



Universidade Estadual de Maringá
Mestrado Profissional em Ensino de História



KARINE DE FÁTIMA MAZARÃO



**HISTÓRIA DAS MULHERES E RELAÇÕES DE GÊNERO
COMO POSSIBILIDADES CRÍTICAS AO ENSINO DE
HISTÓRIA: REPENSANDO AS MULHERES NO BRASIL
COLONIAL**

Maringá/PR
2020



Universidade Estadual de Maringá
Mestrado Profissional em Ensino de História



KARINE DE FÁTIMA MAZARÃO

**HISTÓRIA DAS MULHERES E RELAÇÕES DE GÊNERO
COMO POSSIBILIDADES CRÍTICAS AO ENSINO DE
HISTÓRIA: REPENSANDO AS MULHERES NO BRASIL
COLONIAL**

Defesa de mestrado profissional apresentado ao
Mestrado Profissional em Ensino de História -
PROFHISTÓRIA-UEM

Orientador: Prof. Dr. José Henrique Rollo
Gonçalves

Maringá, PR
2020

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
(Biblioteca Central - UEM, Maringá - PR, Brasil)

M475h

Mazarão, Karine de Fátima

História das mulheres e relações de gênero como possibilidades críticas ao ensino de história : repensando as mulheres no Brasil colonial / Karine de Fátima Mazarão. -- Maringá, PR, 2020.
126 f.: il. color.

Orientador: Prof. Dr. José Henrique Rollo Gonçalves.

Dissertação (Mestrado Profissional) - Universidade Estadual de Maringá, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Programa de Pós-Graduação em História, 2020.

1. História das mulheres - Ensino de história - Brasil. 2. Ensino de história - Currículo - Relações de gênero. 3. Mulheres - História - Brasil colonial. 4. Pedagogia decolonial. 5. Colonialidade. I. Gonçalves, José Henrique Rollo, orient. II. Universidade Estadual de Maringá. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Programa de Pós-Graduação em História. III. Título.

CDD 23.ed. 305.42

DEDICATÓRIA

Dedico esse trabalho às mulheres. Todas as mulheres que historicamente foram silenciadas e esquecidas. Que a História seja um instrumento de mudança e transformação para uma sociedade mais justa e igualitária.

AGRADECIMENTOS

A conclusão de uma etapa tão importante no percurso acadêmico, faz com que reflitamos sobre a importância das pessoas que estiveram ao nosso lado durante esse tempo. Não seria diferente agora. Ainda que o processo de investigação, pesquisa e escrita seja solitário, no meu caso, posso afirmar que estive sempre acompanhada e tive muito apoio e incentivo para prosseguir na caminhada.

Assim, gostaria de iniciar os agradecimentos me dirigindo ao mestre, paciente, e ser humano admirável, pelo qual durante esses dois anos pude adquirir um carinho inestimável, meu orientador Dr. José Henrique Rollo Gonçalves. Que com toda sua sabedoria, afeto e cultura me auxiliou desde as ideias iniciais à conclusão desse propósito.

Aos professores do PROFHISTORIA - UEM, o mestrado Profissional em Ensino de História da Universidade Estadual de Maringá, que reacenderam em mim a chama da paixão pelo ensino, me deram esperanças na educação, para além de conhecimento e explicações. À nossa coordenadora Dra. Márcia Elisa Teté Ramos pela atenção e empenho na construção de um mestrado profissional tão qualificado.

Quero agradecer à minha família, pai Luiz, mãe Nelci e irmão Edinho, que apoiam meus sonhos, acreditam na minha capacidade de conseguir ir além. A família é nosso alicerce mais importante, responsáveis pela formação do nosso caráter. Graças à educação que recebi no seio familiar, me tornei a professora-acadêmica, que pensa e acredita numa sociedade melhor. Minha formação enquanto ser humano, justa e preocupada com um mundo mais igualitário vem de casa. Sem vocês, mais uma vez, eu não chegaria tão longe.

Um agradecimento especial vai ao meu companheiro de vida, eterno namorado, Luciano, por durante esses quase seis anos de vida juntos, me incentiva a ser alguém melhor e lutar pelo que acredito. Obrigada pelo colo, carinho e abraço apertado em meus momentos de tristeza. Obrigada por estar ao meu lado, segurando minha mão nos momentos difíceis e vibrando comigo nos momentos felizes.

Meu muito obrigada às amigas, que escutam e apoiam, me oferecem momentos de leveza e alegria, Julia e Elisa, esses dois anos de mestrado divididos quase que cotidianamente com vocês em ligações e encontros foram mais leves e felizes. Muito obrigada. Aproveito aqui para estender esse agradecimento à todas as amigas e amigos, que estão distantes ou próximos e que sempre oferecem apoio, não citarei o nome de todos, mas sintam-se abraçados, pois fazem parte do processo.

Agradeço aos colegas do mestrado, especialmente ao Sued, que gentilmente ofereceu seu lar como espaço para nos receber durante as aulas. E a Franciele, companhia nas viagens entre Curitiba e Maringá com conversas e trocas frutíferas. Obrigada colegas, todos da turma, que em nossos momentos de conversa renovavam em mim a paixão pela docência, admiro vocês.

Meu muito obrigada ao professor e amigo Clóvis Gruner, que me sugeriu o processo seletivo do PROFHISTORIA, mais uma vez contribuindo para meu percurso acadêmico. Ao amigo Rodrigo, que desde a época da graduação está presente, ouvindo, sugerindo, e como sempre contribuindo para que mais uma etapa seja concluída.

Agradeço à equipe pedagógica da Escola Estadual Ivo Zanolrenzi, de Curitiba, por cederem os livros didáticos, importantes fontes de pesquisa desse estudo.

E por fim, mas não menos importante, agradeço a minha banca de qualificação, Dr. Delton e Dra. Georgiane, pela leitura, sugestões, orientações e considerações importantes ao meu trabalho, o tornando mais rico.

MAZARÃO, Karine de Fátima. **História das Mulheres e Relações de Gênero como possibilidades críticas ao Ensino de História**: repensando as mulheres no Brasil colonial. Mestrado Profissional em ensino de História (ProfHistória) Universidade Estadual de Maringá. 2020.

RESUMO

Pensar a organização do currículo escolar não é um tema novo, diferentes críticas ao modelo tradicional curricular têm sido feitas ao longo dos anos apontando as inúmeras possibilidades de uma nova formatação. Ao longo do trabalho estabelecemos um diálogo entre a História das Mulheres e as Relações de Gênero no Ensino de História, a partir do viés do Pensamento Decolonial, levando em consideração a Pedagogia Decolonial, a interculturalidade e a colonialidade de gênero como possibilidades de abordagem curricular que incluem as mulheres (no plural, negras, brancas e indígenas) no ensino de História a partir da temática de Brasil Colônia.

