

Multiculturalismo, Educação e Relações de Gênero: complexidades do processo educacional

Rarielle Rodrigues Lima¹
Marília Milhomem Moscoso Maia²
Sandra Maria Nascimento Sousa³

RESUMO

A escola pode ser percebida como uma instituição sociocultural, e suas relações culturais não podem ser pensadas como algo distinto, ao contrário, elas constituem uma rede tecida no cotidiano, cujos os fios e nós são profundamente articulados com o que é reconhecido como referência, neste caso, a heteronormatividade. Objetivamos discutir a temática multiculturalismo e educação, explicitando as relações de gênero no ambiente escolar e as influências destas no desenvolvimento do sujeito e do papel formador da escola em um contexto globalizado. Desta forma, propomos situar o momento histórico e as necessidades surgidas a partir de um estudo teórico referencial da visão multicultural, destacando as dificuldades e os estigmas tradicionalistas da educação. Utilizando, para tanto, os estudos de Candau (2005; 2000), Maclaren (2000), Butler (2015; 2003), Louro (1997; 2003). A associação entre as produções dos autores elencados nos permite entender as nuances de um complexo processo educacional constituído nos espaços formais de educação, que cristaliza, como sujeito modificador, o(a) professor(a).

Palavras-Chave: Multiculturalismo; Educação; Gênero.

1 1 INTRODUÇÃO: (Des)Ligando os caminhos

As discussões hodiernas no ambiente escolar permeiam a contextualização do multiculturalismo em suas mais variadas vertentes. A globalização, com seus entremeios massificadores e, ao mesmo tempo, individualizadores, favoreceu a percepção do diferente e a marcação dessa diferença à medida que aglutina contextos “semelhantes” e “exotifica” os não aglutináveis. Contudo, a escola, por se perceber como uma “microsociedade”, apresenta modificações decorrentes dessa interferência, mesmo quando anseia por seu isolamento das divergências sociais/culturais.

A sociedade pós-moderna, de quem nos informa Siqueira e Pereira (1998), sofre uma transformação radical impulsionada pela explosão de informações e intensificação das tecnologias de comuni-

1 Doutoranda em Ciências Sociais (PGCSoc/UFMA), Professora da rede estadual de ensino (SEDUC/MA). email: rariellerodrigues@gmail.com

2 Mestra em Cultura e Sociedade (PGCult/UFMA). Professora concursada de séries iniciais de Paço do Lumiar/MA. email: mariliamilhomem@gmail.com

3 Doutora em Ciências Sociais. Docente vinculado ao Departamento de Sociologia e Antropologia (DESOC/UFMA). email: sandraufma@gmail.com

cação, especialmente, com o avanço das redes sociais e da internet. A escola está inserida nesse contexto, mas a não observância dos acontecimentos e influências não é mais possível, pois os debates “saltam” pelos muros da escola e sentam-se nas cadeiras das salas de aula.

Morante e Gasparin (2006) comentam que a problemática da escola não pode ser reduzida aos aspectos relativos à estruturação interna da ‘cultura escolar’, ela deve ser repensada para incorporar, na sua concepção, as realidades sociais e culturais oriundas da complexidade da cultura decorrentes das tensões e desafios originados da globalização, as quais se materializam pela diversidade de agentes sociais que fazem parte do “corpo” escolar, trazendo suas experiências, vivências e visões de mundo.

As questões multiculturais estão presentes em todas as sociedades permeando seus vários campos⁴ apresentando duas visões, uma onde as multiplicações de tensões e conflitos, as articulações de interesses e mentalidades se confrontam ou justapõem e, outra, em que as desigualdades sociais e suas relações assimétricas que não são mais desvinculadas das ‘preocupações’ multiculturais.

Assim,

[...] as visões homogêneas, estáveis e permanentes são questionadas. As certezas vão cedendo lugar à desconstrução, pluralização, resignificação, reinventando identidades, subjetividades, saberes, valores, convicções, horizontes de sentido. Somos convidados a assumir o múltiplo, o plural, o diferente, o híbrido. Convite este que começa no particular, ou seja: em cada um de nós e estende-se para o coletivo na sociedade como um todo. (MORANTE; GASPARIN, 2006, p. 3).

