

Questões de gênero e etnia na abordagem metodológica para o ensino de História nos anos iniciais do Ensino Fundamental

*Ana Maria Marques**

Resumo

O presente artigo tem como objetivo apresentar alguns fundamentos teórico-metodológicos da abordagem sobre as temáticas de Gênero e Etnia, nos anos iniciais do Ensino Fundamental e, especialmente, no que diz respeito ao ensino de História. Para tanto, discutem-se com alguns autores, analisam-se documentos e políticas governamentais, bem como livros didáticos.

Palavras-chave: gênero; etnia; ensino de história.

Nos últimos anos, profissionais da educação têm percebido a necessidade de trabalhar, desde a Educação Infantil e das séries iniciais, questões relacionadas ao gênero e a etnia, pois é na infância que os sujeitos iniciam seus processos de formação identitária. Ao chegar à escola, as crianças já têm noções advindas do ambiente familiar e do seu entorno formativo que inclui, entre outros, um suporte comunicativo (televisão, computador, brinquedos, vestuário, livros, revistas e toda informação audiovisual acessível). Neste processo formativo, que não inicia na escola, as crianças trazem para o ambiente escolar a carga de (pré)conceitos que já existem na sociedade, no seu meio específico e na sua maneira de interagir com tudo isso.

A escola é também resultante do seu meio, o que significa considerar: o contexto de época com seus reflexos, o nível de instrução dos profissionais que nela atuam, a tradição da qual é herdeira, o público atendido e atuante na mesma. Desta maneira, a escola não forma os sujeitos sozinha. Ela é fruto e consequência de um todo social, parte fundamental no processo formador dos indivíduos que por ela passam. Afinal, regularmente, uma criança passa boa parte do seu tempo diário na escola – que é uma instituição educacional por excelência.

A sociedade moderna ocidental transferiu para a escola as responsabilidades formativas, incluindo comportamentais e morais. Philippe Áries (1981, p. 277) faz referência ao sentimento burguês que predominou, especialmente na França, a partir do século XVII:

Os pais não se contentavam mais em pôr filhos no mundo, em estabelecer apenas alguns deles, desinteressando-se dos outros. A moral da época lhes impunha proporcionar a todos os filhos, e não apenas ao mais velho – e, no fim do século XVII, até mesmo às meninas – uma preparação para a vida. Ficou convencionalizado que essa preparação fosse assegurada pela escola.

Atualmente vive-se os impasses da modernidade, um momento de transição, de mudanças de paradigmas. Alguns autores

já chamam isso de pós-modernidade, mas esta não é uma discussão que cabe ou é relevante neste artigo. O fato é que esta responsabilidade auferida à escola, de preparar para a vida, é bastante presente no cotidiano escolar.

Em longa experiência no magistério e em dez anos de trabalho com professoras de séries iniciais, público alvo do curso de Pedagogia, inúmeras vezes as professoras, então alunas, reclamaram do cansaço provocado por uma sensação de dupla tarefa: “passar o conteúdo” sem descuidar da disciplina, do comportamento, da moral e dos bons costumes convencionados. Muitas vezes elas se viam na função de pais e lembravam o antigo ditado: “Educação vem de casa”. Assim se respondia a elas: quem conhece a história da educação, sabe o quão antigo é este pensamento, mas a modernidade (entendendo-a a partir dos finais do século XVII) transferiu para a escola muitas responsabilidades que eram da família. A família moderna passou a confiar na escola como formadora, logo o peso e a importância dos professores, como formadores, tornou-se imprescindível.

Seguindo esse entendimento, é inevitável observar que os valores de uma sociedade estão diretamente ligados aos conteúdos curriculares. A neutralidade do pesquisador, proposta pelos positivistas, foi superada. Não é possível mais acreditar cegamente, como Comte ou Durkheim, em que a História possa ser neutra e em que o cientista pode analisar os fatos abstraindo-se deles. Déa Fenelon (2000, p. 123-124) ressalta a importância e mudança na abordagem analítica da história provocadas pelas perspectivas marxistas:

O materialismo histórico vem levantar a questão, sobretudo dos supostos e da construção da sociedade. E esta discussão, a de que a produção do conhecimento é social, quer dizer que o historiador, ao produzir o conhecimento, está envolvido com ele a partir do seu presente, a partir da sua posição social.

