

# OS ESTUDOS ÉTNICO-RACIAIS E A RESSIGNIFICAÇÃO DO CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO BÁSICA<sup>1</sup>

ETHNIC-RACIAL STUDIES AND RE-SIGNIFICATION OF THE BASIC EDUCATION CURRICULUM

LOS ESTUDIOS ÉTNICO-RACIALES Y LA RESIGNIFICACIÓN DEL CURRÍCULO DE LA EDUCACIÓN  
BÁSICA

**José Licínio Backes**

Doutor em Educação pela UNISINOS. Docente do Programa de  
Pós-Graduação em Educação da UCDB.

Programa de Pós-Graduação em Educação  
Universidade Católica Dom Bosco (UCDB)  
Campo Grande – MS – Brasil

**Endereço:**

Rua das Paneiras, 1000, ap. 32  
Gomes - Campo Grande – MS  
CEP: 79022-110

**E-mail:**

backes@ucdb.br

## RESUMO

O artigo, fruto de pesquisa financiada pelo CNPq, analisa as ressignificações que os estudos étnico-raciais estão produzindo no currículo da educação básica. Está inspirado no campo teórico dos estudos culturais, segundo o qual o racismo é resultado de uma articulação complexa, as identidades e as diferenças são uma construção radicalmente histórica e cultural e o currículo da educação básica, além de ocupar-se com o conhecimento (fruto de uma seleção arbitrária), produz identidades e diferenças. Para identificar as ressignificações, foram lidos e analisados todos os trabalhos aprovados para apresentação no GT 21 da ANPED, período 2005-2011, perfazendo um total de 77 trabalhos. Foram identificados dois tipos de ressignificação, igualmente importantes para o currículo da educação básica. O primeiro tipo de ressignificação está ligado à luta histórica do povo negro para mostrar que a educação brasileira serve aos interesses do grupo cultural hegemônico, isto é, serve aos interesses da branquidade; portanto o currículo da educação é racista. O segundo tipo de ressignificação provocada no currículo tem a ver com experiências positivas que estão em curso na educação básica. Concluímos que essas ressignificações são extremamente significativas para o currículo da educação básica, no sentido de construí-lo na perspectiva inter/multicultural.

**PALAVRAS-CHAVE:** Estudos étnico-raciais. Currículo. Educação inter/multicultural.

## ABSTRACT

This article, which stems from a study funded by the CNPq, analyzes the re-significations that ethnic-racial studies have produced in the basic education curriculum. It is inspired by the theoretical field of cultural studies, whereby racism is the result of a complex articulation, identities and differences are a radically historical and cultural construction, and the basic education curriculum, besides focusing on knowledge (derived from an arbitrary selection), also produces identities and differences. In order to identify re-significations, all the papers approved for presentation at ANPED GT 21 from 2005 to 2011 were read

and analyzed, with a total of 77 works. Two types of re-signification were identified, both of which are equally important to the basic education curriculum. The first type is linked to the historical struggle of the Black people to show that Brazilian education serves the interests of the hegemonic cultural group, i.e. it serves the interests of the White people, therefore the education curriculum is racist. The second type of re-signification created in the curriculum has to do with ongoing positive experiences in basic education. We conclude that these re-significations are extremely important for the basic education curriculum, in the sense of constructing it in a way that ensures an inter- and multicultural perspective.

**KEYWORDS:** Ethnical-racial studies. Curriculum. Inter/multicultural education.

## RESUMEN

Este artículo, fruto de una investigación financiada por el CNPq, analiza las resignificaciones que los estudios étnico-raciales están produciendo en el currículo de la educación básica. Está inspirado en el campo teórico de estudios culturales, según los cuales el racismo es resultado de una articulación compleja, donde las identidades y las diferencias son una construcción radicalmente histórica y cultural, y el currículo de la educación básica, además de ocuparse del conocimiento (fruto de una selección arbitraria), produce identidades y diferencias. Para identificar las resignificaciones fueron leídos y analizados todos los trabajos aprobados para su presentación en el GT 21 de la ANPED, período 2005-2011, sumando un total de 77 trabajos. Fueron identificados dos tipos de resignificación, igualmente importantes para el currículo de la educación básica. El primer tipo de resignificación está vinculada a la lucha histórica del pueblo negro para mostrar que la educación brasileña sirve a los intereses del grupo cultural hegemónico, es decir, sirve a los intereses de la blanquitud; por lo tanto, el currículo de la educación es racista. El segundo tipo de resignificación provocada en el currículo está relacionada a experiencias positivas que están en curso en la educación básica. Concluimos que esas resignificaciones son extremadamente significativas para el currículo de la educación básica, en el sentido de construirlo desde una perspectiva inter y multicultural.

