturalidade e ao multiculturalismo no campo do currículo. Ainda que essa presença contribua para a resignificação do campo do currículo, concluímos que ela seria maior se houvesse uma centralidade desses conceitos e uma preocupação maior em explicitá-los.

Palavras-chave

Estudos curriculares. ANPEd. GT Currículo.

Abstract

This paper analyzes the (non) place of the concepts of hybridism, interculturality, multiculturalism, race, ethnicity and gender in the curriculum field, showing that either their centrality or the lack of it produces a range of effects on this field. In order to perform this analysis, all the papers presented in the Curriculum Work Group (GT12) of the National Association of Post-Graduation and Research in Education (ANPEd) in the 2008-2012 period were read and examined, making up the total of 69 papers. The analysis has shown that the concepts were more often used as adjectives to qualify different realities than as nouns, and their meanings were barely explicit in the papers. Concepts and themes related to gender and ethnic-racial relations were scarcely evidenced in the papers (non-centrality), and so were issues concerning interculturality and multiculturalism in the curriculum field. Although such presence contributes to the re-signification of the curriculum field, we have concluded that it would be increased if such concepts were seen as more central and the concern with their explicitation were greater.

Key words

Curriculum studies. ANPEd. Curriculum Work Group.

Considerações iniciais

O artigo é fruto da pesquisa “Os conceitos de hibridismo, interculturalidade, multiculturalismo, raça, etnia e gênero em trabalhos apresentados na ANPED (2008-2012) e suas implicações para o campo do currículo” (apoio CNPq) e analisa o (não) lugar de alguns conceitos no campo do currículo, cuja centralidade ou não produz um conjunto de efeitos para esse campo. Mais especificamente, centra-se no (não) lugar dos conceitos de hibridismo, interculturalidade, multiculturalismo, raça, etnia e gênero.

Para fazer a análise, foram lidos e examinados todos os trabalhos apresentados no Grupo de Trabalho Currículo (GT 12) da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) no período 2008-2012, totalizando 69 trabalhos.

Com o propósito de mostrar o (não) lugar dos conceitos analisados, num primeiro momento, situaremos a perspectiva teórica que pautou a análise, isto é, o campo dos Estudos Culturais, e como os conceitos analisados são entendidos nesse campo, destacando seu caráter polissêmico e as relações de poder implicadas nas tentativas de fixação de um conceito. No segundo momento, mostraremos mais especificamente a análise dos conceitos nos 69 trabalhos, apontando seu (não) uso, se há preocupações em defini-los e em explicar sua polissemia, se são utilizados mais como adjetivos ou substantivos

e como provocam ressignificações no campo do currículo. Por último, apresentaremos algumas observações, mostrando o quanto uma centralidade maior desses conceitos poderia trazer mais ressignificações no campo do currículo, contribuindo para a construção de um currículo outro, marcado por formas outras de pensar, estar, sentir, viver e conviver.

Situando a análise

O campo teórico para análise dos conceitos é o dos Estudos Culturais. Trata-se de um campo que faz uma contundente crítica à ciência moderna, sobretudo por ela possuir um caráter etnocêntrico, sexista, totalizante e colonizador. Os Estudos Culturais mostram o caráter construído e arbitrário de todo o conhecimento e os interesses implicados. No caso da ciência moderna, os Estudos Culturais mostram que ela esteve e está a serviço de um projeto de colonização dos modos de ser, pensar, viver e conhecer, procurando impor a sua epistemologia como única válida. Os conhecimentos em desconformidade com a lógica moderna são vistos por ela como falsos, inferiores, atrasados, primitivos. Sistemáticamente, são os conhecimentos dos povos indígenas e africanos que, por serem produzidos com outras referências e lógicas, não são reconhecidos pela ciência moderna como verdadeiros.