No contexto moderno de produção de conhecimento, a

História, a partir do viés positivista, foi escrita dando “destaque a personagens, em geral masculinos, que tinham de alguma forma participado dos governos e/ou guerras”, lembra Joana Pedro (2005, p.84), uma história cujo lugar para as mulheres era, no mínimo, secundário. Elas só eram incluídas quando ocupavam, eventualmente, o trono ou a “face oculta” do poder: as rainhas e princesas, as guerreiras no sentido literal (a exemplo de Joana D’Arc e Anita Garibaldi) ou as inúmeras mulheres que tiveram atuação preponderante “ao lado” ou “por trás” de homens “importantes”. Joana Pedro conclui:

Nesta forma de escrita da história, baseada principalmente em fontes narrativas oficiais, não pode haver lugar para a categoria “gênero”, mas apenas para a categoria “mulher”, pensada sob o aspecto da categoria universal.

É importante lembrar que historicamente a categoria “gênero” é tributária de movimentos feministas da década de 1960. Naquela época se discutia o quanto à categoria universal “Homem”, ao contrário do que ela ainda anuncia, era excludente. Reivindicavam-se questões consideradas específicas da “Mulher”, como o direito sobre o corpo e a decisão pessoal de ter filhos. A máxima feminista, da década de 1960, “Nosso corpo nos pertence”¹, pretendia ser um contraponto da dominação do homem sobre a mulher. Assim, era como “Mulher” que as feministas reafirmavam uma identidade, separada da de “Homem”. Esse movimento caracterizou-se como “feminismo da diferença”, que por sua vez chegou a acusar o “feminismo da igualdade” de querer que as mulheres fossem como homens.

No calor do debate reivindicatório da categoria “Mulher”, muitas mulheres passaram a reivindicar a “diferença” – dentro da diferença. Não precisou muito tempo para se perceber a fragilidade na qual recairia essa “Mulher” universal, pois as reivindicações das minorias étnicas e das mulheres de classes sociais economicamente desfavorecidas, por exemplo, não eram satisfatoriamente

contempladas naquele movimento de mulheres brancas e de camadas médias. Então, a categoria “gênero” surgiu no interior destes debates que começaram a pensar “as mulheres” e não “a mulher” como uma universalidade, conseqüentemente, excludente.

Foi entre as historiadoras que escreviam sobre história das mulheres que surgiu a categoria “gênero”, cujo texto de referência primordial passou a ser “Gênero: uma categoria útil de análise histórica”² de Joan Wallach Scott³. Neste, ela define (SCOTT, 1990, p.14; 1995, p.86): “o gênero é um elemento constitutivo de relações sociais fundadas sobre as diferenças percebidas entre os sexos e o gênero é um primeiro modo de dar significado às relações de poder.” Estava aberta, desta forma, a possibilidade de ampliação da categoria “gênero”, não mais fechada na oposição da diferença com os homens e sim relacional e perceptiva. A definição de Joan Scott foi bastante influenciada pelas leituras de Michel Foucault. Atualmente são os trabalhos que discutem gênero sem citá-la.

Sandra Harding (1993, p.11) sugere: “As categorias analíticas feministas devem ser instáveis – teorias coerentes e consistentes em um mundo instável são obstáculos tanto ao conhecimento quanto às práticas sociais”. Portanto, já não se pode mais pensar a mulher como universo, tal qual se fez com o homem. E Thomas Laqueur (2001, p.32) lembra que é absurdo pensar que só a mulher tenha gênero e que o corpo do homem tenha sido criado numa tradição cultural em que sua história não havia sido pensada.

O uso da categoria “gênero” permitiu que pesquisadores valorizassem as relações entre homens e mulheres, e, sobretudo, analisando como, em diferentes momentos do passado, as tensões, os acontecimentos, produziram o gênero. Todavia, essas discussões ainda são pouco assimiladas no ambiente escolar e, em especial, no livro didático que, na grande maioria, destina à disciplina de História para as séries iniciais do Ensino Fundamental, ainda e raramente, foco sobre as mulheres ou o gênero de maneira relacional. A figura masculina se sobrepõe à feminina e as imagens de mulheres aparecem com freqüência associadas a estereótipos do sexo:

profissões (enfermeiras e professoras, por exemplo) e atividades convencionadas para mulheres, como o trabalho doméstico e o cuidado dos filhos.