A análise partiu das dificuldades em torno das relações de gênero representadas em livros didáticos, levando em conta o silenciamento e a invisibilidade das mulheres. O objetivo desse trabalho é fomentar o diálogo a partir das relações de gênero, representatividade ou a falta de representatividade das mulheres na temática de Brasil Colonial e o conceito de sociedade e organização patriarcal transmitida neste assunto. A partir da referência teórica oferecemos um produto final, em forma de proposta pedagógica, materializado em um caderno temático que aponta possibilidades de abordagens no Ensino de História diferente daquelas cristalizadas nos livros didáticos. Como base da discussão utilizamos os conceitos de *História e as Relações de Gênero*, pautada principalmente na abordagem de Joan Scott, *História das Mulheres*, *Pedagogia Decolonial* de Catherine Walsh e *Colonialidade do gênero* de María Lugones.

Palavras-Chave: Currículo; História das Mulheres; Gênero; Colonialidade; Ensino de História.

ABSTRACT

Thinking about the organization of the school curriculum is not a new theme, different criticisms of the traditional curricular model have been made over the years, pointing out the innumerable possibilities of a new format. Throughout the work, we established a dialogue between the History of Women and Gender Relations in History Teaching, from the perspective of Decolonial Thought, taking into account Decolonial Pedagogy, interculturality and gender coloniality as possibilities of curricular approach that include women (plural, black, white and indigenous) in the teaching of history based on the theme of Colonial Brazil.

The analysis started from the difficulties surrounding gender relations represented in textbooks, taking into account the silencing and invisibility of women. The objective of this work is to foster dialogue based on gender relations, representativeness or the lack of representativeness of women in the theme of Colonial Brazil and the concept of society and patriarchal organization transmitted in this matter. From the theoretical reference we offer a final product, in the form of a pedagogical proposal, materialized in a thematic notebook that points out possibilities of approaches in the Teaching of History different from those crystallized in textbooks. As a basis for the discussion, we used the concepts of History and Gender Relations, based mainly on the approach of Joan Scott, History of Women, Decolonial Pedagogy by Catherine Walsh and Coloniality of the gender by María Lugones.

Key-words: Curriculum; Women's History; Genre; Coloniality; History teaching.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Livro: <i>História sociedade & cidadania</i>	40
Figura 2 - Livro: <i>Araribá Mais – História</i>	40
Figura 3 - Livro: <i>Vontade de Saber História</i>	40
Figura 4 - Livro: <i>Estudar História: das origens do homem à era digital</i>	41
Figura 5 - Livro: <i>Historiar</i>	41
Figura 6 - Livro: <i>Teláris – História</i>	41
Figura 7 - Livro: <i>História.doc</i>	42
Figura 8 - Livro: <i>Inspire História</i>	42
Figura 9 - Livro: <i>História: escola e democracia</i>	42
Figura 10 - Abertura do capítulo com imagem de Nzinga Mbandi – “Gravura do século XVII atribuída a Giovanni Antonio Cavazzi”.....	53
Figura 11 - Aquarela do manuscrito do padre italiano Giovanni Antonio Cavazzi, missionário capuchinho que viveu nos reinos de Angola e do Congo.....	53
Figura 12 - A importância de Nzinga, a rainha guerreira para a história de Angola é evidenciada nesta estátua de bronze”	54
Figura 13 - Rainha Nzinga com sua comitiva, aquarela do padre Giovanni Antonio Cavazzi, c. 1670.....	54
Figura 14 - Na imagem, o funeral da rainha Nzinga, que se converteu ao catolicismo, retratado no livro de Antonio Cavazzi, de 1686.....	55
Figura 15 - Na fotografia do final do século XIX, um grupo de guerreiras do Daomé, durante viagem a Paris, França.....	56
Figura 16 - Representação de uma mãe dogon com seu filho no colo. Século XIV.....	57
Figura 17 - Cerimônia Gélédé, realizada em Kéton, no Benin.....	57
Figura 18 - Representação de uma mulher do grupo linguístico banto.....	58
Figura 19 - Dança tapuia, óleo sobre tela do holandês Albert Eckout, 1641.....	61
Figura 20 - Mulheres preparando a bebida.....	61
Figura 21 - A gravura de 1592, foi elaborada por Theodore de Bry e incluída no livro do viajante alemão Hans Staden <i>Dois viagens ao Brasil</i> , século XVI.....	62
Figura 22 - Indígenas tupinambás vítimas da varíola. Gravura de Theodore de Bry, 1592....	63
Figura 23 - Canibalismo, Theodore de Bry. Gravura, 1592.....	65

Figura 24 - Mulher tapuia, Albert Echout.....	65
Figura 25 - “Mulher tapuia, pintura de Albert Echout, 1641.....	66
Figura 26 - Na aldeia Jolokamã, onde vivem indígenas que falam línguas da família linguística Karib, jovem rala mandioca para produzir farinha e beiju.....	67
Figura 27 - Família indígena capturada e escravizada por bandeirantes.....	67
Figura 28 - <i>Índia tapuia</i> , de Albert Eckhout, 1641.....	68
Figura 29 - Moça da nação kamayuutá, falante de uma língua tupi, ralando mandioca para a preparação de beiju.....	68
Figura 30 - Menina indígena, 2011.....	69
Figura 31 - Menina da nação pataxó.....	69
Figura 32 - Habitação dos Apiaká no rio Arinos.....	70
Figura 33 - Dança tapuia, pintura de Albert Eckhout, 1641.....	70
Figura 34 - Cenas de antropofagia no Brasil, gravura colorizada de Theodor de Bry, 1596..	71
Figura 35 - Dança dos Puris, gravura de Van de Velden, datada do século XIX.....	72
Figura 36 - Litografia de Johann Moritz Rugendas, c. 1835.....	73
Figura 37 - Retrato de dona Maria I, atribuído a Giuseppe Troni (1739-1810)	74
Figura 38 - Retrato de Dona Maria I, rainha de Portugal.....	81
Figura 39 - Ama de leite, João Ferreira Villela.....	82
Figura 40 - Ama de leite, anônimo.....	83
Figura 41 - Anúncios de jornal oferecendo amas de leite.....	83
Figura 42 - Mulher Fula, Edmon Fourtie.....	84
Figura 43 - Mulher com panos da costa.....	84
Figura 44 - Baianas em ritual da lavagem do Bonfim.....	92
Figura 45 - <i>Escravas negras de diferentes nações</i> , gravura de Jean-Baptiste, Debret, 1835..	93