**PALABRAS CLAVE:** Estudios étnico-raciales. Currículo. Educación inter y multicultural.

## SITUANDO A ANÁLISE

Ao escrevermos sobre as ressignificações provocadas pelos estudos étnico-raciais no currículo da educação básica, lembramos que a luta dos negros pela educação de qualidade é antiga e que os acontecimentos atuais estão vinculados a essa luta. Entretanto as ressignificações estão se tornando mais visíveis nas últimas décadas, questionando e subvertendo a hegemonia branca do currículo. É a essas ressignificações, sobretudo as identificadas nos trabalhos apresentados no Grupo de Trabalho Educação e Relações Étnico-Raciais (GT 21) da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), no período 2005-2011, que este artigo se refere.

Salientamos que a análise tem como referência o campo teórico dos estudos culturais, que tem sido utilizado pelos estudos étnico-raciais, inclusive no GT analisado. Para esse campo, o racismo é resultado de uma articulação complexa, as identidades e as diferenças são uma construção radicalmente histórica e cultural e o currículo da educação básica, além de ocupar-se com o conhecimento (fruto de uma seleção arbitrária), produz identidades e diferenças. O currículo, na perspectiva dos estudos culturais, é concebido como:

[...] um campo de luta em torno da significação e da identidade. A partir dos Estudos Culturais, podemos ver o conhecimento e o currículo como campos culturais, como campos sujeitos à disputa e à interpretação, nos quais os diferentes grupos tentam estabelecer sua hegemonia. (SILVA, 2004, p. 135).

É nesse sentido que é possível perceber que os estudos étnico-raciais apresentados na ANPED têm provocado ressignificações no currículo da educação básica. Para identificá-las, foram lidos e analisados todos os trabalhos aprovados para apresentação, de 2005 a 2011, perfazendo um

total de 77 trabalhos. Nessa análise, observamos que há dois tipos de resignificação, igualmente importantes para o currículo da educação básica. O primeiro tipo de resignificação está ligado à luta histórica para mostrar que a educação brasileira serve aos interesses do grupo cultural hegemônico, isto é, serve aos interesses da branquidade, portanto o currículo da educação é racista. Esse tipo de resignificação mostra que: a) no currículo da educação básica cotidianamente circulam estereótipos sobre os negros; b) o currículo da educação básica organiza-se a partir da cultura hegemônica e tende à homogeneização cultural; c) o currículo da educação básica contribui para a inferiorização dos sujeitos negros; d) o currículo da educação básica geralmente discrimina os negros de forma implícita e silencia sobre as práticas racistas; e) o currículo da educação básica vê a hierarquia cultural como natural. O segundo tipo de resignificação provocada no currículo tem a ver com experiências positivas que estão em curso na educação básica. Esse tipo de resignificação mostra que: a) as ações afirmativas são de suma importância, e há experiências curriculares de educação antirracista na educação básica; b) há necessidade de implementar um currículo inter/multicultural na educação básica. A seguir, passamos a analisar essas resignificações.

## NO CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO BÁSICA, COTIDIANAMENTE CIRCULAM ESTEREÓTIPOS SOBRE OS NEGROS

Durante séculos, no Brasil, a educação básica, por meio do seu currículo, foi tida como uma forma privilegiada de ensinar a cultura nacional. A cultura nacional era vista como superior em relação à cultura dos diferentes grupos culturais, notadamente os grupos afro-brasileiros e indígenas; portanto, nessa perspectiva, nada mais óbvio que a escola fosse vista como um espaço em que as diferenças deveriam ser superadas.

