CARACTERIZAÇÕES DOS(DAS) DOCENTES SOBRE GÊNERO E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

Gisele Morilha Alves[1]
Eugênia Portela de Siqueira Marques[2]
Hildete Pereira da Silva Bolson[3]
Maria Edinalva do Nascimento[4]

RESUMO
O artigo sustenta que as pressões legítimas dos movimentos sociais contribuíram para inserir na agenda oficial do Estado brasileiro a implementação de políticas públicas de diversidade, temática cada vez mais presente no debate educacional. Apresenta pressupostos, perspectivas e desafios para o rompimento com um currículo monocultural e homogêneo, por meio da efetivação de práticas pedagógicas voltadas para o reconhecimento e o respeito à diversidade de gênero e às diferenças étnico-raciais, visando à superação de toda forma de discriminação e preconceito. Analisam-se resultados de pesquisa realizada em três escolas públicas do estado de Mato Grosso do Sul/MS, Brasil. Recorremos a procedimentos teórico-metodológicos de análise documental, privilegiando questionários com docentes. Os estudos de Quijano (2005), Maldonado-Torres (2007), Gomes (2012), Walsh (2009) e Hall (2003), referendaram a perspectiva teórica das análises. Os resultados mostram que, apesar dos avanços na legislação, é preciso ressignificar as marcas deixadas pela colonialidade e desconstruir os currículos monoculturais para que a formação inicial e continuada dos professores se dê conforme prevê a premissa que assegura respeito e atendimento às diversidades étnicas, religiosas, econômicas e culturais e que norteou a elaboração da proposta do PNE (2011-2020), que deve ser uma das estratégias que possibilitará a pedagogia crítica e emancipatória.

PALAVRAS-CHAVE
Gênero; relações étnico-raciais; políticas públicas.

Gênero e relações étnico-raciais: considerações iniciais

As políticas públicas educacionais voltadas para a diversidade têm avançado significativamente no Brasil, fruto das pressões e reivindicações dos movimentos sociais que há mais de uma década denunciam a imposição de um modelo educacional centrado na lógica eurocêntrica e hegemônica que inferioriza e subalterniza as outras diferenças a fim de manter a colonialidade do saber e do poder. Nesse sentido, identificamos nos Estudos Culturais que é necessário compreender que as "verdades" podem ser buscadas de diferentes formas e

[1] Doutora em Educação, Universidade Católica Dom Bosco/MS, Brasil. Membro do Grupo de Pesquisa Currículo, Práticas Pedagógicas e Formação de Professores GPEC/UCDB e membro do Grupo de Pesquisa e Estudos em Tecnologias Educacionais e Educação a Distância GETED/UCDB. E-mail: giselemorilla@hotmail.com.
[2] Doutora em Educação pela Universidade Federal de São Carlos/SP, Brasil. Docente na Faculdade de Educação da Universidade Federal da Grande Dourados/MS,Brasil. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Educação, Relações Étnico-Raciais e Formação de Professores GEPRAFE/UFGD. E-mail: eumar13@terra.com.br.
[3] Mestre em Educação pela Universidade Católica Dom Bosco/MS,Brasil. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas Políticas de Educação Superior GEPPES/UCDB. E-mail: hildesilva@yahoo.com.br.
[4] Mestre em Educação pela Universidade Católica Dom Bosco/MS,Brasil. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas Políticas de Educação Superior GEPPES/UCDB. E-mail: mariaenascimento@hotmail.com.

em diferentes lugares, considerando que a verdade é construída no campo das correlações de força e de poder.

Assim, as noções homogêneas de identidades coletivas, de raça, classe, cultura e gênero, são colocadas sob suspeita, a partir de outra epistemologia que identifica as diferenças culturais e possibilita

> [...] pensar como práticas específicas (articuladas em torno de contradições que não surgem da mesma forma, no momento e no mesmo ponto) podem todavia ser pensadas conjuntamente. [...] fazer com que os estudos culturais colocassem na sua agenda as questões críticas de raça, a política racial, a resistência ao racismo, questões críticas da política cultural, consistiu numa ferrenha luta teórica. (Hall, 2003, p. 152).

As discussões sobre relações étnico-raciais e sobre equidade de gênero têm prioridade no Plano Nacional de Educação (Brasil, 2011), no Plano Nacional de Políticas para Mulheres (Brasil, 2004b), nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2004a) e na Lei 11.645/2008. Essas políticas públicas propõem uma discussão sobre as questões de gênero e sobre questões étnico-raciais, visando ao combate às discriminações, preconceitos e à invisibilidade, uma vez que a entendemos como uma forma de resistência.