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Coleções de livros didáticos – PNLD 2020, 2021 e 2022	40
---	----

LISTA DE SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CF/1988	Constituição Federal de 1988
CREP	Currículo da Rede Estadual Paranaense
DCN/2010	Diretrizes Curriculares Nacionais de 2010
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
LDB/1996	Lei de Diretrizes e Bases de 1996
LGBT	Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Transgêneros
MEC	Ministério da Educação
PCN/1997	Parâmetros Curriculares Nacionais de 1997
PNE/2001	Plano Nacional de Educação de 2001
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	13
2. CURRÍCULO, RELAÇÕES DE PODER E PEDAGOGIA FEMINISTA.....	17
2.1 CURRÍCULO E AS RELAÇÕES DE PODER	17
2.2 CURRÍCULO E A PEDAGOGIA FEMINISTA.....	21
3. HISTÓRIA DAS MULHERES E AS RELAÇÕES DE GÊNERO: BASES PARA SE PENSAR O ENSINO DE HISTÓRIA.....	26
3.1 GÊNERO E EDUCAÇÃO.....	32
3.2 HISTÓRIA DAS MULHERES, GÊNERO E LIVROS DIDÁTICOS.....	34
4. RELAÇÕES DE GÊNERO E COLONIALIDADE NOS LIVROS DIDÁTICOS.....	38
4.1 O LIVRO DIDÁTICO COMO OBJETO DE ANÁLISE CRÍTICA.....	39
4.2 PEDAGOGIA DECOLONIAL, INTERCULTURALIDADE E COLONIALIDADE DE GÊNERO: SUBSÍDIOS PARA ANÁLISE DO LIVRO DIDÁTICO.....	44
4.3 A PRESENÇA DA MULHER NAS TEMÁTICAS DE HISTÓRIA DA ÁFRICA E CULTURA AFRICANA.....	50
4.4 A PRESENÇA DA MULHER NAS TEMÁTICAS DE HISTÓRIA E CULTURA INDÍGENA BRASILEIRA.....	60
4.5 A PRESENÇA DAS MULHERES NA TEMÁTICA BRASIL COLÔNIA.....	73
5. PROPOSTA PEDAGÓGICA – CADERNO TEMÁTICO: MULHERES NO BRASIL COLÔNIA.....	95
5.1 NEM CASA-GRANDE, NEM SENZALA: O COTIDIANO DAS MULHERES NA COLÔNIA.....	95
5.2 FAMÍLIA PATRIARCAL E OUTROS ARRANJOS FAMILIARES.....	96
5.3 CADERNO TEMÁTICO.....	97
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	117
FONTES.....	120
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	121

1. INTRODUÇÃO

Pensar a organização do currículo do Ensino de História não é um tema novo, diferentes críticas ao modelo tradicional curricular têm sido feitas ao longo dos anos, apontando as inúmeras possibilidades de uma nova formatação. No entanto, partindo da experiência pessoal como docente de História em Curitiba na rede pública e privada, levantamos ao longo deste trabalho alguns pontos que se considera importantes acerca dos conteúdos apresentados no currículo de História.

Durante estes anos em sala pudemos observar em diversos materiais didáticos e diretrizes curriculares a ausência das mulheres nos conteúdos de História. Ainda que tenhamos visto avanços na abordagem da História das Mulheres e das Relações de Gênero, podemos concluir que o que tem sido feito é insuficiente para diminuir as desigualdades que se perpetuam no Brasil. Alguns livros didáticos avançaram pouco nas temáticas de gênero, e outros sequer contemplam a presença feminina na história, estes livros nos oferecem subsídios para compreender de que modo essas temáticas têm sido apresentadas em sala.

Muitos projetos e pesquisas foram realizados sobre a análise de materiais didáticos, e dentro de uma abordagem em relação a gênero diversos artigos e trabalhos foram publicados nos últimos anos. No entanto, ainda é possível ser feitas outras interpretações e leituras dos livros, há diversas possibilidades de análise desses materiais como ferramentas educacionais, como práticas de leituras e ensino, como objetos de afirmação e cristalização do saber escolar. Os livros muitas vezes são as únicas ferramentas utilizadas em sala e, em muitos casos, a única possibilidade de fonte de informação impressa para muitos alunos, principalmente na rede pública de educação.

O livro didático, portanto, se apresenta como uma alternativa de análise crítica ao currículo do ensino de História e se propõe como “objeto e produto cultural”, segundo Cristiane Bereta da Silva, o livro traz “pedagogias que inscrevem padrões normativos e hegemônicos sobre os sujeitos, suas relações e comportamentos” (SILVA, 2007, p.224). Segundo a autora é necessário, pensar e analisar como temas relacionados às mulheres e os papéis sexuais têm sido abordados, e construídos como saber histórico escolar nos livros didáticos de História. “E ainda, questionar: o que a leitura dos livros didáticos de História tem a dizer sobre a produção de diferenças e desigualdades de gênero?” (SILVA, 2007, p.224).

Para responder esse questionamento, optamos por fazer os recortes temáticos História da África e Cultura Africana, História e Cultura Indígena Brasileira e Brasil Colonial ensinado no 7º ano do Ensino Fundamental Anos Finais.

Os conteúdos relacionados à História da África e Cultura Africana e História e Cultura Indígena Brasileira, são pré-requisitos para a discussão sobre o Brasil colonial. Desse modo, ao analisar alguns livros didáticos a partir das Relações de Gênero, pudemos estabelecer uma crítica sobre a representatividade ou a falta de representatividade das mulheres nestes assuntos e o conceito de organização familiar patriarcal transmitida. Foi possível, portanto, uma avaliação destes conteúdos que contribuem para a história brasileira e que têm excluído a figura feminina em maior ou menor medida. Em alguns casos a presença feminina é associada à ideia de mulheres de grandes feitos históricos, que merecem ser narradas, excluindo e não abordando o sujeito mulher, enquanto constitutivo da sociedade.

No âmbito da discussão sobre o Brasil colonial, nota-se uma visão universalista acerca da organização doméstica pautada no núcleo familiar patriarcal, com o homem no centro da organização não apenas da família, mas também da sociedade do período colonial. Pouco se fala do cotidiano feminino e das outras formas de organização familiar na sociedade colonial, destinando à família patriarcal o título de modelo familiar oficial deste período.