Ainda que se possa afirmar que os grupos afro-brasileiros sempre resistiram à imposição da cultura branca, é no momento atual, principalmente a partir do final do século XX, que eles têm provocado mais impactos na educação básica, gerando mudanças significativas e abalando muitas certezas do campo do currículo da educação básica. Se há pouco tempo o campo da educação, especialmente o campo do referencial crítico da educação ou, se preferirmos, a pedagogia crítica, denunciava o caráter elitista e classista do currículo da educação, esse campo foi forçado a incluir novas dimensões na sua crítica, sobretudo a crítica construída pelos estudos étnico-raciais.

A crítica de que o currículo da educação básica serve aos interesses da classe dominante, ainda que continue necessária, não dá conta de mostrar todos os efeitos para os diferentes grupos da sociedade, nem de pensar formas de construir uma educação que contemple a heterogeneidade cultural da sociedade brasileira. Da mesma forma, a percepção de que o currículo da educação básica veicula uma visão estereotipada das classes sociais é insuficiente. Os estudos afro-brasileiros, por meio de suas pesquisas, mostram a existência de inúmeros estereótipos da raça negra que circulam no currículo da educação básica, sem que sejam vistos como formas estratégicas de posicionar os sujeitos afro-brasileiros nas margens da sociedade. Os estereótipos, porque pautados numa representação negativa dos negros, congelam a identidade dos negros no tempo e no espaço. Eles procuram impedir o fluxo da diferença, de modo que a prática de um sujeito desse grupo tenda a ser vista como inferior, como uma prática abjeta, uma prática indesejável (BHABHA, 2007).

Os trabalhos apresentados no GT Educação e Relações Étnico-Raciais fazem menção a esses estereótipos e ao modo como eles circulam, sobretudo, na educação básica. Segundo os autores dos trabalhos apresentados, não há, no currículo da educação básica, uma preocupação sistemática em desconstruir os estereótipos (SISS, 2005; SANTOS, 2006; BACKES, 2009; ARAÚJO, 2010; CRUZ, 2010, VALENTIM, 2011). Além disso, a forma como a sociedade e o currículo da escola lida com negros e brancos, as expectativas negativas em relação aos primeiros e as positivas em relação aos segundos advêm de um processo histórico de estereotipia que tenta produzir o negro como um sujeito sem cultura (folclore), sem história (apenas como escravo), sem religião (crendice), sem língua (dialeto). Agindo dessa forma, o currículo da educação básica contribui para a manutenção do racismo e da desigualdade. Trata-se da lógica binária que vai subalternizando o outro, como salientam, entre outros autores, Skliar (2003), Bhabha (2007) e Hall (2008).

## **O CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO BÁSICA ORGANIZA-SE A PARTIR DA CULTURA HEGEMÔNICA E TENDE PARA A HOMOGENEIZAÇÃO CULTURAL**

Se, nos últimos anos, foi se constituindo como uma verdade para o campo da educação, em grande parte devido à luta histórica do movimento negro e da consolidação dos estudos étnico-raciais, a percepção de que o currículo da educação básica se organiza tendo como referência os valores da cultura hegemônica, isso não significou que ela tenha se tornado plural/multicultural. O reconhecimento de que a cultura hegemônica, ao ser colocada como a que deve ser valorizada, dificulta o processo de aprendizagem, bem como a afirmação das identidades dos alunos de outras culturas, e de que o currículo da educação básica deveria ser organizado considerando as diferentes culturas da sociedade brasileira foi um passo importante. Porém foi insuficiente para a construção de um currículo da educação básica desenvolvido com base na pluralidade cultural, marca da sociedade brasileira.

Os estudos recentes (2005 a 2011) realizados na ótica dos estudos étnico-raciais apontam que o currículo da educação básica continua sendo um espaço seletivo, isto é, os conteúdos e a cultura valorizada tendem a ser os do grupo hegemônico (branco, masculino, ocidental, heterossexual, cristão), ignorando a diversidade cultural (SISS, 2005; MARQUES, 2006; JESUS, 2008; SOUZA, 2009; ARAÚJO, 2010; CRUZ, 2010; RIBEIRO, 2010; VALENTIM, 2011). Os estudos do GT Educação e Relações Étnico-Raciais indicam que a educação básica privilegia “[...] as propostas curriculares que reproduzem a ideologia cultural dominante e, conseqüentemente, negligenciam as necessidades do aluno negro, que é a parte mais prejudicada da população escolar” (SOUZA, 2009, p. 13).