As problematizações que evidenciamos envolvendo as diversidades sexuais e de gênero, caminham nessa perspectiva de perceber que há inúmeras possibilidades de “formação” dos sujeitos possibilitando, de certo modo, as construções socioculturais e políticas dos referenciais de homogeneidade. Questionar a norma e o que está posto como modelo único e universal não se trata de uma maximização da dimensão cultural e de sua desvinculação das questões de caráter estrutural, da problemática de desigualdade e exclusão crescentes, nem tampouco de minimizá-la a um mero produto resultante desta realidade; mas, de perceber que há momentos em que os ideais de representação e reconhecimentos são reforçados e diluídos nas relações sociais e que não são elementos naturais, e sim construídos.

Desse modo,

[...] pensar sobre multiculturalismo e educação pressupõe analisar concepções e experiências pedagógicas baseadas nesse movimento teórico que se inicia em meados do século XX nos Estados Unidos e que se difunde no mundo ocidental como forma de enfrentamento dos conflitos gerados em unção das questões econômicas, políticas, e, mormente, étnico culturais, na tentativa de combater discriminações e preconceitos, haja vista as dificuldades de indivíduos e grupos de acolher e conviver com a pluralidade e as diferenças culturais. (SILVA; BRANDIN, 2008, p. 52).

Entendemos que o processo educacional se entrelaça com as diversidades e as disputas de poder em manter-se uniforme. Por isso, a proposta deste estudo teórico referencial é discutir a temática “multiculturalismo e educação”, explicitando as relações de gênero no ambiente escolar e as influências destas relações no ‘desenvolver’ do indivíduo e no papel formador da escola em um contexto globalizado.

4 Campos que destacamos aqui como o político, social, econômico, artístico, religioso, tecnológico e educacional.

Com esse objetivo, revisitaremos teóricos e estudiosos que são classificados como clássicos sobre as discussões de gênero, multiculturalismo e educação, construindo interlocuções e problematizações no processo educacional. Nesse sentido, foram utilizadas as produções de Vera Candau, Peter McLaren, Judith Butler e Guacira Lopes Louro para sustentação da análise aqui sustentada.

2 ENTÃO, VAMOS CAMINHAR POR ONDE? MULTICULTURALISMO CRÍTICO E EDUCAÇÃO

Culturalmente, com o vertiginoso avanço da tecnologia, mídia, informática e a diluição de fronteiras geográficas, tem-se acelerado o intercâmbio cultural. O mundo assume, definitivamente, as feições e as marcas da multiculturalidade, da diversidade cultural, fazendo-nos crer que estamos “condenados” a pensar a unidade humana na base de sua diversidade cultural e nos desafiando a desenvolver a capacidade de conviver com as diferenças. (SILVA; BRANDIN, 2008, p. 53).

Pressupondo que dificilmente se pode reprimir a hipotética homogeneidade cultural e considerando que a heterogeneidade é marca do pós-moderno, Silva e Brandin (2008, p. 53) afirmam que “[...] há que se reconhecer que muitas são as dificuldades que se anunciam perante essa realidade irrevogável e irreversível [...]”. sobre o entendimento da universalização homogeneizada das formas culturais. Percebemos que a dificuldade se entremeia justamente com a colocação da diferença associada à inferioridade e desigualdade, onde o outro passa a representar uma ameaça aos padrões de ser e viver por apresentar-se diverso e plural.

Em educação, para além da questão em termos de identidade coletiva, o debate circunscreve-se em torno da pluralidade cultural e das práticas político - pedagógicas, o que nos remete ao desafio em relação a contextos brasileiros, não raro, impulsionados pela exclusão e por preconceitos. (RIBEIRO; CORREA, 2012, p. 2).