Baseando-se numa visão a partir da Pedagogia Decolonial, da interculturalidade, da colonialidade do gênero, também foi possível identificar nos livros didáticos a exclusão da mulher indígena, negra e mestiça nos três recortes temáticos que optamos por trabalhar. E quando estão presentes nos livros didáticos, as mulheres negras e indígenas são apresentadas como adornos ou figuras exóticas, no entanto, nada se fala do cotidiano dessas mulheres, suas relações e maneiras de organização na sociedade colonial.

A partir dos questionamentos levantados em relação ao currículo de História e as Relações de Gênero, pensou-se os seguintes objetivos específicos:

- Problematizar a ideia das relações de poderes inscritas nos currículos escolares;
- Analisar o impacto da Pedagogia Feminista numa nova visão sobre os currículos;
- Compreender o percurso da História das Mulheres e das Relações de Gênero no Ensino de História;
- Analisar a presença ou a ausência das mulheres nos recortes feitos nos livros didáticos;
- Identificar a maneira como se tem cristalizado a ideia da família e sociedade patriarcal como o oficial de toda a colônia;

- Construir um produto que forneça uma nova perspectiva ao conteúdo Brasil Colônia pautado nas teorias acerca das Relações de Gênero do Pensamento Decolonial, oferecendo subsídio teórico para que os professores possam trabalhar a História das Mulheres no Brasil colonial e outros modelos familiares do período.

A partir da delimitação dos objetivos específicos, organizamos a pesquisa em quatro capítulos.

O capítulo intitulado *Currículo, Relações de Poder e Pedagogia Feminista*, apresenta uma perspectiva acerca do currículo como objeto que mantém as relações de poder. Segundo Louro, os “currículos, regulamentos, instrumentos de avaliação e ordenamento, dividem hierarquizam, subordinam, legitimam e desqualificam os sujeitos” (LOURO, 1997, p. 85). Também compreendemos o currículo como um formador de identidade, e nesse sentido nos pautamos nas ideias de Tomás Tadeu da Silva. Com base em Marisa Vorraber Costa, também analisamos a articulação entre o currículo, cultura e o poder.

Através da Pedagogia Feminista, observamos a importância de um viés pedagógico que questione o currículo e seu modo de transmitir conhecimento associado ao sistema que perpetua desigualdades de gênero. Assim, com base na Pedagogia Feminista, pensamos uma alternativa ao currículo padrão e oficial, que valorize a presença feminina na História e no ambiente escolar.

No capítulo *História das Mulheres e as Relações de Gênero: bases para se pensar o Ensino da História*, resgatamos o percurso do desenvolvimento da História das Mulheres na historiografia e o desenvolvimento da teoria que discute as Relações de Gênero na História, oferecendo subsídios teóricos para se pensar o Ensino da História que valorize um viés que represente as mulheres na História.

Também fizemos uma breve análise da ligação entre Gênero, educação e o Ensino de História, através da análise da legislação que passou a incluir gênero no ensino e nos livros didáticos de História.

O capítulo *Relações de Gênero e Colonialidade nos Livros Didáticos*, apresenta a metodologia e as fontes utilizadas para o desenvolvimento do trabalho. Sobre a metodologia empregada e o uso das fontes, optei por fazer uma seleção quantitativa dos livros didáticos distribuídos pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), assim, a escolha se pautou na quantidade de exemplares que foram entregues às escolas no ano letivo de 2020. As nove coleções analisadas ultrapassaram a marca de 100.000 livros distribuídos em todo o Brasil, sendo elas por ordem decrescente: *História sociedade & cidadania*, de Alfredo Boulos Júnior; *Araribá Mais História*, obra coletiva/ Editora responsável: Ana Claudia Fernandes; *Vontade de saber História*, de Adriana Machado Dias, Keila Grinberg, Marco César Pellegrini; *Estudar*

História: das origens do homem à era digital, de Patrícia Ramos Braick e Anna Barreto, Historiar, de Gilberto Cotrim e Jaime Rodrigues; *Teláris – História*, de Cláudio Vicentino e José Bruno Vicentino; *História.doc*, Ronaldo Vainfas, Jorge Ferreira, Sheila de Castro Faria, Daniela Buono; *Inspire História*, de Reinaldo Seriacopi e Gislaine Azevedo; e *História: escola e democracia*, de Flavio Campos, Regina Claro e Miriam Dolhnikoff.

As versões que foram analisadas correspondem ao Manual do Professor, que trazem informações específicas para os encaminhamentos pedagógicos, que também foram objetos de análise.

Nesse capítulo também observamos a importância das teorias que envolvem o Pensamento Decolonial, precisamente os conceitos de Pedagogia decolonial, interculturalidade e colonialidade do gênero como alternativas epistemológicas, que guiaram a análise dos livros, oferecendo importante aporte teórico e crítico para questionar a presença e a ausência das mulheres nos materiais didáticos. Assim, separamos a análise em três subcapítulos: *A presença da mulher nas temáticas de História da África e Cultura Africana*; *A presença da mulher nas temáticas de História e Cultura Indígena Brasileira*; e *A presença da mulher na temática de Brasil Colônia*. Em cada um dos capítulos se observou a presença, a ausência e a maneira como as mulheres estão representadas nos livros didáticos em formas textuais e iconográficas.

O produto resultado da pesquisa e da fundamentação teórica é apresentado em formato de caderno temático repensando a abordagem da temática de gênero no conteúdo referente à história do Brasil colonial no qual apresentamos outros modelos de organização familiar para além do modelo patriarcal, valorizamos a participação feminina na formação da colônia e mostramos as interações sociais entre as múltiplas mulheres presentes no período.

2. CURRÍCULO, RELAÇÕES DE PODER E PEDAGOGIA FEMINISTA

Os debates acerca do currículo são vastos e permitem possibilidades críticas pautadas em diferentes teorias. Quando pensamos a questão da abordagem das Relações de Gênero no currículo em Ensino de História devemos levar em conta quais histórias iremos contar às nossas alunas e alunos. Pois o currículo é apenas uma possibilidade de muitas para se transmitir o conhecimento em sala.

Partindo da minha experiência pessoal, como professora do Ensino Fundamental Anos Finais, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos (EJA) na escola pública e privada, na prática pode-se notar que o currículo serve como base, um caminho ou direcionamento daquilo que pretendemos ensinar em sala, ainda que haja uma preocupação em torno da abordagem metodológica das aulas, nem sempre o currículo é seguido à risca e o improvisado torna-se parte da prática pedagógica respeitando as particularidades de cada turma, suas demandas, questionamentos, condições sociais e culturais.