Cláudia Viana e Sandra Unbehaum (2006, p.419) ao examinarem a inclusão da perspectiva do gênero em vinte anos, a partir da publicação do “Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil e dos Parâmetros Curriculares Nacionais”, concluíram que, de maneira geral, as questões de gênero se restringem ao tópico “Orientação Sexual”, sugerido como tema transversal. Mesmo assim, a análise de Helena Altmann sobre esse documento conclui que há nele um grande destaque para as diferenças entre meninos e meninas, e que estas diferenças são consideradas como construídas social e culturalmente, porém, diz ela: “Não há nenhum destaque para a existência de diferenças entre meninas e meninas e entre meninos, mas sim uma oposição entre os gêneros que pressupõe uma unidade interna entre cada um” (2001, p.584). Se, no entanto, esses documentos não introduziram uma análise adequada de gênero, constituíram uma possibilidade de se pensar algo nessa perspectiva.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de História falam muito da “diversidade” e colocam como um dos objetivos para finalizar os ciclos: reconhecer semelhanças e diferenças no modo de vida dos indivíduos - o que abre uma possibilidade para se pensar e trabalhar as diferenças. Entretanto, Tomaz Tadeu da Silva critica essa perspectiva da “diversidade” como herdeira do “multiculturalismo”, que apela ao respeito e à benevolência e entende a diferença como algo essencializado, cristalizado, naturalizado. Ele considera essa, uma postura liberal. Propõe, em contrapartida, o entendimento da diferença como um componente da identidade, que não é fixa, e precisa ser desestabilizada. Neste sentido, ele lança como desafio (2003. p. 99-100):

A pergunta crucial a guiar o planejamento de um currículo e de uma pedagogia da diferença seria: como a identidade e a

diferença são produzidas? Quais os mecanismos e as instituições que estão ativamente envolvidos na criação da identidade e de sua fixação? Para isso é crucial a adoção de uma teoria que descreva e explique o processo de produção da identidade e da diferença. Uma estratégia que simplesmente admita e reconheça o fato da diversidade torna-se incapaz de fornecer os instrumentos para questionar precisamente os mecanismos e as instituições que fixam as pessoas em determinadas identidades culturais e que as separam por meio da diferença cultural. Antes de tolerar, respeitar e admitir a diferença, é preciso explicar como ela é ativamente produzida.

Na mesma perspectiva teórico-metodológica, encontra-se Guacira Lopes Louro, mais preocupada com as questões do gênero na constituição da identidade, a autora afirma que a sexualidade geralmente é vista como um “problema” na escola, onde a heterossexualidade é naturalizada. Neste contexto, lança a pergunta resultante desse “problema”: como se reconhecer, em algo que se aprendeu a rejeitar e a desprezar? Ou ainda, por que se importar com isso? Então, ela sugere: para desestabilizar esta conformidade com o “natural” é preciso uma proposta política que inclua “disposição e capacidade para interferir nos jogos de poder” (1999, p.86). Por isso, LOURO (1999, p.21) orienta:

É necessário demonstrar que não são propriamente as características sexuais, mas é a forma como essas características são representadas ou valorizadas, aquilo que se diz ou se pensa sobre elas que vai constituir, efetivamente, o que é feminino ou masculino em uma dada sociedade e em um dado momento histórico. Para que se compreenda o lugar e as relações de homens e mulheres numa sociedade importa observar não exatamente seus sexos, mas tudo o que socialmente se construiu sobre os sexos. O debate vai se constituir, então, através de uma nova linguagem, na qual gênero será um conceito fundamental.

