

# **A EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA E ANTISSEXISTA NO BRASIL: ALGUNS APONTAMENTOS SOBRE A REPRESENTAÇÃO DAS MULHERES NEGRAS NO ENSINO DE HISTÓRIA**

Rayssa Andrade Carvalho – PPGH/UFPB  
Email: [carvalho\\_rayssa@yahoo.com.br](mailto:carvalho_rayssa@yahoo.com.br)

O presente artigo propõe a discussão das questões referentes à educação antirracista e antissexista no Brasil. Nesse sentido, analisamos como as mulheres negras, sujeitos invisibilizados na história até pouco tempo, são representadas nos discursos e práticas nas aulas de história. Ressalta-se que, a motivação para a escrita desse trabalho partiu de aulas observadas, no estágio de observação da disciplina de Estágio Supervisionado III. Na ocasião foi observada a ministração de duas aulas temáticas em que se discutiu a situação das mulheres negras no mercado de trabalho, principalmente no serviço doméstico.

Para tanto, nos referenciamos em autores como Mattos (2003), Costa (2003), Soihet (1997, 2003), Gomes (2005), Santos (2005), que traçam reflexões sobre as questões de gênero e de raça na educação brasileira. Nesta perspectiva, num primeiro momento, analisaremos o papel dos movimentos sociais na luta contra as discriminações e preconceitos raciais e de gênero no âmbito da educação e, ainda, as conquistas legais na educação básica, do início do século XXI.

Num segundo momento, propomos uma reflexão sobre a prática educativa, no ensino de história, orientada pelas propostas da educação antirracista e antissexista. Desta forma, trazemos a experiência da observação da referida aula, sobretudo, a análise do material produzido pela professora e utilizado na sua prática pedagógica. Portanto, explicitado nosso percurso, nosso intuito com este artigo é contribuir para a reflexão sobre a prática pedagógica e curricular, no ensino de história, norteadas pela responsabilidade da educação na transformação social, sobretudo, na formação de sujeitos críticos frente às realidades sociais.

## **Os Movimentos Sociais Negros e a Educação no Brasil**

Desde fins do século XIX e início do século XX, a população negra se organizou em diversas associações. O período da criação das associações das “pessoas de cor” e da imprensa negra é mencionado por Domingues como sendo a primeira fase do

movimento negro na República. As associações objetivavam a “mobilização e conscientização da população negra, procurando mostrar-lhe o seu valor e os seus direitos de cidadão brasileiro na nova ordem social” (Domingues, 2009, p.19). Na década de 1940, surge o Teatro Experimental do Negro (TEN), que atua até a década de 1960, no Brasil (DOMINGOS, 2009). Nesse sentido, observamos a organização da população negra em organizações desde o início do período republicano. Entretanto, ressaltamos a atuação do Movimento Negro, a partir da década de 1970, com o Movimento Negro Unificado (MNU), na área da educação.

No artigo *A Lei nº 10.639/03 como fruto da luta anti-racista do Movimento Negro*, Sales Santos (2005) trata da atuação do Movimento Negro na esfera da educação no período pós-abolição. Assim, o autor destaca que a educação formal significava para a população negra um meio de ascensão social e de mudanças das condições de desigualdades sociorraciais em que se encontravam após a abolição. Nesse sentido, as organizações negras que surgiram ainda no final do século XIX e início do XX, afirmavam em seus discursos a importância da escola e da aprendizagem escolar.

Embora existam estudos que demonstrem a responsabilidade da escola na perpetuação das desigualdades sociais, como, por exemplo, Bourdieu (1998), não há dúvidas de que para os negros a busca por instrução (educação formal) como fator de interação sócio-econômica e competição com os brancos, logo após a abolição da escravidão, foi um passo correto; porém, não suficiente para a sua ascensão social. (SANTOS, 2005, p. 22).

Contudo, os intelectuais e militantes negros perceberam que as desigualdades raciais eram perpetuadas no âmbito escolar. Assim, no Brasil, a escola e, especificamente, o ensino de história centrou-se nos paradigmas eurocêntricos, em acordo com um sistema educacional que estava carregado pelo ideal de branqueamento da sociedade brasileira (SANTOS, 2005, p. 23).