Dentre as demandas que surgem em sala, o conflito derivado das relações de poder gerados pelas diferenças e desigualdades de gênero, se mostra como algo recorrente. Seja através da violência cometida entre alunos e alunas, seja através da manifestação de preconceitos em relação aos jovens que não seguem padrões de gênero tradicionalmente aceitos.

Para compreendermos a maneira como o ambiente escolar e a prática de Ensino de História se mantêm como locais de manutenção das desigualdades de gênero e suas consequências, iremos analisar o modo como o currículo de instaura como uma relação de poder e a maneira como as Relações de Gênero perpassam ele.

2.1 CURRÍCULO E AS RELAÇÕES DE PODER

Na escola muitas relações de poder se instauram, uma delas é através das manutenções dos papéis e estereótipos de gênero. O ambiente escolar desde o seu início separa e distingue meninos de meninas, exerce uma ação distintiva, separando quem lá está em “múltiplos mecanismo de classificação, ordenamento, hierarquização” (LOURO, 1997, p. 57). Os meninos e meninas passam a adquirir uma identidade “escolarizada”: gestos, movimentos, sentidos, são

produzidos no espaço escolar e incorporados pelas alunas e alunos, tornando-se parte de seus corpos (LOURO, 1997, p. 61).

Historicamente as escolas mantêm as Relações de Gênero, Classe e Raça marcadas, impõem a norma e a disciplina e colabora para a manutenção das relações de poder reproduzindo as desigualdades em diversos instrumentos que perpetuam opressões. Guacira Lopes Louro ao se referir a estes instrumentos afirma:

Currículos, normas, procedimentos de ensino, teorias, linguagens, materiais didáticos, processos de avaliação são, seguramente, *loci* das diferenças de gênero, sexualidade, etnia, classe – são constituídos por essas distinções e, ao mesmo tempo, seus produtores. Todas essas dimensões precisam, pois, ser colocadas em questão (LOURO, 1997, p. 64).

Todos estes aspectos do cotidiano escolar, desde a linguagem, maneiras de organização, ordenação das disciplinas, são campos de um exercício de poder. Segundo Louro, os “currículos, regulamentos, instrumentos de avaliação e ordenamento, dividem hierarquizam, subordinam, legitimam e desqualificam os sujeitos” (LOURO, 1997, p. 85). A autora cita Tomaz Tadeu da Silva (1996, p. 168) para abordar as relações de poder inscritos no currículo, para ele o poder é precisamente “aquilo que divide o currículo – que diz o que é conhecimento e o que não é – e aquilo que essa divisão divide – que estabelece desigualdades entre indivíduos e grupos sociais” (apud LOURO, 1997, p. 85).

O Ensino de História pode ser considerado um aliado na desconstrução das desigualdades. Porém, é preciso repensar o seu currículo, observar se este currículo é inclusivo ou não, se permite que as meninas e meninos questionem suas condições sociais, sobretudo nas escolas públicas. Mais do que repensar e observar este currículo, é necessário estabelecer uma crítica à seleção de conteúdo e a construção do *conhecimento escolar*¹. Neste ponto, é preciso levantar questões sobre o que ensinamos e como ensinamos: Que tipo de sujeitos históricos temos apresentado aos nossos alunos? Quais mulheres históricas nossas alunas conhecem? Qual é a seleção que fazemos no currículo para determinarmos o que deve ou não ser ensinado?

Para refletirmos acerca destes questionamentos, recorreremos ao artigo de Larissa Costard, “Gênero, currículo e pedagogia decolonial: anotações para pensarmos as mulheres no ensino de História”, para a autora há um “currículo ação”, que é forjado na prática, com diferentes formas

¹ Ana Maria Monteiro (2001) seu artigo “Professores: entre saberes e práticas” define o *conhecimento escolar* como o papel que é desempenhado pela escola na produção da memória coletiva, de identidade sociais, e na reprodução das relações de poder, através de seus conhecimentos e estratégias de seleção cultural escolar (MONTEIRO, 2001, p. 124).

de mediação didática e com seleção de temas e conteúdos que serão efetivamente ensinados e aprendidos de acordo com as demandas escolares: “há currículos reais que são executados e que se relacionam mais ou menos com os currículos prescritos de acordo com a seleção cultural feita pelos professores” (COSTARD, 2017, p. 162).

Larissa Costard citando Ana Maria Monteiro fala sobre a *transposição didática*² e o conceito de *saber docente*, aonde aponta que na pedagogia crítica há a vinculação sobre o saber escolar e a ideia de um “professor-autor”, dotado de um saber específico. Este *saber docente* não “se constitui apenas pelo conhecimento teórico da ciência de origem e da pedagogia, mas também no exercício da profissão docente, produzidos e mobilizados na ação” (COSTARD, 2017, p. 161).

Uma vez reconhecido que o currículo colocado em prática nas aulas é aquele chamado “currículo ação”, consideramos também a ideia de que o currículo é seleção e neste ponto apresento o conceito de Tomaz Tadeu da Silva, que defende que os currículos são documentos de identidade. Para Silva, a questão central em torno das teorias do currículo é saber qual conhecimento deve ser ensinado. O que as meninas e meninos devem saber? Qual conhecimento é válido ou essencial para merecer estar no currículo? (SILVA, 2017, p. 14).

Silva afirma que “o currículo é sempre resultado de uma seleção: de um universo mais amplo de conhecimentos e saberes, seleciona-se aquela parte que vai constituir, precisamente o currículo” (SILVA, 2017, P. 15). Esta seleção está intrinsecamente relacionada a outro questionamento proposto pelo autor: o que as alunas e alunos devem ser? O que elas e eles devem se tornar? Para Silva o currículo busca justamente modificar as pessoas que irão aprender com aquele currículo. A pergunta “o que deve ser ensinado? ”, deduz o tipo de conhecimento considerado importante a partir da descrição do tipo de pessoas que as teorias do currículo consideram ideal (SILVA, 2017, p.15).