Os Estudos Culturais rompem com os pressupostos da epistemologia

moderna e, apesar de não terem suas fronteiras bem definidas, organizam-se em torno de alguns interesses comuns, entre os quais, destacamos: a) mostrar que há várias epistemologias válidas; b) mostrar que conhecimento e poder são inseparáveis, isto é, a verdade é uma questão de poder, e não de adequação entre intelecto e realidade; c) todos os conhecimentos carregam as marcas (raciais/étnicas, gênero, crença, nacionalidade...) dos sujeitos que os produziram; d) o sujeito epistemológico não possui uma essência e é, em grande parte, um efeito dos diferentes discursos que o produziram. Esses efeitos não são fixos e essenciais, e reconhecê-los é a condição de possibilidade para subverter a lógica moderna e produzir conhecimentos outros; e) além de mostrar a arbitrariedade e a não-universalidade dos conhecimentos produzidos pela ciência moderna, convém produzir conhecimentos capazes de infiltrar-se na lógica moderna, colocando em xeque seus pressupostos; f) e, por último, talvez o mais importante, produzir conhecimentos capazes de defender os interesses dos grupos culturais posicionados pela ciência moderna como anormais, patológicos, desviantes, subalternos, incapazes, inferiores.

O campo dos Estudos Culturais, nos últimos anos, tem contribuído para a educação, mostrando que, assim como a ciência moderna pretende ser a única verdadeira, a educação historicamente também tem procurado impor apenas uma identidade como verdadeira e legítima (branca, masculina, heterossexual,

cristã...). Para mostrar como a educação tem operado para tentar legitimar uma identidade por meio do seu currículo e apontar outras possibilidades, alguns conceitos têm sido acionados, entre os quais, destacamos: hibridismo, interculturalidade, multiculturalismo, raça, etnia e gênero. O uso desses conceitos tem contribuído para questionar o currículo, produzindo outros modos de vê-lo. O currículo passa a ser visto como um espaço/tempo privilegiado de fabricação de identidades e diferenças.

Tanto os conceitos de multiculturalismo quanto os de interculturalidade têm sido utilizados junto com adjetivos na tentativa de mostrar que há diferentes modos de significá-los. Embora eles tenham sido gestados pelos movimentos sociais étnico/raciais (CANDAUI; RUSSO, 2010), isso não significa que não possam ser utilizados com fins conservadores e convergentes com os interesses hegemônicos. Em relação ao multiculturalismo, a classificação mais recorrente é a feita por McLaren (1997). O autor apresenta quatro tipos de multiculturalismo: a) multiculturalismo conservador ou empresarial; b) multiculturalismo humanista liberal; c) multiculturalismo liberal de esquerda; d) multiculturalismo crítico ou de resistência.

O multiculturalismo conservador ou empresarial, por pressupor a existência de um déficit cultural dos grupos não-brancos, defende que suas diferenças sejam assimiladas e incorporadas na cultura branca pela convivência “pacífica”, ignorando as assimetrias de poder que

produziram as diferenças. O multiculturalismo humanista liberal aceita que há igualdade entre as diferenças culturais, mas não questiona a distribuição desigual dos bens materiais, nem as relações de poder que produzem as identidades/diferenças. O multiculturalismo liberal de esquerda argumenta que a aceitação da igualdade racial contribui para ocultar as diferenças, mas afirma que a realidade humana é marcada **naturalmente** pela diversidade. O equívoco desse tipo de multiculturalismo é entender a diversidade como natural e essencial, e não como produto da história, da cultura e, fundamentalmente, das relações de poder. Assim, mesmo que faça crítica ao ocultamento das diferenças culturais, não rompe com a lógica que produz as discriminações e os preconceitos. Por fim, o multiculturalismo crítico ou de resistência problematiza as relações assimétricas de poder e privilegia as possibilidades de resistência. Segundo esse tipo, as diferenças não são naturais, mas fruto da história, da cultura, e são centralmente uma questão de poder. Centra-se na construção de relações não-sexistas e não-racistas, bem como questiona e luta contra todas as formas de discriminação/inferiorização.

Em relação à interculturalidade, trazemos a classificação de Walsh (2013). A autora cita três tipos: a) interculturalidade funcional; b) interculturalidade relacional; c) interculturalidade crítica. A interculturalidade funcional é um recurso utilizado por Estados latino-americanos, denominando de políticas