Dessa forma, no início do século XX, os movimentos sociais negros começaram a questionar e reivindicar mudanças na educação brasileira, acerca das representações perpetuadas sobre a população negra, e a própria invisibilidade das questões raciais na escola. Porém, foi a partir da década de 1970, que essas reivindicações foram colocadas de forma intensificada na agenda do movimento. Assim, uma das reivindicações, na esfera educacional, era a “reformulação dos currículos escolares visando à valorização

do papel do negro na História do Brasil e a introdução de matérias como História da África e Línguas Africanas.” (SANTOS, 2005, p. 24).

Nessa perspectiva, a partir das pressões exercidas pelo Movimento Negro e das articulações políticas estabelecidas com alguns dirigentes mais sensíveis as questões raciais, foram sancionadas leis, em alguns estados e municípios, que incluíam disciplinas como a História do Negro no Brasil e a História do Continente Africano nos ensinos fundamental e médio, principalmente, durante a década de 1990 (SANTOS, 2005).

Hebe Mattos (2003) tratando do ensino de história e da luta contra a discriminação racial no Brasil, propõe uma importante discussão acerca das formas possíveis para se implementar os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), lançados em 1996, “para que elas [essas formas] possam concretizar suas possibilidades positivas de intervenção neste aspecto da realidade escolar.” (MATTOS, 2003, p. 127). Nesse sentido, a autora ressalta a importância dos PCNs, principalmente, quanto à ênfase dada à formação cidadã, como o objetivo do ensino fundamental, e a adoção do tema transversal “Pluralidade Cultural”, pois seriam instrumentos fundamentais na luta contra a discriminação racial (MATTOS, 2003).

Segundo Mattos (2003, p. 128) o conceito de cultura que aparece nos PCNs é aquele a que se vincula sempre uma construção identitária. Assim, apenas dois modelos seriam possíveis, de acordo com a autora, para a construção de uma noção de identidade nacional: o modelo tradicional da mestiçagem, que prega a mistura das raças que deu origem ao brasileiro, e o modelo multiculturalista, que afirma uma identidade nacional formada das diversas “subculturas”. Este segundo modelo seria a leitura feita pelos PCNs. Nessa perspectiva, a autora alvitra a separação radical das noções de cultura e de identidade, pois, de acordo com Mattos (2003, p. 128) a leitura feita pelos PCNs desses conceitos “podem ser abordados, na prática, por outro ângulo se o problema for formulado de outra maneira.”. Dessa forma, Mattos propõe uma educação “para a compreensão e o respeito à dinâmica histórica das identidades socioculturais efetivamente constituídas.”, assim, o ensino de história seria fundamental na construção desta possibilidade de trabalho (2003, p. 129).

Nesse contexto, Nilma Lino Gomes (2005, p. 43) faz alguns questionamentos “Será que, na escola, estamos atentos a essa questão? Será que incorporamos essa

realidade de maneira séria e responsável, quando discutimos, nos processos de formação de professores(as), sobre a importância da diversidade cultural?”. Nesse sentido, a autora destaca a importância de se considerar as dimensões subjetivas e políticas da construção da identidade racial negra (GOMES, 2005).

A respeito do papel da escola e dos professores no combate as desigualdades sociorraciais no Brasil, Gomes (2005) diz que

A escola tem um papel importante a cumprir nesse debate. Os (as) professores(as) não devem silenciar diante dos preconceitos e discriminações raciais. Antes, devem cumprir o seu papel de educadores(as), construindo práticas pedagógicas e estratégias de promoção da igualdade racial no cotidiano da sala de aula. Para tal é importante saber mais sobre a história e a cultura africana e afro-brasileira, superar opiniões preconceituosas sobre os negros, denunciar o racismo e a discriminação racial e implementar ações afirmativas voltadas para o povo negro, ou seja, é preciso **superar e romper com** o mito da democracia racial. (p. 60, grifos da autora).