Nas discussões cotidianas acerca do currículo é levado em conta apenas o “conhecimento”, porém, nos esquecemos que este “conhecimento” está intimamente ligado àquilo que somos ou nos tornamos, ou seja, o currículo é objeto central na formação da nossa identidade e subjetividade (SILVA, 2017, p. 15). Silva afirma que o currículo também é uma questão de poder: “Selecionar é uma operação de poder. Privilegiar um tipo de conhecimento é

² Ideia da passagem do saber sábio, de referência científico, ao saber ensinado. De acordo com Monteiro, nessa perspectiva o conhecimento escolar, embora tenha sua origem no conhecimento científico, não é mera simplificação deste conhecimento. É um conhecimento com lógica própria (MONTEIRO, 2001, p.126).

uma operação de poder. Destacar entre as múltiplas possibilidades, uma identidade ou subjetividade como sendo a ideal é uma operação de poder (SILVA, 2017, p.16).

Marisa Vorraber Costa, em seu artigo “Currículo e política cultural”, analisa as escolas e os currículos como “territórios de produção, circulação e consolidação de significados, como espaços privilegiados de concretização da política de identidade” (COSTA, 1998, p.38).

Para a autora o currículo se articula com a cultura e o poder. Sendo cultura o conjunto de traços característicos de um grupo, as práticas, representações e costumes de uma sociedade. Já o currículo é um “corpo articulado e normatizado de saberes, regidos por uma determinada ordem, estabelecida na arena em que estão em luta visões de mundo e onde se produzem, elegem e transmitem representações, narrativas, significados sobre as coisas e seres do mundo” (COSTA, 1998, p.41). Enquanto que, poder, pode ser entendido por uma análise foucaultiana, como “disseminado, circulante, capilar e, também, produtivo e não apenas centralizado e repressivo” (COSTA, 1998, p. 41).

De acordo com Costa, quando uma cultura é descrita ou explicada através de uma narrativa ou discurso, se produz uma “realidade” sobre aquela cultura. Portanto, quem possui o poder de descrever ou explicar uma cultura, cria uma narrativa sobre ela, e determina como será a representação dela, estabelece o que é ou não real sobre o que foi narrado (COSTA, 1998, p.42). Nesse sentido a autora aponta:

Representar é produzir significados segundo um jogo de correlação de forças no qual grupos mais poderosos – seja pela posição política e geográfica que ocupam, seja pela língua que falam, seja pelas riquezas materiais ou simbólicas que concentram e distribuem, ou por alguma outra prerrogativa – atribuem significados aos mais fracos e, além disso, impõem a estes seus significados sobre outros grupos (COSTA, 1998, p.42-43).

Quando falamos de currículo, podemos considerá-lo como um desses dispositivos que geram representações e produzem significados. Portanto, pensar o local de produção do currículo e o conhecimento que será abordado através dele é fundamental para a compreensão das relações que se inserem no âmbito do discurso sobre “o outro”.

Pois, “a política da representação, ou seja, essa disputa por narrar ‘o outro’, tomando a si próprio como referência, como normal, e o outro como diferente, como exótico, como ‘ex-cêntrico’, é a forma ou o regime de verdade em que são constituídos os saberes que fomos ensinados a acolher como verdadeiros, como ‘científicos’, como ‘universais’, e que inundam os currículos escolares” (COSTA, 1998, p. 43).

Larissa Costard aponta que os currículos, produzem também narrativas sobre a História. A autora defende que a partir disto, é válido utilizar o conceito que Tomaz Tadeu Silva apresenta para se pensar uma teoria crítica do currículo: “o vínculo é o saber-poder-identidade. Interrogar cotidianamente os conhecimentos que mobilizamos no sentido de perceber quais foram as relações de poder – que incluem aí inclusive o poder de determinar a epistemologia – que estão em sua base” (COSTARD, 2017, p. 164).

Para Marisa Vorraber Costa “é preciso encher o mundo de histórias que falem sobre as diferenças, que descrevam infinitas posições espaço-temporais de ser no mundo. É preciso colocar essas histórias no currículo e fazer com que elas produzam seus efeitos” (COSTA, 1998, p. 65).

Para tanto, devemos refletir sobre a seleção que fazemos do currículo. É importante pensarmos se privilegiamos fatos e informações que correspondam a um currículo tradicional, deixando de lado assuntos, temas e abordagens que seriam mais significativas para nossas alunas e alunos. Criticar o currículo oficial, questionar o que é proposto ou considerado importante é uma ação de combate às desigualdades, é uma ação que desconstrói as relações de poder.

Consideramos importante a partir deste ponto compreendermos a contribuição da Pedagogia Feminista para o debate sobre as Relações de Gênero no âmbito educacional.

2.2 CURRÍCULO E A PEDAGOGIA FEMINISTA

A Pedagogia Feminista trata-se de uma crítica com base nas experiências sociais do Movimento Feminista em torno do currículo, que trouxe à tona os debates acerca das Relações e desigualdades de Gênero no âmbito escolar e por consequência no Ensino de História.

Antes de analisarmos a importância da Pedagogia Feminista no âmbito educacional, considero pertinente avaliar o percurso do Movimento Feminista como construção de um pensamento que coloca em questão as diferenças de gênero.

O Movimento Feminista é comumente dividido em “ondas”, sendo a “Primeira Onda” ligada ao movimento sufragista na virada do século XIX para o século XX. Este movimento buscava o direito ao voto das mulheres, o acesso ao mercado de trabalho, o direito à educação ou a determinadas profissões. Em relação a “Primeira Onda” feminista no Brasil, Djamila Ribeiro aponta:

Nela, que tem como grande nome Nísia Floresta, as reivindicações eram voltadas a assuntos como o direito ao voto e à vida pública. Assim, em 1922 nasceu a Federação Brasileira pelo Progresso Feminino, que tinha como objetivo lutar pelo sufrágio feminino e pelo direito ao trabalho sem necessidade de autorização do marido (RIBEIRO, 2018, p. 29).

Em meados da década de 1950, ocorre a “Segunda Onda”, que dura até os anos de 1990 aproximadamente, neste momento vemos um movimento com pautas e demandas voltadas as preocupações sociais e políticas. No âmbito teórico, a “Segunda Onda” propõe a construção de uma epistemologia feminista, defendendo a ideia de que toda a produção de conhecimento havia sido dominada pelos homens.

Neste momento militantes feministas e participantes do mundo acadêmico vão levar para o interior das universidades e escolas questões propostas pelas teóricas, vemos o surgimento de inúmeras pesquisadoras, docentes e estudiosas dando notoriedade aos *estudos da mulher* (LOURO, 1997, p.16).

No Brasil, a “Segunda Onda” se inicia nos anos 1970, durante o período em que a democracia vivia uma crise. “Além de lutar pela valorização do trabalho da mulher, pelo direito ao prazer e contra a violência sexual, essa segunda geração combateu a ditadura militar” (RIBEIRO, 2018, p.29).