interculturais a adoção de algumas medidas que, na verdade, estão a serviço do capitalismo e do mercado global. Embora propague o diálogo entre os grupos culturais, este a rigor não ocorre, sobretudo porque não são questionados os processos de exclusão, injustiça e desigualdade. A interculturalidade funcional tem como “função” controlar os movimentos sociais e sua luta histórica contra a opressão e a injustiça, pretendendo produzir o consenso de que o Estado está encontrando soluções para os grupos subalternizados. A interculturalidade relacional argumenta que a interculturalidade sempre existiu, pois a entende como a relação de contato, intercâmbio e encontro. Ela ignora as relações assimétricas de poder nas quais se deu/dá essa relação, sobretudo no processo colonial e com o fim deste, com a colonialidade. Dessa forma, não contribui para diminuir as injustiças e desigualdades; pelo contrário, tende a aumentá-las. Por fim, a interculturalidade crítica, protagonizada pelos movimentos sociais, segundo Walsh (2013), sobretudo pelos movimentos indígenas, questiona sistematicamente as relações de poder instituídas, as injustiças sociais e as desigualdades. Ela questiona radicalmente o modelo econômico e cultural vigente (neoliberalismo), principalmente suas estruturas de poder que mantêm o *status quo*. Portanto, sua preocupação não está em como inserir os grupos culturais na sociedade vigente (interculturalidade funcional e relacional), mas em transformar radicalmente a sociedade e

suas estruturas de poder que perpetuam as injustiças e as desigualdades.

Em relação ao conceito de hibridismo, este tem sido acionado para mostrar o caráter arbitrário e construído de todas as realidades, num contexto de relações entre culturas, um campo de relações de poder. Trata-se de um processo agonístico, sempre inconcluso, incompleto, sem solução final: “o hibridismo permite que outros saberes ‘negados’ se infiltrem no discurso dominante e tornem estranha a base de sua autoridade – suas regras de reconhecimento” (BHABHA, 2001, p. 165).

O conceito de hibridismo possibilita compreender as articulações e recontextualizações que se dão entre as lógicas globais e locais, produzindo efeitos para o campo do currículo. Neste campo, a categoria hibridismo nos faz entender as políticas não simplesmente como “[...] seleção, produção, distribuição e reprodução do conhecimento, mas como políticas culturais que visam a orientar determinados desenvolvimentos simbólicos, obter consenso para uma dada ordem e/ou alcançar uma transformação social almejada” (LOPES, 2005, p. 56).

Já em relação ao conceito raça e etnia, para os Estudos Culturais, são categorias discursivas e políticas (HALL, 2003). O que importa são os significados que circulam em torno da raça/etnia, e não uma suposta marca biológica ou essência, como era afirmado no século XIX, quando era vista como um conjunto de características naturais e físicas, atribuindo-se qualidades para alguns grupos (brancos) e déficits para outros

(negros, indígenas...). Os Estudos Culturais não negam a existência de diferenças biológicas, mas se privilegiam os sentidos atribuídos aos seres humanos por pertencerem a uma determinada raça/etnia, pois: “na maioria das vezes, os discursos da diferença biológica e cultural estão em jogo simultaneamente” (HALL, 2003, p. 71).

Quanto ao conceito de gênero, para os Estudos Culturais, da mesma forma que o conceito de raça/etnia, ele é entendido como uma construção social e cultural, e não como uma questão de natureza ou de essência. Há múltiplas identidades de gênero – não apenas a identidade masculina e feminina –, todas elas construídas pelas relações sociais. Novamente, deve-se destacar que não é que se nega que existe um corpo biológico, mas o interesse é saber o que é feito com esse corpo biológico no território histórico, social e cultural. Como salienta Louro (1997, p. 22), “não há, contudo, a pretensão de negar que o gênero se constitui com ou sobre corpos sexuados, ou seja, não é negada a biologia, mas enfatizada, deliberadamente, a construção social e histórica produzida sobre as características biológicas”. Portanto, enfatiza-se o caráter de construção do gênero, o caráter plural, as múltiplas diferenças de gênero, e não algo dado *a priori*.

Como já apontamos, o uso desses conceitos tem ressignificado o campo do currículo. Como esses conceitos têm sido utilizados nos trabalhos apresentados na ANPEd e como seu uso tem transforma-

do o currículo é o que problematizaremos no próximo item.

O (não) lugar dos conceitos de interculturalidade, multiculturalidade, hibridismo, raça, etnia e gênero nos trabalhos de currículo

Com o intuito de visualizar o (não) lugar dos conceitos, foram lidos todos

os 69 trabalhos apresentados no período 2008-2012. Salientamos que nessa análise, além do conceito propriamente dito, também se atentou para todas as derivações desses conceitos (ex: multicultural, racial, híbrido...), que foram incluídas. A síntese dos usos desses conceitos e de suas derivações¹ consta no quadro a seguir:

Ano/n. de artigos	2008	2009	2010	2011	2012	Total
Conceito	13 artigos	14 artigos	14 artigos	14 artigos	14 artigos	69 artigos
Hibridismo	6 artigos	5 artigos	8 artigos	7 artigos	3 artigos	29 artigos
Gênero	Nenhum	7 artigos	5 artigos	2 artigos	2 artigos	16 artigos
Raça	2 artigos	5 artigos	3 artigos	2 artigos	4 artigos	16 artigos
Multiculturalismo	1 artigo	3 artigos	3 artigos	1 artigo	2 artigos	10 artigos
Etnia	1 artigo	2 artigos	2 artigos	1 artigo	1 artigo	7 artigos
Interculturalidade	Nenhum	1 artigo	1 artigo	1 artigo	3 artigos	6 artigos
Ausência dos conceitos	4 artigos	4 artigos	3 artigos	5 artigos	7 artigos	23 artigos

Quadro 1 - O uso dos conceitos de interculturalidade, multiculturalismo, hibridismo, raça, etnia e gênero nos trabalhos de currículo.

Quadro organizado pelo autor.

Num primeiro momento, pode-se afirmar que os conceitos são citados na maioria dos artigos, haja vista que, dos 69 trabalhos, em apenas 23 não há menção a pelo menos um dos conceitos que foram objeto de análise. Pode-se afirmar, ainda, que o conceito mais recorrente foi o de hibridismo, presente em 29 artigos, seguido pelos conceitos de gênero e raça, cada um presente em 16 artigos; multiculturalismo, presente em 10 artigos; etnia, encontrado em sete artigos; e interculturalidade, mencionado em seis artigos.

Entretanto, uma análise mais apurada indica que esses conceitos e suas

derivações não assumem uma centralidade – não no sentido de estarem no centro, mas como é entendida por Hall (1997), ou seja, como sendo uma categoria sem a qual a compreensão se tornaria impossível. Há, efetivamente, poucos trabalhos em que um desses conceitos é usado com centralidade. Na maioria das vezes, utilizando-se a distinção de

¹ Salientamos que dois artigos falam de gêneros textuais (um de 2008 e um de 2012) e, obviamente, não foram contados como trabalhos que utilizam o conceito de gênero, pois o que estava em questão era o conceito de gênero enquanto identidade do sujeito.

Hall (2003) feita em relação ao uso do conceito de multiculturalismo quando afirma que esse conceito pode ser usado como substantivo ou adjetivo, os conceitos e suas derivações, nos trabalhos do GT de Currículo analisados, são usados como adjetivos para caracterizar uma determinada realidade, sem que haja, por parte dos autores, uma preocupação em explicitar o sentido.

Nesse tocante, merece destaque o conceito de hibridismo, que, como vimos, é o mais recorrentemente citado entre os conceitos que foram objeto de análise. Ele serve para adjetivar diferentes realidades, tais como: *sistema gestor híbrido, políticas híbridas, currículo híbrido, projeto pedagógico híbrido, professores híbridos culturais, campo educacional híbrido, campo curricular híbrido, textos híbridos, discursos híbridos, cultura híbrida, pós-graduação como espaço híbrido, tecnologia híbrida, corpos híbridos, saberes pedagógicos híbridos, saberes profissionais híbridos, conhecimentos híbridos, pedagogia híbrida, tempo híbrido, significações híbridas, experiência híbrida, lugares híbridos, formulações híbridas, fronteiras híbridas, elaborações híbridas, saberes híbridos, políticas curriculares híbridas, conhecimentos disciplinares híbridos, imagens híbridas, processos híbridos, identidades híbridas, processo de vivência híbrida, narrativas híbridas, demandas híbridas, sentidos disciplinares híbridos, seres híbridos.*

Dessa forma, seu uso tem servido mais para qualificar diferentes realida-

des, mostrando que elas não são puras nem lineares, mas misturadas, recontextualizadas, tensionadas, rearticuladas, rearranjadas, ressignificadas, negociadas, traduzidas. Esse uso é o que se pode depreender dos textos analisados. Ainda que esse uso esteja contribuindo para mudanças curriculares, o potencial analítico desse conceito poderia ser mais explorado.