Mais do que organizado segundo a lógica da cultura hegemônica, o currículo da educação básica procura impor um padrão cultural, de modo que os sujeitos de outras culturas são levados a assumir a cultura hegemônica como se esta representasse o único modelo de socialização desejável. Nunes (2006) afirma que o saber que circula na escola como o saber válido continua sendo aquele que é fiel às concepções homogeneizantes. Bhabha (2007) salienta que esse processo de homogeneização é sempre trágico para os grupos culturais não hegemônicos, pois, além de ser um processo de violência física e simbólica, quem controla e exerce o poder de definir se o outro se tornou ou não um membro da cultura hegemônica é o sujeito desta cultura. Este sempre verá no outro alguém ainda não suficientemente igual para que possa ser tratado como igual, portanto esse outro continuará a ser discriminado e tratado como inferior. Tal processo, segundo Bhabha (2007), tem a ver com a nomeação ambivalente da diferença, uma estratégia eficiente de controlar o outro que justifica a ação dos sujeitos da lógica homogeneizante. Promete-se ao diferente a possibilidade de tornar-se um igual, mas esse processo, porque articulado com os interesses da lógica hegemônica, nunca estará concluso: “fazer do outro um outro parecido, mas um outro parecido nunca idêntico ao mesmo” (SKLIAR, 2003, p. 116). Assim, mantém-se e reforça-se o processo de subalternização.

Os estudos étnico-raciais, ao questionarem a lógica homogeneizante, sugerem uma educação “[...] que não seja em nada parecida com essa que se propõe basicamente em formar pessoas, de acordo com padrões sociais e então enquadrá-las nesses padrões pré-concebidos, como se isso representasse um modelo de socialização” (OLIVEIRA, 2009, p. 14).

## **O CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO BÁSICA CONTRIBUI PARA A INFERIORIZAÇÃO DOS SUJEITOS NEGROS**

Para os estudos inscritos no campo da Educação e das Relações Étnico-Raciais, o currículo da educação básica, ao pautar-se na lógica da cultura hegemônica e buscar a homogeneização, desenvolve práticas que procuram fazer com que os sujeitos de outras culturas sejam levados a se sentirem inferiores (ARAÚJO, 2010; CRUZ, 2010) por não ter as características que a cultura hegemônica impôs como sendo válidas e superiores: “[...] a identidade étnica e racial é uma questão de saber e poder” (GONÇALVES; SILVA, 2005, p. 4).

Além disso, a educação básica, por meio de seu aparato pedagógico, trata os diferentes efetivamente como inferiores, reforçando processos de discriminação e racismo: “depreciado, estigmatizado, adjetivado pejorativamente como grupo social inferior, o jovem negro acaba

interiorizando sentimentos negativos e de inferioridade em relação a si mesmo e ao grupo negro” (PASSOS, 2006, p. 6). É preciso desconstruir os conceitos que “[...] tendem a inferiorizar os afro-brasileiros no meio educacional e social” (VALENTIM, 2011, p. 16).

Esses estudos mostram, ainda, que há uma articulação entre raça e classe. Os grupos culturais produzidos pela lógica hegemônica como sujeitos com *deficit* cultural (SKLIAR, 2003) acabam ocupando as classes sociais mais baixas da sociedade. Essa construção arbitrária do outro como inferior, se não originada no currículo da escola básica, é por ele reforçado de tal modo que faz com que os alunos que têm dificuldade de aprendizagem sejam vistos como um problema. Porém, na verdade, a dificuldade é fruto do desprezo e da desqualificação que o currículo da escola exerce sobre o diferente. O sujeito da cultura diferente é visto como o problema, mas o problema é a própria lógica monocultural do currículo, fruto do projeto moderno de homogeneização cultural, incapaz de reconhecer a diferença cultural como expressão legítima da condição humana.