Para Miranda e Schimanski (2014, p. 68), "o interesse por gênero, classe e raça, enquanto categoria de análise, demonstra o compromisso de pesquisadoras e pesquisadores com a inclusão da voz dos sujeitos excluídos […]".

O presente artigo tem como objetivo analisar as caracterizações de professoras de três escolas da rede pública de ensino do Mato Grosso do Sul/MS, Brasil, sobre gênero e relações étnico-raciais. A relevância de analisar as caracterizações que as docentes possuem em relação a essas temáticas está em podermos compreender as práticas desenvolvidas por elas no contexto escolar.

Optamos por realizar uma pesquisa de abordagem qualitativa por acreditar que ela nos dá o suporte necessário para alcançarmos o nosso objetivo neste artigo. Bogdan e Biklen (1994, p. 47-50) destacam como características da investigação qualitativa:

> 1. Na investigação qualitativa a fonte directa *(sic)* dos dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal. 2. A investigação qualitativa é descritiva. 3. Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos. 4. Os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva. 5. O significado é de importância vital na abordagem qualitativa.

A abordagem qualitativa de pesquisa nos permite utilizar como instrumento de produção de dados o questionário, que foi aplicado pelas pesquisadoras a três professoras voluntárias, que receberam nomes fictícios para mantermos o anonimato assegurado pelo Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Os questionários foram aplicados no mês de novembro de 2015, em três escolas públicas do estado de Mato Grosso do Sul/MS, Brasil. Nossa preocupação não se prendeu à quantidade de pessoas participantes, mas sim às caracterizações/significados que elas atribuem às questões de gênero e às relações étnico-raciais.

Entendemos com Chizzotti (2009, p. 55) que "o questionário consiste em um conjunto de questões pré-elaboradas, sistemática e sequencialmente dispostas em itens que constituem o tema da pesquisa [...]". As questões do questionário foram elaboradas com base nos teóricos e teóricas que pesquisam e estudam essas temáticas e com base nas políticas públicas e Leis já existentes. Nesse sentido, o mesmo foi aplicado pessoalmente pelas pesquisadoras para esclarecimento de dúvidas, quando necessário. Foi agendado com antecedência um horário com as três professoras participantes da pesquisa para não atrapalhar a atuação das mesmas na escola.

Segundo Miranda e Schimanski (2014, p . 71), "gênero, enquanto categoria histórica e sociocultural, emerge justamente como conceito de análise para questionar esses espaços que definem os comportamentos de homens e mulheres baseados no sexo".

Nos diferentes lugares, como escolas, igrejas, clubes, no seio familiar, em *shoppings*, nos locais de trabalho, nos meios de comunicação, enfim, em todos os espaços encontramos as marcas do feminino e do masculino; sendo assim, as diferenças são construídas, porque, ao serem comparadas, estão sempre postas em relação ao outro.

Com relação às questões étnico-raciais, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (Brasil, 2004a) têm como objetivo a divulgação e a produção de conhecimentos, bem como de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos quanto à pluralidade étnico-racial, tornando-os capazes de interagir e de negociar objetivos comuns que garantam a todos respeito aos direitos legais e valorização da identidade, na busca da consolidação da democracia brasileira.

Nesse sentido, preocupamo-nos em saber quais as caracterizações das três docentes das três escolas sobre as relações étnico-raciais. A Lei nº 10.639 de, 9 de janeiro de 2003, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2004a) e a Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008, são políticas de ações afirmativas, ou seja, políticas de reparações e de reconhecimento e valorização da história, cultura e identidades dos negros, e, no caso da Lei nº 11.645/2008, incluem também a história, cultura e identidades dos(as) indígenas.

Gênero: alguns apontamentos possíveis

Entendemos com Miranda e Schimanski (2014, p. 83) que "[...] gênero é um processo construído socialmente para representar o masculino e o feminino, segundo os valores que a sociedade quer manter".

A diferença anatômica entre o macho e a fêmea bem como a diferença entre os órgãos sexuais são vistas como justificativa natural da diferença socialmente construída enquanto desigualdade entre gêneros, principalmente na divisão social do trabalho (Miranda; Schimanski, 2014, p. 72). E essa visão biologicista é naturalizada e reproduzida nas escolas, como, por exemplo, em forma de separação na fila entre meninos e meninas, banheiros separados para meninos e para meninas, brincadeiras de meninos e brincadeiras de meninas, entre outras. Assim, estabeleceram-se as distinções entre os sexos e o lugar que cada um deve ocupar na sociedade.