A construção da escola como instituição formadora de sujeitos, em seu aspecto educacional formal, foi engendrada na percepção de uniformização e domesticação dos sujeitos que fazem parte desse contexto de socialização determinado e do que deve e o que não se deve ser levado em consideração ou ser autorizado, desde gestos corporais até a hierarquização das diferenças. Portanto, a escola é um local onde as interdições revelam sua ligação com o desejo e o poder, um *lócus* para se entender os discursos subversivos e a não aceitação da diversidade, pois “[...] a escola é ao mesmo tempo um espaço destinado à construção de sujeitos e de ações de desigualdade, preconceito e exclusão [...]” (NASCIMENTO, 2010, p. 10).

A educação, portanto, em sua constituição sofre micro alterações que transbordam as concepções do ser diferente⁵, as quais desencadeiam conflitos e tensões. Para McLaren (1997), a tensão existente entre pluralidade cultural e a necessidade de uma política de justificativa universal constituem a urgência desse novo milênio. Podemos então afirmar que a educação se encontra desafiada, justamente,

⁵ Usamos aqui ser diferente com o objetivo de contemplar de forma generalista tudo o que opõe à normatividade homogeneizante, mesmo que nos remeta à compreensão de um “normal” de referência.

no sentido de formar cidadãos capazes conscientemente de perceber a necessidade da relação intercultural justa, solidária e democrática.

Como nos afirmam Carneiro, Knechtel e Morales (2012), no foco educacional hoje, formal ou não, é indispensável uma visão multicultural crítica tendo como pressuposto básico o multiculturalismo interativo na construção de sociedades democráticas e inclusivas. As autoras ainda destacam as posições correntes em nossa sociedade que se confrontam com a nova perspectiva educacional:

- Assimilacionistas ou conservadoras – partem do princípio de que vivemos numa sociedade multicultural, mas nem todos têm as mesmas oportunidades;
- Diferencialistas – defendem processos radicais de afirmação de identidades culturais, apresentando uma “visão estática e essencialista” de formações dessas identidades [...] favorecendo a criação de *apartheids* socioculturais. (CARNEIRO; KNECHTEL; MORALES, 2012, p. 478).

Essas posições visionárias, tendo como base as contribuições de McLaren (1997) e Candau (2008), contrapõem-se justamente no campo educacional, porque a vertente multicultural crítica concebe as culturas em um contínuo processo de construção e reconstrução decorrente das relações de lutas político-sociais e históricas na transformação das relações sociais que favorecem convenientemente a convivência social em espaços híbridos culturalmente facilitados pela globalização. Deste modo, tal vertente visualiza a cultura como um conjunto de conflitos cuja diferença relaciona-se a uma política de crítica e comprometimento com a justiça social. Sob essa visão multicultural crítica, Carneiro, Knechtel e Morales (2012, p. 478), afirmam que “[...] é possível desenvolver uma educação multicultural emancipatória, que favoreça os sujeitos-alunos a reconhecerem as diferenças culturais e se desvelarem como sujeitos heterogêneos e semelhantes em graus diversos [...]”

O principal agente desencadeador dessa concretude na educação, segundo os estudos sobre essa trama, está intrinsecamente ligado aos(as) professores(as), em especial, da educação básica, em traduzir nas suas práticas pedagógicas a visão multicultural. Neste aspecto, Xavier e Canen (2005, p.336) argumentam que:

Formar o professor multiculturalmente orientado implica, conforme temos argumentado, trabalhar em prol de um modelo de professor apto a compreender o conhecimento e o currículo como processos discursivos, marcado por relações de poder desiguais que participam da formação das identidades. Implica tensionar conteúdos pré-estabelecidos e pretensões a verdades únicas, procurando detectar vozes silenciadas e representadas nesses discursos curriculares, de forma a mobilizar a construção de identidades docentes sensíveis a diversidade cultural e aptas a formular alternativas discursivas transformadoras, desafiadoras do congelamento de identidades e estereótipos. (XAVIER; CANEN, 2005, p. 336.).