## **O CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO BÁSICA GERALMENTE DISCRIMINA OS NEGROS DE FORMA IMPLÍCITA E SILENCIA SOBRE AS PRÁTICAS RACISTAS**

Para os estudos étnico-raciais, um dos grandes entraves para o fim das práticas racistas presentes no currículo da educação básica é o mito da democracia racial difundido no Brasil, segundo o qual não há práticas racistas. Ainda segundo esse mito, a discriminação, quando ocorre, é de classe, e não de raça. Entretanto os estudos são enfáticos ao mostrar que, no currículo da educação básica, houve e continua havendo práticas de racismo, seja por parte de educadores, seja entre alunos, sem que haja uma preocupação por parte dos professores em educar para uma educação antirracista. Geralmente são práticas veladas e camufladas, vistas como “brincadeiras”, como “naturais” ou simplesmente não são percebidas: “[...] muitos são os profissionais que não percebem os conflitos raciais entre os alunos, não compreendem em quais momentos ocorrem práticas discriminatórias, como também não percebem suas próprias atitudes de preconceito” (CASTRO, 2005, p. 2).

Mesmo quando percebidas, segundo os estudos étnico-raciais, costuma haver um grande silêncio sobre as práticas racistas. Costuma, ainda, haver um silêncio sobre a cultura negra na educação básica (ARAÚJO, 2010; VALENTIM, 2011). Os apelidos ligados à raça geralmente circulam no currículo da educação básica, provocando dor e sofrimento, dificultando a construção de uma identidade positiva, sem que haja intervenção por parte dos educadores para coibir essas práticas e mostrar as razões históricas e culturais que produziram o racismo.

## **NÃO CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO BÁSICA, AS POSIÇÕES HIERÁRQUICAS ENTRE AS CULTURAS E AS DESIGUALDADES SÃO VISTAS COMO NATURAIS**

Além dos estereótipos, da organização do currículo da educação básica a partir da cultura hegemônica, da tendência para a homogeneização, da inferiorização dos negros e da discriminação implícita e do silenciamento sobre as práticas racistas, os estudos étnico-raciais mostram que há uma naturalização de todas essas questões, dando a impressão de que as hierarquias entre as culturas construídas pelas relações sociais de poder são fruto de um processo natural, como se fossem decorrentes dos diferentes estágios de desenvolvimento dos grupos humanos. Em vez de mostrar o processo histórico de construção do racismo e a espoliação do povo negro por meio da violência física e simbólica, na educação básica, costuma-se “[...] aceitar como natural que desigualdades sociais e culturais sejam consideradas ‘déficits’ individuais” (GONÇALVES; SOLIGO, 2006, p. 2).

No currículo da educação básica, além de parecer natural que alunos negros ocupem posições menos valorizadas socialmente na escola e na sociedade ou que tenham desempenho menor, a branquidade é vista como naturalmente superior. A condição do branco não costuma ser problematizada na educação básica (SILVA, 2006; PASSOS; CARVALHO, 2008; ARAÚJO, 2010; CRUZ, 2010; VALENTIM, 2011).

Cabe destacar que o processo de naturalizar a realidade produzida historicamente pelas relações assimétricas de poder é um dos meios mais eficazes de manter determinados grupos na condição de subalternidade. Por isso, os estudos étnico-raciais estão sempre atentando para a dimensão social e cultural de toda a realidade, mostrando seu caráter inventado e construído, sobretudo no que tange à identidade racial, pois, como afirma Hall (2008), ela não é uma categoria biológica, mas política.

Se, até o momento, ocupamo-nos em mostrar as ressignificações provocadas pelos estudos étnico-raciais que indicam que o currículo da educação básica precisa assumir novos contornos para atender aos interesses dos diferentes grupos culturais, sobretudo dos que historicamente foram identificados com sujeitos deficitários, cabe destacar que esses estudos também dão visibilidade a experiências que mostram que um currículo antirracista (expressão usada pelos autores desse campo) é possível. Nesse sentido, podemos destacar a postura adotada frente às ações afirmativas, as experiências de educação antirracista presentes em algumas experiências curriculares e a argumentação em prol de um currículo inter/multicultural.

## **AS AÇÕES AFIRMATIVAS SÃO DE SUMA IMPORTÂNCIA, E HÁ EXPERIÊNCIAS CURRICULARES DE EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA NA EDUCAÇÃO BÁSICA**

Embora a adoção de ações afirmativas na educação seja geralmente mais voltada para a Educação Superior, elas também podem estar presentes na educação básica. Para os estudos étnico-raciais, elas são fundamentais para a superação das desigualdades raciais no Brasil. Backes (2011, p. 91) argumenta que foi “[...] a luta histórica do movimento negro que forçou o Estado brasileiro a dotar, ainda que timidamente, principalmente na última década, algumas políticas de ações afirmativas, visando a garantir a igualdade de direitos entre negros e brancos”.