Com base em nossa análise, que nos indica parecer tratar-se de um adjetivo multiuso (COSTA, 2006), assim como os adjetivos *multicultural* e *intercultural*, como veremos em seguida, é que optamos por utilizar a expressão (não) lugar dos conceitos, pois eles estão presentes em muitos textos, mas sem problematizar o significado. O conceito “vai acumulando tantas funções e definições que acaba se tornando o sinônimo do que deveria explicar” (COSTA, 2006, p. 125). Uma palavra que serve para adjetivar tantas realidades acaba se tornando vazia de significado. Num texto publicado (BACKES, 2012), procuramos refutar a crítica que Costa (2006) faz ao uso do conceito de hibridismo quando afirma tratar-se de uma reflexão circular. Segundo Costa (2006), os autores que utilizam esse conceito têm como ponto de partida que tudo é híbrido (mundo, cultura, pessoas...), fazem um esforço intelectual enorme para mostrar os processos híbridos e chegam à conclusão de que “[...] as culturas, as pessoas, a globalização, ele próprio são, Eureka!... híbridos” (COSTA, 2006, p. 125). No texto citado, argumentamos que há algum

simplismo na crítica de Costa (2006), pois, de certa forma, o que ele afirma em relação a esse conceito pode ser dito de outras reflexões:

[...] quanto ao argumento da circularidade do conceito de hibridismo; parece-nos que há uma simplificação na argumentação, que, se seguida à risca, se aplica a todos os conceitos. Assim, poderíamos dizer que os que pesquisam a lógica da sociedade capitalista, segundo a ótica do marxismo, partem do pressuposto de que tudo é determinado pela economia e fazem pesquisas extensivas para chegar à conclusão: *Eureka! A economia é determinante*. Os que pesquisam na lógica positivista partem do pressuposto de que os problemas sociais são de ordem moral e fazem suas pesquisas para chegar à conclusão: *Eureka! Os problemas sociais são de ordem moral* (BACKES, 2012, p. 244).

Continuamos pensando que o conceito de hibridismo é relevante para o campo da educação, já que, quando “[...] uma categoria serve para empoderar grupos historicamente subalternizados, isso é motivo suficiente para que seja utilizada em nossas análises, pois reconhecemos que todas as epistemologias são políticas” (BACKES, 2012, p. 245). Porém, não podemos deixar de reconhecer que, da forma como está sendo utilizado na maioria dos trabalhos apresentados no GT de Currículo, o conceito de hibridismo não contribui para entender melhor os processos que procura problematizar, tampouco para

que, como afirma Bhabha (2001), outros saberes se infiltrem no saber hegemônico, questionando seu *status*. Com isso, não estamos dizendo que o conceito de hibridismo não tem contribuído para produzir ressignificações no campo do currículo, apenas que elas seriam mais intensas caso o conceito fosse utilizado explicitando-se seu potencial analítico, e não apenas como adjetivo, como em geral tem ocorrido.

Em relação aos conceitos de multiculturalismo e interculturalidade, ocorre algo semelhante: eles são mais utilizados como adjetivos do que como substantivos, e, com raríssimas exceções, não há preocupação em explicitar-se seu significado, nem os diferentes significados que têm no campo da educação, como, por exemplo, as classificações que apresentamos anteriormente, feitas por McLaren (1997) e Walsh (2013). Assim, temos: *sociedade multicultural, identidades docentes multiculturais, epistemologia multicultural, professor multicultural, interação multicultural, espaço multicultural, educação multicultural, conhecimento jurídico multicultural, mercado multicultural, estudo multicultural, tratamento multicultural, perspectiva multicultural, currículo intercultural, diálogo intercultural, relações interculturais, escola intercultural, preocupação intercultural, prática intercultural, tradução intercultural, fluxos interculturais, processos interculturais*.

Já os conceitos de raça, etnia e gênero, quando citados, também com poucas exceções, o são sem que seja ex-

plicitado seu significado. Ainda que seja possível afirmar, com base nos poucos trabalhos que discutem esses conceitos, pelos campos teóricos utilizados e pelos contextos em que estão inscritos, que eles são vistos como relacionais, políticos e construídos historicamente e culturalmente, se fossem mais explicitados, provocariam mais ressignificações no campo do currículo. Sua explicitação, conforme análise nossa desses conceitos feita no Grupo de Trabalho Gênero, Sexualidade e Educação (GT 23) e no Grupo de Trabalho Educação e Relações Étnico-Raciais (GT 21) da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), contribuiria para: a) criticar e desconstruir a ênfase biológica das identidades étnicas, raciais e de gênero, pois ela é reducionista; b) rejeitar e subverter as concepções fixas e binárias das identidades étnicas, raciais e de gênero, pois produzem o etnocentrismo, o racismo, a normalização, a heteronormatividade; c) identificar processos de subversão e ressignificação das identidades/diferenças coexistindo com práticas racistas, etnocêntricas, normalizadoras, heteronormais (BACKES, 2013a, 2013b).