Estes autores(as) sustentam que o(a) professor(a) é um agente de compreensão do currículo e das diversidades discursivas, porém não se deve centralizar a ação exclusivamente ao processo de formação do(a) professor(a), pois o processo de ensino-aprendizagem ultrapassa a linearidade estabelecida *a priori* nessa relação entre professor(a)-aluno(a) e se complexifica à medida em que ampliamos os espaços de debate e de intervenção dentro da instituição escolar formal.

3 E AGORA MARIA? (DES)PROBLEMATIZANDO AS RELAÇÕES DE GÊNERO NA ESCOLA

Partindo do pressuposto que o multiculturalismo crítico tem como foco a desconstrução dos arquétipos de homogeneização/universalização, de acordo com Tomaz Tadeu Silva (2002), as relações

de gênero no que concerne a discussão surgem como forma de contrapor a pedagogia tradicional de valorização do masculino que o currículo refletia e produzia. O currículo, então, passa a ser visto como um artefato que corporifica e ao mesmo tempo produz gênero, ou seja, é uma tecnologia de gênero (LAURETIS, 1994).

Assim, as percepções sobre gênero nos espaços escolares são marcadas pelas compreensões de disputa de poder que engendram normativas que devem ser seguidas tendo como referência o “tipo ideal” de masculino e feminino reconhecido como “natural” e evidente. Na sociedade ou na escola só existe uma possibilidade, quase nunca é permitido cruzar a fronteira, pois só há espaço para o nítido e seguro sistema binário gênero-sexo, ou seja, para as categorias homem e mulher. Na verdade, “[...] ou se é definitivamente homem/mulher, ou se é tudo o que se faz um (a) homem/mulher ser suficientemente homem/mulher [...]” (TORRAS, 2007, p. 13).

De acordo com Moraes (1998, p. 2),

A expressão “relações de gênero”, tal como vem sendo utilizada no campo das ciências sociais, designa, primordialmente, a perspectiva culturalista em que as categorias diferenciais de sexo não implicam no reconhecimento de uma essência masculina ou feminina, de caráter abstrato e universal, mas, diferentemente, apontam para a ordem cultural como modeladora de mulheres e homens.

De acordo com os apontamentos de Butler (2015, p. 59), gênero corresponde a “[...] estilização repetida do corpo, um conjunto de atos repetidos no interior de uma estrutura reguladora altamente rígida, a qual se cristaliza no tempo para produzir a aparência de uma substância, de uma classe natural de ser [...]”. Desse modo, a autora utiliza o termo “performatividade” para apresentar essa possibilidade e entendimento de dinamicidade do gênero, evidenciando que este não é algo que se tem ou que se é, mas que se elabora e se constrói constantemente em relação consigo e com o outro.

Segundo Louro (2008), a conceituação de gênero surge pela necessidade de enfatizar o caráter altamente social das diferenças percebidas entre os sexos, apontando para a impossibilidade de ancoragem no sexo, as diferenças e desigualdade que as mulheres experimentavam em relação aos homens. Nesse sentido, falar sobre gênero visibiliza a ideia de que há uma construção social que hierarquiza as diferenças percebidas pelo discurso da biologia como demarcadores de ações e comportamentos “naturais” de um ou de outro na chave binária masculino-feminino heteronormativa.

Deslocando essa compreensão de saberes sobre o que era permitido aos sujeitos com o recorte do par sexo/gênero, a escola originalmente foi sistematizada para educação exclusivamente masculina (LOURO, 2006). Em um aspecto mais amplo, a divisão sexual do trabalho que direcionava a reprodução como trabalho feminino e o trabalho produtivo e intelectual como masculino engendrava situações que só foram “superadas”, muito tempo depois, com a “possibilidade” de educação para mulheres, embora, reforçasse o ideal de cuidadora e administradora do lar nesse processo formativo (CARVALHO, 2004).