A diferença é inseparável da percepção dos elementos que constituem a identidade. Contudo, o problema é que, quando se afirma uma identidade, nega-se outra. Existe uma lógica dicotômica, que divide em dois não só os sexos, mas em geral as classes, as

“raças” ou etnias e as gerações. De modo geral, é recorrente na sociedade o binarismo: homem/mulher, pobre/rico, branco/negro, novo/velho. Essa é a lógica que supõe existir um lado “forte” ou “superior” em oposição ao lado “fraco” ou “inferior”. Muitos autores concordam ser esta uma lógica dominante. SILVA (2003, p.83-84) reforça:

A afirmação da identidade e a marcação da diferença implicam, sempre, as operações de incluir e excluir. (...) dizer “o que somos” significa também dizer “o que não somos”. (...) A força homogeneizadora da identidade normal é diretamente proporcional à sua invisibilidade.

Historicamente o binarismo, com sua conseqüente invisibilidade do lado considerado em desvantagem, provocou um fosso que não só separou os dois lados, como criou uma série de preconceitos e discriminações presentes até os dias atuais. A escola serve de palco para se ter uma amostra do quê, em larga escala, acontece nos vários palcos da vida (doméstica, profissional, afetiva e outros).

Já abordadas as questões de gênero, passe-se mais diretamente a focar as problemáticas da identidade que envolvem questões de “raça”⁴ ou etnia. Os preconceitos raciais são inúmeros no ambiente escolar. Pode-se tomar só como exemplo: o livro didático. Em que circunstância, de modo geral, fala-se de negros? Negro⁵ é freqüentemente associado à escravidão. A imagem que fica e que passa a compor o imaginário das crianças que estudam através desses livros é diretamente associada à subserviência e submissão justificada pela história. Claro que, considerando o trabalho do(a) professor(a), essas imagens podem ser questionadas e os estereótipos desconstruídos.

Segue um exemplo comparativo retirado de dois livros didáticos. Teve-se o cuidado de selecioná-lo de acordo com o nível (ambos de 3ª série) e o ano de publicação (2000). O primeiro livro referenciado não apresenta informações sobre seus autores, nem

selo de qualificação. O segundo identifica os três autores na primeira página e a formação acadêmica dos mesmos (dois geógrafos, um mestre e outro doutor, e uma historiadora licenciada). Esse último traz, ainda, um selo da editora que afirma estar “De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais”. Malgrado as comparações que possam colocar um em vantagem ao outro, o fato é que ambos chegaram ao mercado e à escola na mesma época.

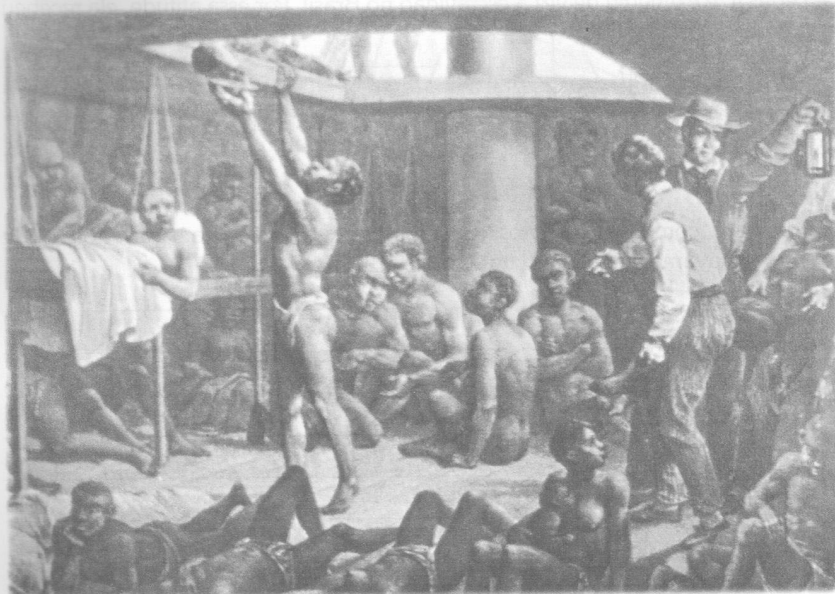
O primeiro recorte representa uma das três páginas que, de todo livro, com cerca de 200 páginas, trata sobre negros associando-os única e exclusivamente à escravidão. O recorte mostra que o livro traz uma representação feita pelo pintor Rugendas, cujos direitos autorais aparecem de forma minúscula no lado esquerdo da imagem e nenhuma menção é feita ao contexto representativo da imagem. O texto trata superficialmente das condições precárias do tráfico de “mercadorias” humanas, para que esses negros viessem ao Brasil e como viviam. Na página seguinte, menciona “brasileiros que começaram a lutar pela libertação dos escravos” sem sequer mencionar seus interesses, mas conclui que essa “luta” resultou na Lei Eusébio de Queiroz, na do Ventre Livre, dos Sexagenários e culminou com a Lei Áurea. Como exercício, duas questões apenas: uma para reproduzir do texto as condições como os escravos eram transportados, outra para, imitando um repórter, dar a notícia da Lei Áurea.