Portanto, o marco na luta do Movimento Negro por uma educação das relações étnico-raciais, foi a aprovação, em 2003, da Lei nº 10.639 que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96, incluindo obrigatoriamente o ensino de História da África e Cultura Afro-Brasileira, nas disciplinas humanísticas lecionadas em escolas públicas e privadas. No entanto, a implementação da referida lei tornou-se um desafio para os agentes dessa luta, pois os governos nas esferas federal, estadual e municipal, ainda dão passos curtos na direção de uma efetivação “ideal” da Lei 10.639/03.

### **O Movimento Feminista, o Conceito de Gênero e a Educação no Brasil**

Em fins do século XIX e início do XX, o Movimento Feminista, segundo Simone da Silva Costa (2010), surge como luta das mulheres pela conquista de direitos negados, momento de intensas mudanças nos setores da economia, política e sociedade geradas pela industrialização. Desse modo, o Movimento Feminista ganha maior visibilidade no cenário mundial, principalmente no contexto das lutas pelo sufrágio, que expressava a conquista da cidadania feminina e sua inclusão na esfera pública. Costa (2010) destaca que o Movimento Feminista, nas suas origens, tendia a ser personalista, destacando as biografias de algumas mulheres, em sua maioria, intelectuais que romperam com os padrões sociais na defesa dos direitos das mulheres.

Destarte, o Movimento Feminista que ressurgiu nas décadas de 1960 e 1970 toma vulto como movimento social na Europa e nos Estados Unidos, em um contexto de mudanças políticas, econômicas e sociais, que fazem surgir movimentos dos grupos afetados pelas desigualdades sociais produzidas nesses países.

A autora Adriana Piscitelli (2002) tratando das correntes do pensamento feminista, afirma que a vertente do feminismo radical inaugurou a categoria de análise “mulher”, afirmando uma homogeneidade entre estes sujeitos com o objetivo de construir uma identidade coletiva para a luta política. Neste sentido, a autora afirma que as feministas, na década de 1970, começaram a discutir a invisibilidade das mulheres nas produções das várias áreas do conhecimento. Destarte, nesse movimento de revisão das produções científicas de disciplinas como a história, a antropologia, a sociologia, feita pelas intelectuais feministas, surgiu a necessidade de se criar novos conceitos e categorias para se pensar as questões das mulheres (PISCITELLI, 2002, p. 14).

Deste modo, o crescimento das produções acadêmicas sobre as questões femininas nas ciências sociais, impulsionou a organização e consolidação dos “estudos da mulher” em várias disciplinas, neste ínterim, é constituído o campo de pesquisa da história das mulheres, na década de 1980 (PISCITELLI, 2002, p. 14; SILVA, 2008).

A autora Tânia Silva (2008) afirma a questão da invisibilidade do sujeito feminino nas narrativas históricas.

Este silêncio não foi uma prerrogativa da historiografia brasileira ou latino-americana, mas atitude constante inclusive em países como Estados Unidos e França, onde a busca pelos direitos da mulher e o reconhecimento da condição feminina se deu mais cedo do que entre nós. (SILVA, 2008, p. 224).

Deste modo, a autora diz que a ausência das mulheres na narrativa histórica foi uma questão que alcançou até mesmo a historiografia de países nos quais as lutas das mulheres, suas manifestações, por direito a igualdade havia se iniciado séculos antes que no Brasil (SILVA, 2008).

Dentro da disciplina histórica o campo da história das mulheres passou a questionar a figura do “homem” como sujeito universal, e nessa perspectiva, do homem branco, ocidental, heterossexual e cristão. Desta forma, estas discussões passaram a questionar os pressupostos historiográficos herdeiros do Iluminismo (SOIHET, 1997). No texto *História das Mulheres*, a historiadora Raquel Soihet (1997) ressalta, já no

primeiro parágrafo, as discussões sobre o problema da utilização da categoria “mulher” no singular. De acordo com Soihet (1997), na década de 1990, a abordagem voltar-se-ia para a questão das diferenças, se tratando de mulheres, no plural.