Carvalho (2009, p. 15) caracteriza gênero como "[...] conjunto de características e comportamentos atribuídos a mulheres ou homens e, por extensão, às práticas materiais e simbólicas, aos objetos, lugares, atividades e representações sociais".

Entendendo que as culturas e as sociedades são dinâmicas e evoluem, que as normas e valores mudam, podemos perceber que, ao longo da história, há diferentes formas de masculinidade e de feminilidade.

Conforme Carvalho (2009, p. 16):

> Embora os gêneros assumam uma pluralidade de formas em diferentes sociedades, períodos históricos, classes/grupos sociais, grupos étnicos e religiosos, gerações e até mesmo no curso da vida individual, todas as sociedades conhecidas possuem um sistema de sexo/gênero manifesto na cultura, ideologia, ciência, violência, sexualidade, reprodução, divisão do trabalho, organização do estado e da família, nas práticas discursivas e cotidianas.

Assim, podemos entender que as questões de gênero são relações de poder, em que o princípio masculino é tomado como parâmetro universal. Nesse sentido, o conceito de gênero representa a tentativa teórica e política de desnaturalizar as desigualdades de sexo, conforme nos aponta Carvalho (2009).

Há várias vertentes na teorização sobre gênero, que vão desde as essencialistas até as estruturalistas e pós-estruturalistas.

Os(as) teóricos(as) pós-estruturalistas concebem o gênero como fluido, discursivo e desincorporado, entendendo os gêneros como plurais e mutantes. Assim, Carvalho (2009, p. 22) salienta que, assim como "[...] a feminilidade e masculinidade não têm significado fixo ou estável, pois são representações continuamente reconstruídas e ressignificadas, também é verdade que as relações de dominação de gênero persistem apesar das conquistas do movimento feminista ao longo do século XX".

Meyer (2012, p. 16-19), numa abordagem feminista pós-estruturalista, ao teorizar o gênero, aponta as seguintes implicações:

> 1) Gênero aponta para a noção de que, ao longo da vida, através das mais diversas instituições e práticas sociais, nos constituímos como homens e mulheres, num processo que não é linear, progressivo ou harmônico e que também nunca está finalizado ou completo; 2) O conceito também acentua que, como nascemos e vivemos em tempos, lugares e circunstâncias específicos, existem muitas e conflitantes formas de definir e viver a feminilidade e a masculinidade; 3) Gênero traz implícita a ideia de que as análises e as intervenções empreendidas devem considerar, ou tomar como referência, as relações de poder entre mulheres e homens e as muitas formas sociais e culturais que os constituem como sujeitos de gênero; 4) O conceito de gênero propõe considerar que as instituições sociais, os símbolos, as normas, os conhecimentos, as leis, as doutrinas e as políticas de uma sociedade são constituídas e atravessadas por representações e pressupostos de feminino e de masculino ao mesmo tempo em que estão centralmente implicadas com sua produção, manutenção e ressignificação.

No Brasil, o Plano Nacional de Educação de 2001 determina: nos objetivos e metas do ensino fundamental, a eliminação de textos discriminatórios no tocante a gênero e etnia nos livros didáticos; e nos objetivos e metas da educação superior e na formação de professores, a inclusão da abordagem de gênero. E o Plano Nacional de Educação 2011-2020 reitera como

premissa o "[...] respeito e atendimento às diversidades étnicas, religiosas, econômicas e culturais [...]", e exige "[...] excelência na formação e valorização dos profissionais da educação" (Brasil, 2011, p. 1).

Caracterizações docentes: algumas reflexões

A professora Suellen, quando questionada sobre se leu, pesquisou ou estudou algo sobre as questões de gênero, respondeu que, infelizmente, nunca teve contato com a temática. A professora conceitua/caracteriza as questões de gênero numa visão biologicista quando responde: "[…] biologicamente, os comportamentos e ciclos que tanto ocorrem nas meninas quanto nos meninos nos remetem a decisões e ações que se adequem a cada caso, cada particularidade".