Nenhum trabalho apresentado no GT Educação e Relações Étnico-Raciais no período analisado é contra essas políticas. Pelo contrário, argumentam em favor do aumento dessas políticas. Não se trata de uma postura acrítica. Os autores reconhecem as limitações dessas políticas, mas não têm dúvidas de sua importância. Os autores lembram que, quando ações para beneficiar determinados grupos são adotadas pelo Estado (não com o nome de ações afirmativas), por exemplo, para grupos financeiros, geralmente não são feitas críticas, o que demonstra que as críticas feitas às ações afirmativas para negros podem carregar um racismo velado.

Os estudos salientam também que sistematicamente a sociedade brasileira aceita a existência de ações afirmativas para pobres (por exemplo, cotas para alunos de escola pública), mas tem dificuldade de aceitar ações afirmativas para negros. Essa dificuldade está relacionada ao mito da democracia racial e à suposição de que o preconceito de raça desaparecerá com a ascensão social. Bhabha (2007), ao problematizar as teorias sociais que sustentam essa argumentação, afirma que se trata de uma espécie de *narcisismo de classe*. Para Hall (2008), teorias que procuram explicar a realidade a partir de um determinismo (econômico, cultural...) tendem a simplificar a complexidade da realidade. A realidade (por exemplo, do racismo) explica-se por um processo de articulação de diferentes elementos. Como argumenta Bhabha (2007, p. 55), precisamos recorrer a “[...] uma articulação um pouco menos piegas do princípio político (em torno de classe e nação) e de uma dose maior do princípio de *negociação* política” (BHABHA, 2007, p. 55).

Os autores dos trabalhos também argumentam que, no currículo da educação básica, podem ser implementadas microações afirmativas (PAULA, 2005; JESUS, 2008, 2009), ou seja, ações que questionem constantemente as práticas de racismo, de estereotipia, de inferiorização dos negros. Pela análise efetuada, observamos que essas experiências são geralmente protagonizadas por professores negros, o que mostra que a discussão do racismo parece continuar sendo uma discussão de negros, e não uma questão de toda a sociedade. Como argumentam os autores dos trabalhos, além de pensar em processos de afirmação da identidade negra, é preciso questionar e subverter a lógica branca, que, como vimos anteriormente, ainda pauta as práticas e as relações do currículo da educação básica.

Em todos os trabalhos que analisaram experiências de práticas curriculares na educação básica voltadas para a discussão das relações raciais, os autores invariavelmente chegaram à conclusão de que o desenvolvimento dessas experiências contribuiu para questionar as discriminações, os

estereótipos e o racismo, bem como para fomentar o diálogo entre as culturas (PAULA, 2005; JESUS, 2008, 2009; BARZANO, 2009; PINHEIRO; SILVA, 2009; RIBEIRO, 2010). Isso mostra que um currículo antirracista, se colocado como objetivo, como algo necessário para o processo educativo, é possível, se a intenção for criar uma sociedade social e racialmente justa.

## ARGUMENTAÇÃO EM PROL DE UM CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO BÁSICA INTER/MULTICULTURAL

Não é propósito, neste artigo, entrar no debate sobre se o termo *intercultural* ou *multicultural* é o mais adequado para pensar um currículo na educação básica que não seja apenas a expressão da cultura hegemônica.

Nos trabalhos apresentados no GT 21, os autores recorrem ora ao termo *intercultural*, ora ao termo *multicultural*, sem entrar na discussão sobre as implicações de um ou outro. De modo geral, pode-se dizer que os autores dos trabalhos, quando mencionam o multiculturalismo, tendem a fazer distinções entre o multiculturalismo folclórico, comercial, liberal, que oculta a discriminação e as relações de desigualdade, e o multiculturalismo crítico ou revolucionário, visto como aquele que questiona o racismo e as hierarquias culturais, propondo uma educação antirracista (SISS, 2005; SANTOS; CANEN, 2007; RIBEIRO, 2008; BACKES, 2009; RIBEIRO, 2010; VALENTIM, 2011).