Neste período, os “estudos da mulher” proliferaram-se dentro das universidades e ganharam campos de pesquisa em várias disciplinas das ciências sociais. No Brasil, as historiadoras feministas se aportavam nas perspectivas teóricas do Marxismo e da história social para desenvolver suas reflexões sobre a mulher. Para Bairros (1995), o Feminismo Socialista, que parte do referencial teórico Marxista, contribuiu para a superação das limitações dos conceitos feministas fundamentais, mas não os abandonaram totalmente. Segundo a autora, as socialistas “ofereceram alternativas para que se entendessem a intersecção entre gênero, raça, orientação sexual e classe.” (BAIRROS, 1995, p. 460). Elas pensaram as outras dimensões como partes que se articulam ou se somam a categoria de gênero, para assim entenderem a opressão as mulheres.

No campo da produção sobre as mulheres destacamos a intelectual estadunidense Joan Scott, que é pioneira na discussão do conceito de gênero como categoria de análise para a história. No seu artigo *Gênero: uma categoria útil de análise histórica*, Joan Scott (1990) delinea o conceito de gênero e expõe as utilizações iniciais da categoria. De acordo com Scott (1990, p. 5), são as feministas que, na década de 1980, passaram a usar o termo “gênero”, de forma mais séria, “como uma maneira de se referir à organização social da relação entre os sexos.”. As feministas estadunidenses foram pioneiras na utilização da categoria de gênero nos seus estudos.

Assim, o termo “gênero” começou a ser usado com o objetivo de substituir o uso das palavras “sexo” ou “diferença sexual”, que indicavam um determinismo biológico que passou a ser rejeitado pelas intelectuais feministas. Além disso, o conceito de gênero inseria uma noção relacional as análises. Nessa perspectiva, Scott diz que “segundo esta opinião, as mulheres e os homens eram definidos em termos recíprocos e nenhuma compreensão de um deles podia ser alcançada por um estudo separado” (1990, p. 5).

Scott (1990) ressalta que as/os intelectuais feministas, especificamente os/as historiadores/as, compreendiam a importância de se desenvolver o conceito de gênero, pois, afirmavam que a utilização da categoria de gênero, nos estudos das mulheres,

deveria trazer mudanças para os paradigmas da disciplina histórica. Porquanto, a história das mulheres era delimitada como um campo marginal aos grandes temas ligados as perspectivas econômicas e políticas. Nesse sentido, as/os intelectuais feministas que começaram a teorizar o gênero asseveravam que eram necessários novos instrumentos teóricos para serem usados nos estudos sobre a mulher, com o propósito de ampliar a compreensão do feminino (SCOTT *apud* SAMARA, 1997 p. 38), uma vez que, conceitos feministas, como o patriarcado, usados para compreender a opressão masculina, não conseguiam mais dar conta das análises sobre as mulheres.

No artigo *Gênero e Ensino*, Gandelman (2003, p. 210) destaca o papel da história de desnaturalizar determinadas questões, ressaltando que “esta noção advoga para a história, ao mesmo tempo, a idéia de transformação e de agência humana – noções centrais para o conhecimento histórico e igualmente para a aprendizagem da história.”. Nos PCNs a questão de gênero surge no tema transversal “Orientação sexual”, em um dos eixos transversais sobre “Relações de gênero”. A autora diz que “a inclusão do gênero em sua proposta deixa clara sua importância na sociedade contemporânea e torna ainda mais relevante uma discussão sobre o tema” (GANDELMAN, 2003, p. 210) e sobre tal categoria. Contudo, Gandelman (2003, p. 213) traça algumas críticas sobre o tratamento das relações de gênero nos PCNs, estas são quanto aos problemas no conceito de gênero utilizado no texto, afirmando que “a categoria de gênero aparece esvaziada de seus aspectos políticos e históricos, dizendo respeito, ao contrário, unicamente ao âmbito da família e das relações interpessoais.”.

### **Por Uma Educação Antirracista e Antissexista**

Neste tópico, procuramos traçar alguns apontamentos acerca das representações das mulheres negras no ensino de história, assim, refletimos sobre a intersecção, especialmente, das categorias de raça e gênero, para que possamos compreender como as mulheres negras são retratadas no ensino, e como essas reproduções podem afirmar ou combater posturas racistas e sexistas na prática educativa.

Entretanto, ressaltamos que não é nossa intenção com esse estudo chegar a conclusões ou propor “receitas” que consigam dar conta de tais questões, mas sim fazermos uma reflexão sobre uma experiência específica registrada no período do estágio de observação na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Maria Honorina Santiago, localizada no município de Santa Rita/PB.