As modificações catalisadas pelo movimento feminista possibilitaram a visibilização das compreensões sobre as relações de gênero inerentes às relações de poder e permitiram que os debates sobre as marcações hierarquizadas das diferenças entre homens e mulheres ganhassem espaço. No território educacional,

ainda temos os olhos pouco treinados para ver as dimensões de gênero no dia-a-dia escolar, talvez pela dificuldade de trazer para o centro das reflexões não apenas as desigualdades entre os sexos, mas também os significados de gênero subjacentes a essas desigualdades e pouco contemplados pelas políticas públicas que ordenam o sistema educacional. (VIANNA; UNBEHAUM, 2004, p. 79).

O que percebemos é que, embora a temática e as discussões sobre gênero tenham aumentado essas questões ainda são consideradas pouco relevantes, principalmente, quando contextualizamos com o ambiente escolar. A escola, mais precisamente a cultura escolar, está encharcada pela perspectiva do comum, do(a) aluno(a) e do ‘aqui somos todos iguais’ evidenciando a ausência de uma educação pautada na diversidade. Trabalhando ainda com um currículo único onde todos(as) têm que se encaixar (CANDAUI, 2002). Assim,

[...] tratamento igual não significa tratamento uniformizante, que desrespeita, padroniza e apaga as diferenças. O que se quer é uma igualdade que se constitua num diálogo entre os diferentes, capaz de explorar a riqueza que vem da pluralidade de tradições e de culturas. Enquanto a diversidade cultural for um obstáculo para o êxito escolar, não haverá respeito às diferenças, mas produção e reprodução das desigualdades. (CANDAUI, 2002, p. 71).

A referência de igualdade é dominante e heteronormativa, os sujeitos que estão “fora” desse entendimento são alocados para a margem do processo educacional. Ambramovay, Cunha e Calaf (2010), ao argumentarem que as interações sociais e o ambiente escolar enfatizam que as percepções dos atores e atrizes na escola estão vinculadas às interações que estabelecem nesse ambiente, destacam que esse processo não se dá em um vácuo normativo, perpassa as noções de autoridade e hierarquias legitimadas por todos(as) os sujeitos no seguimento da sociedade.

As autoras ainda acrescentam que é preciso compreender alguns aspectos de como a experiência de gênero é vivenciada e percebida pelos(as) alunos(as) durante seu percurso escolar, ouvindo os discursos e visualizando as práticas no cotidiano da escola que expressam valores sobre o que meninos e meninas fazem, pensam, sentem e falam. Butler (2015), nesse aspecto, acrescenta que, ao seguirmos os processos de disciplinarização e normalização divididos em práticas sociais, condutas percebidas como adequadas são traçadas e reguladas indicando a complexa relação entre poder social e incorporação das normas de gênero.

Pensar a educação para alteridade como sugere Fleuri (2003) apresenta implicações importantíssimas, pois a educação começa a ser percebida e construída na relação e no contato com os diferentes sujeitos, contribuindo para construção de contextos dinâmicos que fomentam a criação de identidades e alimentam menos preconceitos.

Ao nos referirmos à construção de identidades na escola, é preciso comentar a contribuição de Moita Lopes (2002) sobre a importância dos significados e conceitos construídos em sala de aula:

[...] os significados construídos em sala de aula têm papel preponderante na definição das identidades sociais que desempenhamos. É claro que alunos e professores participam de outras práticas discursivas fora do mundo da escola, as quais, conjuntamente com aquelas do mundo da família, podem até questionar os significados construídos no contexto institucional da sala de aula. Contudo, tendo em vista, entre outros fatores, o fato de esse ser um espaço caracteristicamente emoldurado como contexto de construção de conhecimento, regulado pela

assimetria interacional gerenciada pelo professor – par mais competente –, é de se esperar que a sala de aula exerça influencia na definição de como aprendemos a nos representar e a representar os outros no mundo social. (MOITA LOPES, 2002, p. 192).