De acordo com Ribeiro, o primeiro grupo feminista se formou no Brasil em 1972 por professoras universitárias principalmente. “Em 1975, formou-se o Movimento Feminino pela Anistia. No mesmo ano, surgiu o jornal Brasil Mulher, que circulou até 1980, editado primeiramente no Paraná e depois transferido para a capital paulista” (RIBEIRO, 2018, p. 29).

Ainda na década de 1970 as feministas anglo-saxãs passam a utilizar o termo *gender* como distinto de *sex*. Levantando o debate sobre a construção histórica e social acerca das desigualdades baseadas no sexo (LOURO, 1997, p. 21). Neste contexto, não é negada a biologia, mas se enfatiza a construção social produzida sobre as características biológicas. “As características sexuais são compreendidas e representadas ou, então, como são ‘trazidas para a prática social e tornadas parte do processo histórico’ ” (LOURO, 1997, p. 22).

No âmbito da discussão acerca do feminismo e questões raciais, a partir da década de 1970, militantes estadunidenses “como Beverly Fisher denunciavam a invisibilidade das mulheres negras dentro da pauta de reivindicação do movimento” (RIBEIRO, 2018, p.29). O feminismo negro brasileiro começou a ganhar força no fim da década de 70 e no início dos anos 1980 ganhou mais visibilidade, “lutando para que as mulheres negras fossem sujeitos políticos” (RIBEIRO, 2018, p.29).

Lélia González em seu artigo “Por um feminismo afro-latino-americano”, aponta que no feminismo até então havia um “esquecimento” da questão racial. Segundo a autora, isso ocorria porque havia um “racismo por omissão”, no qual há uma visão de mundo eurocêntrica e neocolonialista (GONZÁLEZ, 2020, p. 41).

A “Terceira Onda” ocorre a partir da década de 1990 e amplia a concepção de mulher e se atenta a pautas mais específicas relacionadas as questões raciais, a diversidade sexual e condição de classe. Neste momento, as feministas questionaram o movimento, estabelecendo críticas acerca das abordagens que representavam apenas as mulheres brancas, da classe média e heterossexuais:

Na terceira onda, que teve início da década de 1990 e foi alavancada por Judith Butler, começou-se a discutir os paradigmas estabelecidos nos períodos anteriores, colocando-se em discussão a micropolítica. As críticas de algumas dessas feministas vêm no sentido de mostrar que o discurso universal é excludente, porque as mulheres são oprimidas de modos diferentes, tornando necessário discutir gênero com recorte de classe e raça, levando em conta as especificidades de cada uma. A universalização da categoria “mulheres” tendo em vista a representação política foi feita tendo como base a mulher branca de classe média — trabalhar fora sem a autorização do marido, por exemplo, jamais foi uma reivindicação das mulheres negras ou pobres. Além disso, essa onda propõe a desconstrução das teorias feministas e das representações que pensam a categoria de gênero de modo binário, ou seja, masculino/feminino (RIBEIRO, 2018, p.30).

O conceito de mulher “universal” passa a ser questionado e desconstruído. A ideia de que as mulheres viviam opressões em comum, independentemente da sua classe social, etnia, raça e orientação sexual é colocado em dúvida e buscou-se estabelecer um feminismo interseccional, que se comprometia com a multiplicidade do conceito mulher e as diferentes opressões que viviam de acordo com suas demandas e vivências.

Com o advento da segunda década dos anos 2000, concebe-se a “Quarta Onda” do feminismo. De acordo com Heloisa Buarque de Hollanda:

A marca mais forte deste momento é a potencialização política e estratégica das vozes dos diversos segmentos feministas interseccionais e das múltiplas configurações identitárias e da demanda por seus lugares de fala. Nesse quadro, o feminismo eurocentrado e civilizacional começa a ser visto como um modo de opressão alinhado ao que rejeita, uma branquitude patriarcal, e informado na autoridade e na colonialidade de poderes e saberes (HOLLANDA, 2020, p.12).

Na perspectiva da “Quarta Onda” é que se apresenta uma forte tendência ao feminismo, denominada *feminismo decolonial*³. Este feminismo surge, sobretudo, a partir dos pensamentos de intelectuais latino-americanas, investindo contra as epistemologias eurocêntricas e norte-americanas.

Uma vez que compreendemos de maneira sucinta o percurso do Movimento Feminista, vamos analisar como se dá a construção da Pedagogia Feminista, fundamental para se pensar sua relação com o currículo.

Segundo Tomaz Tadeu Silva, a crescente visibilidade das teorias feministas promoveu uma perspectiva crítica em relação a educação e concedeu importância ao papel de gênero na produção da desigualdade: “o feminismo mostra que as linhas do poder da sociedade estão estruturadas não apenas pelo capitalismo, mas também pelo patriarcado”.

Para o autor, existe uma profunda desigualdade entre homens e mulheres. Os homens se apropriam da maior parte dos recursos materiais e simbólicos da sociedade e as mulheres não possuem o mesmo acesso a estes recursos, essa desigualdade estende-se à educação e ao currículo (SILVA, 2017, p. 92).

Silva aponta que a crítica feminista ao currículo “dá ênfase do acesso para o quê do acesso”. Não se trata simplesmente de ganhar acesso às instituições e formas de conhecimento do patriarcado, mas de transformá-las radicalmente para refletir os interesses e experiências das mulheres:

O mundo ainda é definido pelos homens, portanto acessar este mundo é insuficiente para atender as necessidades femininas. O mundo social está feito de acordo com os interesses e as formas masculinas de pensamento e conhecimento, logo transformar esse mundo é a tarefa que propõe uma inclusão de fato das mulheres no mundo (SILVA, 2017, p.93).

O currículo é a expressão da cosmovisão masculina, afirma Silva. Para o autor “o currículo oficial valoriza a separação entre sujeito e conhecimento, o domínio e o controle, a racionalidade e a lógica, a ciência e a técnica, o individualismo e a competição” (SILVA, 2017, p.94). Ao se referir a estes atributos, o autor pontua:

Todas essas características refletem as experiências e os interesses masculinos, desvalorizando, em troca, as estreitas conexões entre quem conhece e o que é conhecido, a importância das ligações pessoais, a intuição e o pensamento divergente, as artes, a estética, o comunitarismo e a cooperação – características que estão todas ligadas às experiências e aos interesses das mulheres (SILVA, 2017, p. 94).