Ademais, destacamos, de forma sucinta, como as mulheres negras foram retratadas na literatura nacional. Desse modo, as mulheres negras só apareceram, nas produções historiográficas, como agentes históricos, nas últimas décadas. Segundo Rocha (2000), elas eram retratadas mais na literatura, até recentemente.

Hoje elas surgem em cena como aliadas na resistência à violência, protagonistas na negociação e na sobrevivência: são negras de tabuleiro, mucamas, prostitutas, feiticeiras, mães e amas, escravizadas e chefes de domicílio cujos nomes encontram-se nos testamentos (como parte do espólio e como proprietárias), nos processos eclesiásticos, nos registros policiais e nas disputas de tutela. (ROCHA, 2000, p. 153).

Na obra *Casa Grande e Senzala*, publicado em 1933, Gilberto Freyre apresenta sua interpretação sobre a formação da família patriarcal brasileira. Nessa obra, Freyre constrói representações sobre as mulheres negras, ressaltando duas imagens principais, que são retratadas na literatura desde o período colonial e repassadas pela tradição oral: uma é a imagem da “bela mulata”, que atribui à mulher negra uma sensualidade exacerbada, destinando-a exclusivamente ao sexo e ao prazer dos homens. A outra imagem recorrente é a de “mãe preta”, que é atribuída às mulheres negras que cuidavam dos filhos e da casa das senhoras e são retratadas como mulheres sem uma subjetividade, com um comportamento sempre servil (MOREIRA, 2011, p. 25-29).

Assim, somente na década de 1980, as mulheres negras, nas condições de escravizadas, forras e livres, começaram a ser retratadas na historiografia brasileira, nos estudos do campo da historiografia social da escravidão, como agentes históricos que contribuíram na construção das identidades no Brasil, juntamente com os homens negros. Deste modo, estes estudos iniciaram um movimento de visibilização dos papéis sociais das mulheres negras na sociedade.

Porém, quando analisamos as representações das mulheres negras nos livros didáticos de história e na prática educativa, observamos que estes não estão avançando, satisfatoriamente, em consonância com as produções acadêmicas. Nessa perspectiva, Mattos (2003) diz que os

conteúdos propostos precisam ser de domínio dos professores que atuam diretamente no ensino fundamental, o que implica uma conexão próxima e permanente entre ensino de história e pesquisa e discussão historiográficas nas universidades. (p. 131).

Assim, destacamos essa afirmação, pois, indica a importância do diálogo necessário entre as produções historiográficas acadêmicas e o ensino de História.

Dessa forma, propomos pensar as representações das mulheres negras no ensino de história e na prática educativa, analisando duas aulas observadas no estágio docente supervisionado. Ademais, as aulas foram ministradas para alunos/as do 1º ano do ensino médio, em uma escola da rede estadual localizada no município de Santa Rita/PB. Portanto, a aula foi acompanhada no contexto do estágio de observação e, nesse sentido, tivemos contato com o material elaborado pela professora para trabalhar o tema “As mulheres negras no mercado de trabalho”, além de entendermos que a própria aula constitui-se um texto em si.

No entanto, como já mencionamos, nos resumiremos em analisar o material didático (ANEXO A) produzido pela docente, relacionando-o a alguns aspectos da aplicação deste. E, mesmo esse objetivo não será plenamente efetivado, dada as dimensões do presente texto.

Destacamos, inicialmente, que o material foi entregue aos alunos/as em meio impresso, numa folha de papel A4. Nessa encontra-se no canto superior esquerdo uma imagem de uma mulher negra com uma criança branca. Logo abaixo se inicia um texto, de tamanho médio. Destarte, a folha foi dividida em duas colunas, na segunda coluna foi colocada uma charge, além de outra imagem que está relacionada com um trecho de uma música, que “fecha” o conjunto de informações.