A libertação dos escravos

D. Pedro II conseguiu, durante o seu governo, resolver um grave problema que se arrastava desde o começo da História do Brasil: a escravidão.

A escravidão teve início quando os portugueses, precisando de mão-de-obra para a lavoura, trouxeram negros da África para trabalhar na nossa terra. A partir de 1530, uma grande quantidade de negros entrou no Brasil, na condição de escravos.

Os negros eram transportados em navios negreiros, jogados em porões imundos e acorrentados.



navio negreiro

Quando chegavam, eram colocados nos depósitos dos portos brasileiros, onde eram vendidos aos fazendeiros como se fossem mercadorias. Alcançavam melhores preços os mais novos e os mais fortes.

Os negros trabalharam inicialmente nos engenhos de cana-de-açúcar, depois nos garimpos e, mais tarde, nas lavouras de café. Eles viviam sob as ordens de seus donos, moravam em barracões chamados senzalas, geralmente eram muito maltratados pelos seus senhores e não tinham nenhum direito.

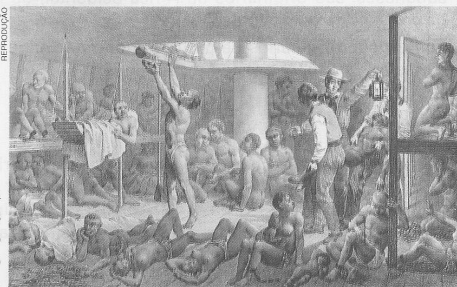
3ª série. 8. ed. São Paulo: Scipione, 2000. p.195.

O segundo recorte trata de uma das dez páginas que compõe o capítulo sobre “Os povos africanos e o Brasil”. A mesma gravura

citada no livro anterior está colocada aqui de forma diferente, com destaque ao crédito representativo de autoria e traçando uma comparação com o gráfico da população brasileira herdeira desta história, incluindo outras etnias. Os autores procuraram separar a palavra negro do sentido da escravidão – uma postura politicamente correta.

O tráfico de escravos

Não foi só no Brasil que os colonizadores europeus utilizaram o trabalho escravo. O tráfico de africanos foi feito para a América do Norte, América Central e outras partes da América do Sul através do oceano Atlântico.



Gravura de Johann Moritz Rugendas representando porão de navio negreiro.

A travessia do Atlântico levava de três a seis semanas. Era uma viagem terrível, e os africanos morriam aos milhares devido às péssimas condições. Quando o navio chegava às Américas, os africanos eram vendidos como escravos aos ricos donos de plantações.

Os navios voltavam para a Europa abarrotados de ouro, prata, algodão, açúcar, fumo e outras mercadorias. O tráfico de escravos durou muito tempo porque rendia altos lucros para Portugal, Espanha, Holanda, Inglaterra e outros países da Europa. Durante quase quatrocentos anos, aproximadamente de 1490 a 1880, mais de doze milhões de africanos foram capturados e levados para as Américas.

VOCÊ SABIA?

A população brasileira é formada por uma mistura de grupos humanos. Índios, portugueses, negros de diferentes partes da África, italianos, espanhóis, alemães, orientais, formam a base do nosso povo. Os mestiços de brancos com negros, de negros com índios ou ainda de índios com brancos representam quase 40% da população brasileira. Veja o gráfico:



Dados do autor.

Fonte: VISENTINI, José William et al. Vivência e Construção: história e geografia. 3ª série. 1.ed. São Paulo: Ática, 2000. p. 148.