Já a professora Poliana, quando questionada sobre se leu, pesquisou ou estudou algo sobre as questões de gênero, respondeu que procura estar sempre lendo algo, embora nunca tenha se debruçado ou pesquisado especificamente sobre essas questões. Ela conceitua/caracteriza as questões de gênero dizendo que "[...] gênero não pode ser caracterizado somente como masculino e feminino". Embora não se aprofunde na resposta, ela avança para além da visão biologicista/essencialista ao entender que essas questões não se restringem ao masculino e feminino, mas também não explica que estão ligadas às questões históricas, sociais, culturais, políticas e econômicas, entre outras.

A professora Stella, no questionamento sobre se leu, pesquisou ou estudou algo sobre as questões de gênero, não respondeu, mas caracterizou gênero como

> [...] ligado com a forma e como estão organizados na sociedade valores, desejos e comportamentos acerca da sexualidade. Segundo o movimento feminista, é importante desenvolver uma política que busca promover a igualdade de direitos entre homens e mulheres na sociedade civil.

Ou seja, a professora Stella se aproxima da caracterização de gênero dos(as) teóricos(as) pós-estruturalistas por considerar importante promover, na escola, a igualdade de direitos entre homens e mulheres e por entender que essas questões estão ligadas à forma como a sociedade está organizada.

No Plano Nacional de Políticas para Mulheres está estabelecido como meta "[…] garantir a inclusão de questões de gênero, raça e etnia nos currículos, reconhecer e buscar formas de alterar as práticas educativas, a produção de conhecimento, a educação formal, a cultura e a comunicação discriminatórias" (Brasil, 2004b, p. 33).

Embora estejam asseguradas pelas políticas públicas, Leis, Diretrizes, Planos e Decretos a inclusão e discussão sobre as questões de gênero nos currículos, quando questionamos as docentes sobre o que consideram relevante no processo educacional, as respostas são evasivas, e as questões de gênero são silenciadas/invisibilizadas.

> Considero importante a aquisição do conhecimento, decorrente da mediação dos educadores com seus alunos e desses com a comunidade escolar. Necessário é respeitar o processo de aquisição desse conhecimento que ocorre também pelos métodos de ensino. (Suellen, 24/11/2015).

> Além do processo de aprendizagem de conteúdos relacionados, é relevante abranger assuntos da atualidade. (Poliana, 25/11/2015).
> O currículo, planejamento, ambiente favorável, autonomia e interação entre professores e corpo técnico. (Stella, 29/11/2015).

As respostas das docentes acima citadas privilegiam um currículo monocultural, eurocêntrico, branco, heterossexual, tecnicista que enfatiza a aquisição do conhecimento, os conteúdos, os métodos de ensino, o planejamento, o currículo. As docentes não mencionaram preocupação com questões referentes a raça/etnia e gênero. Como dito anteriormente, elas não pesquisam, estudam ou tiveram formação (inicial e continuada) sobre a questão de gênero.

Relações étnico-raciais: algumas reflexões possíveis

Percebemos que nas escolas, assim como em outros locais na sociedade brasileira, há situações de discriminação étnico-racial e de preconceito. No Brasil, as políticas de reparação voltadas para a educação de negros devem oferecer a essas populações garantias de ingresso, permanência e sucesso na educação escolar e de valorização do patrimônio histórico-cultural afro-brasileiro. A demanda da comunidade afro-brasileira por reconhecimento, valorização e afirmação dos direitos, no que diz respeito à educação, passou a ser apoiada com a promulgação da Lei 10.639/2003, que alterou a Lei 9.394/1996, estabelecendo a obrigatoriedade do ensino da história e da cultura afro-brasileiras e africanas. A Lei 10.639/2003 é fruto das pressões do Movimento Negro brasileiro sobre a escola e o Estado. "O Movimento Negro e demais adeptos da luta antirracista passaram a intervir no Estado e na legislação educacional, incorporando o trato pedagógico da questão racial como um direito do(a) aluno(a) e dever da escola" (Gomes, Oliveira & Souza, 2010, p. 70).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (Brasil, 2004a) têm como meta "[…] promover a educação de cidadãos atuantes e conscientes no seio da sociedade multicultural e pluriétnica no Brasil, buscando relações étnico-sociais positivas rumo à construção de uma nação democrática", e a Lei 11.645/2008 tem como objetivo incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena".

Podemos constatar que as políticas públicas reivindicadas pelos movimentos sociais estão promulgadas. O que nos preocupa é como estão sendo implementadas/implantadas e compreendidas pelos(as) docentes que atuam nas escolas.