Analisando em partes, a imagem posta no topo esquerdo da folha traz a representação tradicional da “mãe preta”, uma mulher negra sentada com uma criança branca ao seu redor, em pé, segurando no seu braço. Nessa fotografia havia várias possibilidades de discussões que poderiam ser exploradas pela professora, sendo possível destacar o contexto histórico, social e cultural da época em que aquela imagem foi produzida. Contudo, a professora ignorou a presença da fotografia no material produzido pela mesma, nesse sentido, podemos indicar que isso pode ter ocorrido por ela não ter o domínio de tais conhecimentos, ou não ter colocado em seus objetivos de ensino a discussão da imagem, não sabemos ao certo. Mas, essa prática não é adequada, pois, entendemos que as imagens contribuem na construção de uma consciência histórica. Sendo estas uma linguagem bastante específica, não deveriam, nesse contexto, servir de mera ilustração (BITTENCOURT *apud* ALVES; BARBOSA, 2011).

Em relação ao texto, que tem por título “De Mucama a Doméstica, um breve relato da mulher negra contemporânea”, observamos que o trabalho com a leitura e discussão deste tomou quase todo o tempo das aulas. Sendo assim o texto foi o principal aporte da professora para expor e debater o tema na sala de aula. O texto consistia em um relato da história da vida de uma mulher negra que não é identificada, focando na sua trajetória profissional, na falta de oportunidades e nos espaços ocupados por gerações pelas mulheres negras no mercado de trabalho, alvitando permanências nos espaços de subordinação que foram reservados a essas personagens desde o período escravista. Assim, o texto é concluído fazendo referência a uma importante conquista profissional das empregadas domésticas, a denominada “PEC das domésticas”, que afirmou em lei diversos direitos a essa classe profissional.

Em seguida, foi introduzida no material uma charge acerca da “PEC das domésticas”, em que há um diálogo entre uma empregada doméstica e sua patroa. A referida charge foi trabalhada pela professora logo em consequente a discussão do texto, contudo, suas articulações com as questões da luta das mulheres negras no contexto dessas conquistas não foram feitas, anulando a possibilidade de problematizar estas representações.

Por fim, foi colocada outra imagem relativa à telenovela “Cheias de charme”, veiculada pela Rede Globo, uma das principais emissoras de televisão brasileira, no ano de 2012, a qual retratou em seu enredo principal a história de três empregadas domésticas, sendo uma mulher negra e duas mulheres brancas. Nesse sentido, a professora utilizou a imagem para ilustrar o trecho de uma música da mesma novela, colocada logo abaixo, em que o trio de empregadas aponta os conflitos que permeiam a relação estabelecida entre elas e as suas patroas. A respeito do trecho da música em referência a telenovela, que a docente incorporou ao debate, destacou que a proposta foi bastante interessante, pois, trouxe para a prática pedagógica um recurso que serviu para aproximar o conteúdo à realidade dos alunos.

### **Considerações Finais**

Portanto, essa experiência específica e pontual, incentivou a escrita deste artigo. Assim, partimos das reflexões sobre as reivindicações dos Movimentos Negro e Feminista por transformações no âmbito da educação no Brasil, pois, esses grupos sociais conceberam a educação como importante instrumento de mudanças sociais,

assim como identificaram, anteriormente, o papel da escola como perpetuadora das injustiças e desigualdades sociorraciais, além dos preconceitos raciais e de gênero.

Dessa forma, analisamos o material didático elaborado por uma docente a partir de uma aula temática ministrada pela mesma. Nessa perspectiva, observamos, de maneira sucinta, como o material foi construído e aplicado em sala de aula, assim, consideramos que a proposta foi positiva, mesmo que com algumas ressalvas quanto à utilização das imagens. Porém, ressaltamos que ainda há muito a ser feito para uma satisfatória efetivação de uma educação antirracista e antissexista no Brasil. E, nesse sentido, há uma necessidade de repensarmos, por meio da interseção das categorias de raça e gênero, as representações das mulheres negras que permanecem presentes no contexto escolar. Para assim, serem superados os preconceitos raciais e de gênero que colocam em condição de desigualdade social/racial esse segmento da sociedade brasileira.

## REFERÊNCIAS

BAIROS, Luiza. Nossos Feminismos Revisitados. In: RIBEIRO, Matilde (Org.) Dossiê Mulheres Negras. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis: CFH/CCE/UFSC, v.3, n. 2, 1995, p. 458-463.