Os autores dos estudos étnico-raciais analisados que mencionam a educação e o currículo intercultural defendem os mesmos princípios que os autores da educação multicultural: questionam a hegemonia branca na educação básica, defendem uma educação e um currículo que questione sempre as práticas racistas, bem como o necessário diálogo entre as diferentes culturas que estão presentes na educação básica (AMARAL; BAIBICH-FARIA, 2010).

Destacamos que, embora nem todos os trabalhos apresentados façam referência direta ao currículo multicultural ou intercultural, pela análise efetuada, podemos dizer que em todos eles há elementos desse currículo, se entendermos por currículo inter/multicultural o reconhecimento de que as culturas são múltiplas e o compromisso político e pedagógico de intervir na realidade, tendo em vista “[...] 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” (CANDAUI, 2011, p. 30).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise mostrou que várias são as ressignificações que os estudos étnico-raciais estão provocando no currículo da educação básica. Elas são fundamentais para uma educação básica de qualidade, pois esta, de acordo com os estudos étnico-raciais, está para além do que expressam os números e os índices, como apregoam as políticas neotecnicistas. Ela tem a ver com o fim do racismo, da discriminação, da desigualdade social, enfim, tem a ver com a valorização das diferentes culturas no currículo da educação básica.

Mais do que ressignificações resultantes de experiências antirracistas e de microações afirmativas, as ressignificações identificadas nos estudos étnico-raciais apresentados no GT 21 estão mais voltadas a mostrar que o currículo da educação básica continua a ser seletivo, discriminador, racista e veiculador de estereótipos e que ele contribui para a inferiorização dos sujeitos de outras culturas. No entanto não se pode ignorar – considerando, como apontam os estudos étnico-raciais, que o mito da democracia racial e o ideal de branqueamento ainda circulam no currículo da educação básica – que essas ressignificações são extremamente significativas para o currículo da educação básica, no sentido de construí-lo na perspectiva inter/multicultural.

## REFERÊNCIAS:

AMARAL, Wagner Roberto do; BAIBICH-FARIA, Tânia M. **As trajetórias dos estudantes indígenas nas universidades estaduais do Paraná**. Caxambu: 33ª Reunião Anual da ANPED, 2010.