Considerações finais

Ao concluirmos a análise do GT de Currículo da ANPEd, lembramo-nos da análise do GT de Educação e Relações Étnico-Raciais e do GT Gênero, Sexualidade e Educação e não poderíamos terminar o artigo sem registrar nossa angústia com a pouca presença (não-

centralidade) dos conceitos e temáticas de gênero e relações étnico-raciais, bem como de questões ligadas à interculturalidade e ao multiculturalismo no campo do currículo. Num primeiro momento, poderíamos dizer que é a própria lógica da ANPEd, ao organizar-se em GTs, que produz isso, o que não deixa de ser uma verdade – uma verdade tranquilizadora. Por sabermos que, assim como todas as lógicas, essa lógica não é produto do acaso, mas fruto das relações de poder, levantamos a suspeita de uma verdade angustiante e agonística: não será porque, produtos da lógica colonial e da colonialidade (QUIJANO, 2002; WALSH, 2013), nós, educadores, continuamos pensando que relações étnico-raciais devem ser discutidas por grupos subalternizados e que relações de gênero devem ser debatidas por mulheres e sujeitos fora da heteronormatividade?

Longe de querermos nos colocar na posição de quem diz o que pode/deve ser objeto de discussão do campo curricular ou quais temáticas são mais relevantes, queremos apenas continuar pensando como nos tornamos o que somos e como podemos nos tornar sujeitos outros; como produzimos o nosso currículo e como este nos produz; e como podemos produzir currículos outros para assim nos produzirmos de outros modos, outros modos de ser, viver, pensar, conviver. Continuamos pensando que seguir os rastros dos estudos étnico-raciais, dos estudos de gênero, dos estudos interculturais e multiculturais é um caminho instigante,

ainda que agonístico. Da mesma forma, continuamos pensando que explorar o potencial analítico de alguns conceitos, como os que foram objeto de nossa análise, sem desconsiderar o uso qualificativo que tem sido recorrente, contribui significativamente para o processo de ressignificação do currículo.

Referências

BACKES, J. L. Os estudos étnico-raciais e a ressignificação do currículo da educação básica. *Revista Contrapontos*, Itajaí, v. 13, p. 15-23, jan./abr. 2013a.

_____. Os conceitos de multiculturalismo/interculturalidade e gênero e a ressignificação do currículo da educação básica. *Quaestio: Revista de Estudos de Educação*, Sorocaba, v. 15, p. 50-64, jan./jun. 2013b.

_____. Os conceitos de multiculturalismo/ interculturalidade e hibridismo: conceitos que contribuem para desconstruir a história e o currículo etnocêntrico. In: LUCHESE, T. A. (Org.). *Horizontes: diálogos entre culturas e história da educação*. Caxias do Sul: EDUCS, 2012. p. 235-260.

BHABHA, H. *O local da cultura*. Belo Horizonte: UFMG, 2001.

CANDAU, V. M. F.; RUSSO, K. Interculturalidade e educação na América Latina: uma construção plural, original e complexa. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 10, p. 171-189, 2010.

COSTA, S. Desprovincializando a sociologia: a contribuição pós-colonial. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, São Paulo, v. 21, n. 60, p. 117-134, fev. 2006.

HALL, S. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 22, n. 2, p. 15-46, jul./dez. 1997.

_____. *Da Diáspora: identidades e mediações culturais*. Belo Horizonte: UFMG, 2003.

LOPES, A. C. Política de currículo: recontextualização e hibridismo. *Currículo sem Fronteiras*, v. 5, n. 2, p. 50-64, 2005.

LOURO, G. L. *Gênero, sexualidade e educação*. Petrópolis: Vozes, 1997.

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

QUIJANO, A. Colonialidade, poder, globalização e democracia. *Revista Novos Rumos*, Marília, v. 17, n. 37, p. 4-25, maio/ago. 2002.

WALSH, C. Interculturalidad y (de)colonilidade: perspectivas críticas y políticas. *Revista Visão Global*, Joaçaba, SC, v. 15, n. 1-2, p. 61-74, 2013.

Recebido em novembro de 2013

Aprovado para publicação em abril de 2014