A professora Suellen, quando questionada sobre se leu, pesquisou ou estudou algo sobre as questões étnico-raciais, respondeu que "[…] tomei conhecimento de alguns documentos no ano de 2006, mas não estudei a fundo e, mesmo assim, participei de alguns projetos pontuais na escola". E ressalva: "Não me aprofundei nos estudos, sei que existe uma lei sobre afrodescendentes e outros, mas não sei discorrer a respeito".

Podemos inferir, a partir da fala da professora Suellen, que as questões étnico-raciais ainda são invisibilizadas/silenciadas na sua prática. Ela relata: "Nunca presenciei situações de discriminação racial, mas já soube de 'falas' de professores que ofenderam alunos afrodescendentes, e os mesmos reclamaram e registraram na coordenação da escola em que eu

lecionava". Pedi que relatasse um trabalho seu, em sala de aula, sobre essa questão, e ela disse: "Não desenvolvo nenhum trabalho. O que percebo na escola são atividades, falas, dos professores em sala, projetos pontuais e exposições sobre o assunto/tema, e estes são desenvolvidos por professores de diversas áreas em todas as turmas".

Já a professora Poliana, quando questionada sobre se leu, pesquisou ou estudou algo sobre as questões étnico-raciais, respondeu: "[...] Sim, fiz um curso na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, sempre leio e trabalho o assunto em sala". Mas, quando perguntada se conhecia o teor da Lei 11.645/2008, ela respondeu que não. Quando questionada sobre se já presenciou situações de discriminação racial, também respondeu que não. Pedi que relatasse um trabalho seu, em sala de aula, sobre essa questão: "Sim, é desenvolvido um estudo sobre questões étnico-raciais, geral e também regional, estudos em grupo ou individuais com o livro *Culturas afro-brasileiras e indígenas*'" de Maria Celma Borges et al. (2012). Embora a professora Poliana não tenha conhecimento do teor da Lei 11.645/2008 e não consiga ainda perceber situações de discriminação racial, ela desenvolve um trabalho com alunos e alunas do 6º ano do Ensino Fundamental, utilizando o material recebido da Secretaria Municipal de Educação de Campo Grande/MS (SEMED).

A professora Stella, quando questionada sobre se leu, pesquisou ou estudou algo sobre as questões étnico-raciais, respondeu: "Sim, já li Ana Maria Machado, Alaide Lisboa de Oliveira, Eugênia Portela de Siqueira Marques, Florestan Fernandes e Oracy Nogueira". E, quando perguntada se conhecia o teor da Lei 11.645/2008, ela respondeu que a mesma "[...] altera a Lei 9.394 que estabelece as diretrizes básicas da educação nacional, para incluir no currículo da rede de ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". Indagamos ainda se já havia presenciado situações de discriminação racial, e a mesma afirmou: "Sim. Um aluno chamou outro de negro seboso. Quando o aluno ofendido reclamou para a professora, a mesma disse: 'Não tirou nenhum pedaço' e não deu importância. A mãe da criança se sentiu ofendida e pediu para remanejar de turma". Perguntamos se a escola desenvolve algum projeto/atividade que propicie a reflexão sobre as questões de gênero e sobre as questões étnico-raciais, e ela nos respondeu: "Sim. No dia 20 de novembro, Dia da Consciência Negra, apresentamos filmes, palestras, mural e exposição de bonecas negras".

O que percebemos é que a professora Stella lê sobre as questões raciais e a escola propõe uma reflexão sobre as mesmas, mas falta ainda essa leitura para outros(as) docentes da escola, porque, como nos relatou outra professora diante de uma situação de discriminação, invisibilizou-a/silenciou-a em vez de questionar a atitude discriminatória do aluno ou até mesmo propor uma discussão sobre as questões raciais naquela turma.

Algumas considerações possíveis

A pesquisa nos possibilitou identificar que a implementação da educação para as relações étnico-raciais ainda é um desafio, assim como é um grande desafio discutir as questões de gênero. Na análise dos questionários das três professoras, percebemos que a formação, ou a falta dela, interfere nas práticas pedagógicas, na perspectiva do diálogo entre os saberes, o que inviabiliza a construção de uma pedagogia intercultural, decolonial e antirracista. Nesse sentido questionamos: Há por parte do poder público algum controle sobre o cumprimento

das legislações vigentes? Há preocupação com a formação de professores(as) no que se refere à diversidade étnico-racial e ao gênero? A escola está atenta às situações de preconceito e discriminação?