BRASIL. **Lei nº 10.639**, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/110.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm). Acesso em: 12 jul. 2013.

COSTA, Simone da S. Movimento Feminista, História das Mulheres e Gênero: Política, poder e saber. In: ARAÚJO, Edna M. N.; NÓBREGA, Elisa M. de M.; NETO, Martinho G. dos S.; BARBOSA, Vilma de L. (Orgs.) **Historiografia e(m) diversidade: artes e artimanhas do fazer histórico**. João Pessoa: UFCG/ANPUH PB, 2010, p. 178-190.

COSTA, Suely Gomes. Gênero e história. In: ABREU, Martha; SOIHET, Rachel (Orgs.). **Ensino de História: conceitos, temáticas e metodologia**. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2003, p. 187-208.

DOMINGUES, Petrônio. Entre Dandaras e Luizas Mahins: mulheres negras e anti-racismo no Brasil. In: PEREIRA, Amauri Mendes; SILVA, Joselina da. **Movimento Negro Brasileiro: escritos sobre os sentidos de democracia e justiça social no Brasil**. Belo Horizonte: Nandyala, 2009, p. 17-48.

GANDELMAN, Luciana M. Gênero e ensino: parâmetros curriculares, fundacionalismo biológico e teorias feministas. In: ABREU, Martha; SOIHET, Rachel (Orgs.). **Ensino**

**de História:** conceitos, temáticas e metodologia. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2003, p. 209-220.

GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: **Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03**. Brasília: MEC/SECAD, 2005, p. 39-62. (Coleção Educação para todos)

MATTOS, Hebe Maria. O ensino de história e a luta contra a discriminação racial no Brasil. In: ABREU, Martha; SOIHET, Rachel (Orgs.). **Ensino de História:** conceitos, temáticas e metodologia. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2003, p. 127-136.

MOREIRA, Núbia Regina. **A Organização das Feministas Negras no Brasil**. Vitória da Conquista: Edições UESB, 2011.

PINTO, Céli Regina J. **Uma história do feminismo no Brasil**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2003.

PISCITELLI, Adriana. Re-criando a (categoria) mulher? In: ALGRANTI, Leila M.(Org.) **A Prática Feminista e o Conceito de Gênero**. Campinas: IFCH/UNICAMP, 2002, p. 7-42.

ROCHA, Elaine. A captura de novos sentidos na História – Gênero e Etnia. **Diálogos**, DHI/UEM, vol. 4, n. 4, 2000, p. 145-160.

SAMARA, Eni de Mesquita; SOIHET, Rachel; MATOS, Maria Izilda S. de. **Gênero em debate:** trajetórias e perspectivas na historiografia contemporânea. São Paulo: EDUC, 1997.

SANTOS, Sales Augusto dos. A Lei nº 10.639/03 como fruto da luta anti-racista do Movimento Negro. In: **Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03**. Brasília: MEC/SECAD, 2005, p. 21-38. (Coleção Educação para todos)

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação e Realidade**. Porto Alegre, n. 2 jul/dez, 1990, p. 5-22.

SILVA, Tânia Maria Gomes da. Trajetória da historiografia das mulheres no Brasil. **POLITEIA: Hist. E Soc.**, Vitória da Conquista, vol. 8, n. 1, 2008, p. 223-231. Disponível em: <http://periodicos.uesb.br/index.php/politeia/article/viewFile/276/311>. Acesso em: 10 mai. 2013.

SOIHET, Raquel. História das Mulheres. In: CARDOSO, Ciro Flamarion; VAINFAS, Ronaldo (Orgs.). **Domínios da história:** ensaios de teoria e metodologia. Rio de Janeiro: Campus, 1997, p. 399-429. Disponível em: <[http://www.etcap.com.br/livros/181727\\_Dominios%20da%20Historia.pdf](http://www.etcap.com.br/livros/181727_Dominios%20da%20Historia.pdf)> Acesso em: 14 maio 2013.

\_\_\_\_\_. Introdução. In: ABREU, Martha; SOIHET, Rachel (Orgs.). **Ensino de História:** conceitos, temáticas e metodologia. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2003, p. 11-21.