Como foi tratada anteriormente, a lógica da bipolaridade implica na afirmação de um elemento em detrimento da negação

de outro, que constitui as identidades. Na tentativa de reverter essa lógica, destacam-se duas iniciativas governamentais, no rol das “políticas afirmativas”, implementadas em 2004: as “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana” (DCNEREEHCABA) e o “Plano Nacional de Políticas para as Mulheres” (PNPM). Essas políticas pressupõem a segurança do direito constitucional de Igualdade e revelam o quanto esta conquista legal ainda precisa se efetivar e sair das letras do papel.

As DCNEREEHCABA determinam a obrigatoriedade de inclusão de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nos currículos da Educação Básica. O documento esclarece que cabe à escola incluir estudos e atividades que abordem as contribuições de outras etnias (indígenas e asiáticos, por exemplo). Diz que se trata de uma decisão política e como tal recai nos jogos de poder. Entenda-se aqui que se a ênfase é dada à determinada etnia, isso é resultado da luta historicamente constituída do Movimento Negro.

O PNPM também é resultante de várias lutas que remontam ao século XIX, desde o movimento sufragista, passando pela luta das mulheres trabalhadoras urbanas e camponesas, da luta pelos direitos reprodutivos, e tantas outras lutas anônimas das mulheres filantropas, mães e/ou mulheres “comuns”. Um dos desdobramentos deste Plano foi o “Programa Gênero e Diversidade na Escola” que se trata de um Programa para Docentes on-line com objetivo de orientar professores para como lidar com as diferenças em sala de aula e combater atitudes e comportamentos preconceituosos com relação ao gênero, à etnia e às diversas orientações sexuais. Esse Plano prevê também um acompanhamento permanente da qualidade da linguagem dos materiais didático-pedagógicos.

Essas ações e programas expressam uma preocupação no sentido de solucionar ou amenizar as desigualdades sociais historicamente constituídas no nosso país, bem como resultam de longo processo reivindicatório. Todavia, sabe-se que só uma ação

conjunta entre governo e sociedade civil pode alcançar resultados significativos para reverter o complexo de discriminações existentes em nossa sociedade. Acreditando que essas ações dependem sobremaneira da Educação é que todo este texto foi conduzido. Em parte, ele revela discussões que se vêm promovendo há anos ao longo. No que diz respeito aos fundamentos teórico-metodológicos de História desenvolvidos junto às(aos) alunas(os) de Pedagogia, pode-se dizer: é no debate acadêmico (incluindo seminários, pesquisas, leituras e trocas de experiências) que se encontra o mote das esperanças e força para acreditar que cada um(a) pode fazer a sua parte para construir uma sociedade mais justa e igualitária.

Notas

* A autora é graduada, mestre e doutora em História pela UFSC, tem ampla experiência docente em nível superior com Metodologia do Ensino de História e História da Educação, atuando na Univali (Universidade do Vale do Itajaí-SC). Publicou “Nova Trento in canto de fé” e “Realidade Sócio-Educacional Brasileira” pela Univali, além de artigos em congressos e outros eventos. A tese de doutorado versou basicamente sobre o tema do envelhecimento.

¹ Lucila Scavone traz essa discussão do primeiro momento do movimento feminista, baseado na noção de diferença e criando uma idéia de liberdade e autonomia das mulheres, associada a uma concepção de conhecimento e reapropriação do próprio corpo.

² Primeiramente publicado, no Brasil, na revista Educação e Realidade, Porto Alegre, v.16, n.2, p.5-22, jul/dez., 1990. Depois a mesma revista (v.20, n.2, p. 71-99, jul/dez., 1995) publicou o mesmo artigo revisado com consulta ao original inglês. A primeira tradução, de Guacira Lopes Louro, 1990, foi elaborada a partir da versão francesa. A segunda publicação foi revisada do inglês por Tomaz Tadeu da Silva. Este artigo foi publicado originalmente em 1986, no volume 91 da American Historical Review, sob o título Gender: a useful category of historical analysis, preparado originariamente para ser apresentado na reunião da American Historical Association, realizada em Nova York, em 1985. Este texto foi traduzido para diversas línguas e causou grande impacto entre historiadores e estudiosos do gênero, em diferentes países. Apesar de já ter completado 18 anos, este artigo continua sendo uma leitura fundamental para aqueles que se dedicam a pesquisas relacionadas ao tema.