- ARAÚJO, Débora de. **Ideologia e racismo:** análise de discurso sobre a recepção de leituras de obras infanto-juvenis. 33ª Reunião anual da ANPED, Caxambu, 2010.
- BACKES, José Licínio. **Os significados dos conceitos de cultura, identidade e diferença nos trabalhos sobre afro-brasileiros e educação e suas implicações epistemológicas.** 32ª Reunião Anual da ANPED, Caxambu, 2009.
- BACKES, José Licínio. Pesquisas étnico-raciais no âmbito da Linha de Pesquisa Diversidade Cultural e Educação Indígena. In. SISS, Ahyas; MONTEIRO, Aloísio. (orgs). **Educação e etnicidade:** diálogos e ressignificações. Rio de Janeiro: Quartet, 2011. p. 91-112.
- BARZANO, Marco Antônio Leandro. **Griôs africanos:** inspirações para uma performatividade e invenção pedagógica. 32ª Reunião Anual da ANPED, Caxambu, 2009.
- BHABHA, Homi. **O local da cultura.** Belo Horizonte: UFMG, 2007.
- CANDAU, Vera Maria. **Educação em direitos humanos e diferenças culturais:** questões e buscas. In. CANDAU, Vera Maria (org.). Diferenças culturais e educação: construindo caminhos. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2011. p. 13-33
- CASTRO, Edmara da Costa. **Educação superior:** a importância das "redes de apoio" na trajetória escolar de alunos negros universitários. Reunião anual da ANPED, Caxambu, 2005.
- CRUZ, Ana Cristina Juvenal da. **Dimensões de educar para as relações étnico-raciais:** refletindo sobre suas tensões, sentidos e práticas. 33ª Reunião anual da ANPED, Caxambu, 2010.
- GONÇALVES, Luciane Ribeiro Dias; SILVA, Maria Vieira da. **A questão do negro e políticas públicas de educação multicultural:** avanços e limitações. 28ª Reunião anual da ANPED, Caxambu, 2005.
- GONÇALVES, Luciane Ribeiro Dias; SOLIGO, Ângela Fátima. **Educação das relações étnico-raciais:** o desafio da formação docente. 29ª Reunião anual da ANPED, Caxambu, 2006.
- HALL, Stuart. **Da diáspora:** identidades e mediações culturais. Belo Horizonte: UFMG, 2008.
- JESUS, Regina de Fátima de. **Micro-ações afirmativas no cotidiano escolar de escolas públicas.** 31ª Reunião Anual da ANPED, Caxambu, 2008.
- JESUS, Regina de Fátima de. **Práticas pedagógicas evidenciam micro-ações afirmativas Cotidianas.** 32ª Reunião Anual da ANPED, Caxambu, 2009.
- MARQUES, Eugenia Portela de Siqueira. **A identidade negra e o currículo escolar:** um estudo comparativo entre uma escola de periferia e uma escola de remanescentes de quilombos. 29ª Reunião anual da ANPED, Caxambu, 2006.
- NUNES, Georgina Helena Lima. **Prática do fazer, prática do saber:** vivências e aprendizados com uma infância rural e negra. 29ª Reunião anual da ANPED, Caxambu, 2006.
- OLIVEIRA, Julvan Moreira de. **Educação e africanidades:** contribuições do pensamento de Kabengele Munanga. 32ª Reunião Anual da ANPED, Caxambu, 2009.
- PASSOS, Joana Célia dos. **Jovens negros:** trajetórias escolares, desigualdades e racismo. 29ª Reunião anual da ANPED, Caxambu, 2006.
- PASSOS, Mailsa Carla Pinto; CARVALHO, Carlos Alberto de. **Práticas, narrativas e memórias da diáspora:** paisagens de uma pesquisa. 31ª Reunião Anual da ANPED, 2008.
- PAULA, Cláudia Regina de. **Trajетórias de homens negros no magistério:** experiências narradas. 28ª Reunião anual da ANPED, Caxambu, 2005.
- PINHEIRO, Juliano Soares; SILVA, Rejane Maria Ghisolfi. **Aprendizagens de um grupo de futuros professores de química na elaboração de conteúdos pedagógicos digitais:** em face dos caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639 de 2003. 32ª Reunião Anual da ANPED, Caxambu, 2009.
- RIBEIRO, William de Góes. **Desconstruindo o ideal de branqueamento:** reflexões e desafios a partir do multiculturalismo. 33ª Reunião anual da ANPED, Caxambu, 2010.
- RIBEIRO, William de Góes. **Hiphopologia:** o que dizem pesquisadores brasileiros sobre o hip hop na escola?. 31ª Reunião anual da ANPED, Caxambu, 2008.

SANTOS, Michele dos; CANEN, Ana. **Desafiando o preconceito racial: a escola como organização multicultural.** 30ª Reunião anual da ANPED, Caxambu, 2007.

SANTOS, Eneida Pereira dos. **Tradução, registro de memória, atuação do artista:** instigadores do pensar que inventa o que quer a população negra brasileira - ser igual e diferente. 29ª Reunião anual da ANPED, Caxambu, 2006.

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

SILVA, Paulo. **Personagens negros e brancos em livros didáticos de Língua Portuguesa.** 29ª Reunião anual da ANPED, Caxambu, 2006.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de identidade:** uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

SISS, Ahyas. **Multiculturalismo, educação brasileira e formação de professores:** verdade ou ilusão? 28ª Reunião anual da ANPED, Caxambu, 2005.

SOUZA, Maria Elena Viana. **Diálogos possíveis entre concepções de currículo e a lei 10639/03.** Caxambu: 32ª Reunião Anual da ANPED, 2009.

VALENTIM, Silvani dos Santos. **Relações étnico-raciais na educação profissional integrada à EJA:** reflexões acerca da formação continuada de professores. 34ª Reunião anual da ANPED, Natal, 2011.

## NOTAS

1 Versão revisada e ampliada do artigo publicado no XVI Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE), Campinas, UNICAMP, 2012.

Artigo recebido em 05/07/2012

Aprovado em 23/11/2012