A escola, por compreender o primeiro contexto social que a criança participa fora da família, onde as identidades de gênero e de sexualidade são legitimadas ou contestadas, possui papel crucial na formação ‘social’ da criança. “A escola delimita espaços. Servindo-se de símbolos e códigos, ela afirma o que cada um pode (ou não pode) fazer, ela separa e institui. Informa o “lugar” dos pequenos e dos grandes, dos meninos e das meninas [...]” (LOURO, 2003, p. 58). A escola incansavelmente poda e molda sua comunidade escolar enquadrando por meio de suas normas e disciplinas as pessoas desviantes, partindo de uma compreensão de normalidade a ser preservada e mantida como essencial no processo de formação dos sujeitos.

4 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES: É POR AÍ....

No decorrer das discussões aqui expostas, percebemos que o multiculturalismo se apresenta como catalisador das discussões sobre o papel da escola na sociedade pluricultural e de percepção da diversidade. A projeção de relações identitárias no seio escolar requer novas práticas e efetivação do discurso de inclusão da diversidade.

A saída, apontada e percebida com base nos estudos propostos, recai sobre a formação de educadores(as) capazes de estabelecer a relação entre pluralidade cultural e individualização de cada aluno(a) com o objetivo primordial de não hierarquização em sala de aula, mas na horizontalização de saberes.

As compreensões de diversidades e pluralidades apontadas e defendidas pelo multiculturalismo crítico podem ser utilizadas como chave de entrada de debates e discussões nos espaços escolares formais, visibilizando as divergências entre os sujeitos que compõem o cotidiano escolar.

Elencar os debates das relações de gênero, multiculturalismo e educação amplia as possibilidades de investidas de ações modificadoras dentro do espaço escolar ao apresentar o diálogo entre as diferenças para além da homogeneização dos sujeitos. De certo modo, diluem-se as fronteiras entre o que se constitui como referência de masculino e feminino, visibilizando as diversas performatividades de gênero.

A instituição escolar, nesse processo, pode ser compreendida como campos de disputa entre saberes, poderes e culturas, mas precisa superar a ação hierarquizadora e normalizadora em seus espaços de relação. Os estudos apresentados neste artigo apontam para a necessidade de visibilizar as diferenças e repensar as formas que o processo de ensino-aprendizagem e estruturação curricular vem sendo construído e consolidado.

Multiculturalism, education and gender relations: complexities of educational process

ABSTRACT

The school can be perceived as a sociocultural institution and its cultural relations can not be thought of as something distinct, on the contrary, they constitute a web woven in everyday life, whose wires and nodes are deeply articulated with what is recognized as reference, in this case heteronormativity. We aim to discuss the theme of multiculturalism and education, explaining the gender relations in the school environment and their influence on the development of the subject and the formative role of the school in a globalized context. In this way, we propose to situate the historical moment and the necessities arisen, starting from a reference bibliographical / theoretical study of the multicultural vision, highlighting the difficulties and traditionalist stigmas of education. Using the studies of Candau (2005, 2000), Maclaren (2000), Butler (2015; 2003), Louro (1997; 2003). The association between the productions of the authors shows us the nuances of a complex educational process constituted in the formal spaces of education, which crystallizes as a modifying subject the teacher.

Keywords: Multiculturalism; Education; Gender.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, M. CUNHA, A. N.; CALAF, P. P. **Revelando tramas, descobrindo segredos: violência e convivência na escola**. 2 ed. Brasília: Rede de Informação tecnológica latino-americana – RITLA, Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal – SEEDF, 2010.

BUTLER, J. **Undoing gender**. Nova York: Routledge, 2004.

_____. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2015.

CANAU, V. M. **Cultura(s) e Educação: entre o crítico e o pós-crítico**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

_____. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 37, p. 45-56, jan./abril de 2008.

CANEN, A.; XAVIER, G.P.M. Multiculturalismo, pesquisa e formação de professores: o caso das Diretrizes Curriculares para a formação docente. **Revista Ensaio: Avaliação e políticas públicas em educação**. Rio de Janeiro: Fundação Cesgranrio, v.13, n. 48, p.333-334, jul./set.2005.

CARVALHO, M. E. P. Modos de Educação, gênero e relações escola-família. **Revista Cadernos de Pesquisa**, v. 34, n. 121, jan./abr. 2004.