³ Joan W. Scott é historiadora norte-americana, professora da Escola de Ciências Sociais do Instituto de Altos Estudos de Princeton, Nova Jersey. Especializou-se em História Social Francesa. Na França lançou algumas publicações sobre história das mulheres, na década de 1980.

⁴ A palavra raça é colocada entre aspas porque é entendida numa perspectiva de linguagem de Jacques Derrida, que propõe a utilização de determinadas palavras sob rasura. O que significaria pensar que ainda se usa na falta de outra que expresse melhor sentido, pois é impossível desconsiderar toda a luta do Movimento Negro em defesa da raça e a importância que isso tem para a argumentação e defesa do direito contra os crimes de racismo. Todavia, o conceito de raça, por estar tão ligado a uma minoria étnica, provoca

certa invisibilidade às demais etnias, chegando a parecer, algumas vezes que quem tem raça é negro.

⁵ Apesar de toda uma discussão semântica em torno da palavra “negro” e a defesa da substituição deste termo por “afro-descendente” que remete a origem étnica e não à cor da pele, mantenho a palavra, em parte pelos mesmos argumentos da nota anterior – considerando o peso em favor do reconhecimento e da luta do Movimento Negro.

Referências

ALTMANN, Helena. “Orientação Sexual nos Parâmetros Curriculares Nacionais”. In: **Revista de Estudos Feministas**. Vol.9. n.2. Florianópolis: UFSC/CFH, 2001.

ARIÈS, P. **História Social da Criança e da Família**. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora Guanabara, 1981.

BRASIL. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: História e Geografia**. Brasília: MEC, 1997.

FENELON, Déa. “Pesquisa em História: perspectivas e abordagens” In: FAZENDA, Ivani (org.) **Metodologia da Pesquisa Educacional**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

HARDING, Sandra. A instabilidade das categorias analíticas na teoria feminista. **Revista de Estudos Feministas**. Florianópolis. UFSC. v.1,n.1/1993.

LAQUEUR, Thomas. **Inventando o Sexo: Corpo e gênero dos gregos a Freud**. Relume Dumará. Rio de Janeiro, 2001.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. 3.ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 1999.

MARSICO, Maria Teresa et al. **Marcha criança: história e geografia**. 3ª série. 8. ed. São Paulo: Scipione, 2000.

PEDRO, Joana Maria. “Traduzindo o debate: o uso da categoria gênero na pesquisa histórica”. In: Revista **História**, São Paulo, v. 24, n.1, 2005.

SCAVONE, Lucila. “Anticoncepción, aborto y tecnologías conceptivas: entre la salud, la ética y los derechos”. In: SCAVONE,

Lucila (org.). **Gênero y salud reproductiva en América Larina**. Cartago: Libro Universitario Regional, 1999.

SCOTT, Joan W. "Gênero: uma categoria útil de análise histórica". Revista **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v.16, n.2, jul/dez., 1990.

SCOTT, Joan W. "Gênero: uma categoria útil de análise histórica". Revista **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v.20, n.2, jul/dez., 1995.

SILVA, Tomaz Tadeu da. "A produção social da identidade e da diferença". In: SILVA, T.T. da (org.) **Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

VIANA, Claudia & UNBEHAUM, Sandra. "Gênero na Educação Básica: quem se importa? Uma análise de documentos de políticas públicas no Brasil" In: **Educação e Sociedade**. Vol. 27, n. 95, maio/ago., 2006.

VISENTINI, José William et al. **Vivência e Construção: história e geografia**. 3ª série. 1.ed. São Paulo: Ática, 2000.

Abstract

The present article has as objective to present some beddings, methods and theories of the boarding on the thematic ones of gender and ethnic preconception, in the initial years of Basic School e, especially, in what it says respect to the education of History. For in such a way, they are argued with some authors, they analyze governmental documents and politics, as well as didactic books.

Keywords: gender; ethnic preconception; education of history.