A análise das respostas das professoras nos permite afirmar que, mesmo superficialmente, há um conhecimento sobre o que preconizam as leis, mas há também muita dificuldade em trabalhá-las em suas práticas pedagógicas, pois as docentes participantes da pesquisa reconhecem que sabem pouco sobre a cultura e história dos povos africanos e sobre as questões de gênero. Ou seja, ainda há, nas escolas investigadas, práticas pedagógicas homogeneizantes e etnocêntricas, que, silenciosamente, impõem a cultura colonizadora, os valores e ideologias etnocêntricas. Diante do exposto, uma pergunta requer resposta: Como a criança negra pode construir ou fortalecer sua identidade tendo em vista que as suas características físicas são inferiorizadas, na sociedade, na escola e no currículo? Como tornar-se homem ou mulher em uma sociedade machista que não discute as questões de gênero?

Referências bibliográficas

Bogdan, R. & Biklen, S. K. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Portugal: Porto Editora.

Borges, M. C. B. et al. (2012). *Culturas afro-brasileiras e indígenas*. Campo Grande: Gráfica Alvorada. (Coleção Outras Histórias).

Brasil. (2008). *Lei no. 11.645, de 10 de março de 2008*. Altera a Lei no. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no. 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm

Brasil. (2001). *Plano Nacional de Educação 2001-2011*. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/pne.pdf

Brasil. (2003). *Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003*. Altera a Lei no. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm

Brasil. (2004a). *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*. Brasília: Ministério da Educação, outubro. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/003.pdf

Brasil. (2004b). Presidência da República. Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres. *Plano Nacional de Políticas para Mulheres*. . Disponível em: http://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/PNPM.pdf

Brasil. (2011). *Plano Nacional de Educação 2011-2020: metas e estratégias*. Brasília, Ministério da Educação. Disponível em: http://fne.mec.gov.br/images/pdf/notas_tecnicas_pne_2011_2020.pdf Acesso em: 24 nov. 2015.

Carvalho, E. P. (2009). Inclusão da perspectiva de gênero na educação e na formação docente. In: Teixeira, A. B. M. & Dumont, A.(Orgs.). *Discutindo relações de gênero na escola: reflexões e propostas para a ação docente*. Araraquara, SP: Junqueira & Marin; Belo Horizonte, MG: GSS; FUNDEP. p. 13-44.

Chizzotti, A. (2009). *Pesquisa em ciências humanas e sociais*. 10. ed. São Paulo: Cortez.

Gomes, N. L. (Org.) (2012). *Práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei nº 10.639/03*. Brasília: MEC; Unesco.

Gomes, N. L., Oliveira, F. S. & Souza, K. C. C. (2010). Diversidade étnico-racial e trajetórias docentes:

um estudo etnográfico em escolas públicas. In: Abramowicz, Anete & Gomes, N. L. (Orgs.). *Educação e raça: perspectivas políticas, pedagógicas e estéticas*. Belo Horizonte: Autêntica Editora. p. 57-73. (Coleção Cultura Negra e Identidades).

Hall, S. (2003). *Da diáspora: identidades e mediações culturais*. Belo Horizonte: Editora da UFMG.

Maldonado-Torres, N. (2007). Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. In: Castro-Gómez, S. & Grosfoguel, R. (Orgs.). *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Universidad Javeriana-Instituto Pensar, Universidad Central-IESCO, Siglo del Hombre Editores. p. 127-167.

Meyer, D. E. (2012). Gênero e educação: teoria e política. In: Louro, G. L., Felipe, J. & Goellner, S. V. (Orgs.). *Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação*. 8. ed. Petrópolis, RJ: Vozes. p. 09-27.

Miranda, T. L. & Schimanski, E. (2014). Relações de Gênero: algumas considerações conceituais. In: Ferreira, A. J. (Org.). *Relações étnico-raciais, de gênero e sexualidade: perspectivas contemporâneas*. Ponta Grossa: Editora UEPG. p. 67-91.

Quijano, A. (2005). Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: Lander, E. (Org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais*. (Júlio César Casarin Barroso Silva). 3.e d. Buenos Aires: CLACSO. p. 227-278.

Walsh, C. (2009). Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. In: Candau, V. M. (Org.). *Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas*. Rio de Janeiro: 7 Letras. p. 12-42.