FLEURI, R. M. Intercultura e Educação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 23, p. 16-35, 2003.

LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. 6. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2003.

_____. Gênero e Sexualidade – As Múltiplas “Verdades” da Contemporaneidade. Palestra. In: CONGRESSO INTERNACIONAL COTIDIANO, 2., 2008. **Anais eletrônicos...** [S.l.: s.n.], 2008. Disponível em: <http://www.grupalfa.com.br/arquivos/Congresso_trabalhosII/palestras/Guacira.pdf>. Acesso em: 12 set 2013.

_____. Feminilidades na pós-modernidade. **Revista Labrys estudos feministas**, v. 10, jul./dez. 2006.

TORRAS, M. **El delito do cuerpo**. [S.l.:s.n.], 2007. Disponível em: <<https://cositextualitat.uab.cat/web/wp-content/uploads/2011/03/01.-El-delito-del-cuerpo.pdf%3E>>. Acesso em: 10 ago. 2014.

MORANTE, A. D. T.; GASPARIN, J. L. Multiculturalismo e educação: um desafio histórico para escola. In.: SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS, 7., 2006. **Anais...** Campinas, SP: UNICAMP, 2006.

MCLAREN, P. **Multiculturalismo crítico**. Trad. de Bebel Orofino Schaefer. São Paulo: Cortez, 1997.

MOITA LOPES, L. P. **Identidades Fragmentadas**: a construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2002.

MORAES, M. L.Q. **Usos e limites da categoria gênero**. Cadernos Pagu, v. 11, 1998, p. 99-105.

NASCIMENTO, A. E. J. **Educação e preconceito racial no Brasil**: discriminação no ambiente escolar. [S.l.: s.n.], 2010. Disponível em: <<http://dmd2.webfactional.com/media/anais/EDUCACAO-E-PRECONCEITO-RACIAL>>. Acesso em: 6 ago. 2014.

RIBEIRO, W. G.; CORREA, A. C. Multiculturalismo e planejamento: contribuições e conjecturas em discussão. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 16., 2012. **Anais...** Campinas, SP: UNICAMP, 2012.

SIQUEIRA, H. S. G.; PEREIRA, M. A. O sentido da autonomia no processo de globalização. **Revista educação**, v. 22, n. 2, 1998.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

SILVA, M. J. A.; BRANDIN, M. R.L. Multiculturalismo e educação: em defesa da diversidade cultural. **Revista Diversa**, ano 1, n.1, jan./jun., 2008, p. 51-66.

SCOTT, J. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação e Realidade**, jul./dez. 1995, p. 71-99.

VIANNA, C.; UNBEHAUM, S. O gênero nas políticas públicas de educação no Brasil: 1988-2002. **Cadernos de Pesquisa**, v. 34, n. 121, 2004.

BIOGRAFIA

Rarielle Rodrigues Lima

Doutoranda em Ciências Sociais (PGCSoc/UFMA), Mestra em Cultura e Sociedade (PGCult/UFMA). Graduada em Ciências Sociais e Educação Física (UFMA). Coordenadora do Laboratório Interdisciplinar de Estudos e Pesquisas Pedagógicas (LIEPP/CEJV). Professora da rede estadual de ensino (SEDUC/MA).

email: rariellerodrigues@gmail.com

Marília Milhomem Moscoso Maia

Mestra em Cultura e Sociedade (PGCult/UFMA). Graduada em Letras e Pedagogia (UFMA). Professora concursada de séries iniciais de Paço do Lumiar/MA.

email: mariliamilhomem@gmail.com

Sandra Maria Nascimento Sousa

Doutora em Ciências Sociais. Docente do programa de pós-graduação interdisciplinar em Cultura e Sociedade (PGCult/UFMA) e do programa de pós-graduação em Ciências Sociais (PGCSoc/UFMA). Docente vinculado ao Departamento de Sociologia e Antropologia (DESOC/UFMA). Coordenadora do grupo de estudos em Gênero, Memória e Identidade (GENI/UFMA).

email: sandraufma@gmail.com