³ O conceito de feminismo decolonial será abordado no subcapítulo 3.1 *Pedagogia decolonial, interculturalidade e colonialidade do gênero como subsídios para análise dos livros didáticos*.

O autor conclui que a solução não consistiria na inversão, mas sim, na construção de currículos que refletissem, de forma equilibrada a experiência humana feminina e masculina (SILVA, 2017, p.94).

Foi no bojo das discussões acerca da desigualdade de gênero, sobretudo no meio acadêmico que surgiu a “pedagogia feminista”, produto direto do movimento feminista e que deu corpo ao termo “gênero” como categoria analítica histórica e pedagógica.

De acordo com Silva, a Pedagogia Feminista tem uma história independente da história das discussões sobre gênero no âmbito educacional. A Pedagogia Feminista esteve concentrada precisamente em questões pedagógicas ligadas ao ensino universitário de objetos de estudo feministas e de gênero, deixando de lado a atenção pedagógica aos outros níveis de ensino. Outro ponto levantado pelo autor é que esta pedagogia pouco se dedicou ao currículo, e sim a um fazer pedagógico, ou seja, formas de ensinamentos que refletissem valores feministas formando contrapontos as propostas pedagógicas tradicionais que representam os valores masculinos e patriarcais. Mesmo não estando centradas as questões curriculares, a pedagogia feminista foi inspiração para se pensar uma perspectiva curricular preocupada com as questões de gênero, uma vez que currículo e pedagogia não podem ser desassociados (SILVA, 2017, p. 96).

O currículo é um produto do gênero, ou seja, um artefato que produz e corporifica as relações de gênero (SILVA, 2017, p.97). Nesse sentido podemos pensar a Pedagogia Feminista como uma ferramenta que revê e questiona o currículo, enquanto produto de gênero. Assim considero essencial para o debate, pensarmos a maneira como a abordagem de gênero se deu nos currículos de História e para isso iremos examinar a trajetória da perspectiva da História das Mulheres, Relações de Gênero no Ensino de História.

3. HISTÓRIA DAS MULHERES E AS RELAÇÕES DE GÊNERO: BASES PARA SE PENSAR O ENSINO DE HISTÓRIA

A História do Brasil é fortemente influenciada pelo patriarcado, racismo, capitalismo e colonialismo, deste modo a categoria gênero não é uma categoria isolada de análise. No entanto, gênero, tal como outros elementos constitutivos da identidade de cada indivíduo é passível de mudanças, tanto históricas quanto sociais, e se torna, portanto, uma categoria útil e urgente para se analisar e pensar o Ensino de História, afinal é na disciplina escolar História que trabalhamos as principais características acerca da construção da identidade nacional e cultural do país.

A compreensão do advento das teorias relacionadas à História das Mulheres e das Relações de Gênero são fundamentais para analisar a inserção destas temáticas no Ensino de História. No entanto, diante da carência de pesquisas específicas acerca da História das Mulheres e das Relações de Gênero no Ensino de História, traço um rápido panorama sobre o desenvolvimento teórico de ambas as abordagens para a historiografia, para depois estabelecermos uma relação entre esses temas e o Ensino de História através da análise do avanço da temática Relações de Gênero no âmbito educacional brasileiro.

Desde que o artigo de Joan Scott, “Gênero: uma categoria útil de análise histórica” foi publicado, temos observado cada vez mais pesquisas relacionadas ao tema repercutindo nas produções historiográficas, atualmente não levando apenas em conta a discussão isolada das questões de gênero, mas também expandindo o diálogo sobre a interseccionalidade das categorias gênero, raça e classe. Esses debates ao longo dos últimos anos vêm atendendo pautas e demandas de diferentes movimentos sociais, como o movimento negro, LGBT e feminista. As desigualdades de gênero, raça e classe não são apenas assuntos de pesquisa dentro da História, diversas áreas têm se preocupado com a ausência ou silenciamento das mulheres, sobretudo das mulheres negras, indígenas e homossexuais. Nesse sentido, avaliamos que houve alguns avanços, seja na produção acadêmica, seja em políticas públicas, porém, de maneira geral, estes avanços não refletem a diminuição das desigualdades, tampouco a diminuição das diversas violências cometidas contra as mulheres no Brasil.

Para compreendermos um pouco o trajeto das Relações de Gênero na História e também na Educação, devemos observar como se deu a inserção desse assunto através das pesquisas historiográficas.

As primeiras preocupações na historiografia em se pensar as Relações de Gênero foram em torno do reconhecimento da mulher como sujeito histórico. Rachel Soihet e Joana Maria Pedro, no artigo “A emergência da pesquisa da História das Mulheres e das Relações de Gênero”, apontam que uma das maiores influências para o surgimento da História das Mulheres foi o advento da história social e das correntes revisionistas marxistas

[...] cuja preocupação incide sobre as identidades coletivas de uma ampla variedade de grupos sociais, até então excluídos do interesse da história: operários, camponeses, escravos, pessoas comuns. Pluralizam-se os objetos de investigação histórica, e, nesse bojo, as mulheres são alçadas à condição de objeto e sujeito da história. A preocupação da corrente neomarxista com a inter-relação entre o micro e o contexto global permite a abordagem do cotidiano, dos papéis informais e das mediações sociais – elementos fundamentais na apreensão das vivências desses grupos, de suas formas de luta e de resistência. Ignorados num enfoque marcado pelo caráter totalizante, tornam-se perceptíveis numa análise que capte o significado de sutilezas, possibilitando o desvendamento de processos de outra forma invisíveis (SOIHET, PEDRO, 2007, p. 285)

Soihet e Pedro concluem que a história das mentalidades e a história cultural reforçam a abordagem do feminino. Neste ponto, a interdisciplinaridade assume um importante papel nos estudos sobre as mulheres e a historiografia passa a dialogar com outras disciplinas como a literatura, linguística, psicanálise e a antropologia (SOIHET, PEDRO, 2007, p. 285)

A História das Mulheres torna-se uma realidade na década de 1960 na França, ligada ao impulso do movimento feminista e também ao advento da Terceira Geração da *Escola dos Annales* na década de 70. Esta geração foi a primeira a incluir mulheres, especialmente Christiane Klapisch, Arlette Farge, Mona Ozouf e Michèle Perrot. Peter Burke aponta que os historiadores anteriores dos *Annales* foram criticados pelas feministas por deixarem as mulheres fora da história, “ou mais exatamente, por terem perdido a oportunidade de incorporá-la à história de maneira mais integral, já que haviam obviamente mencionado as mulheres de tempo em tempo” (BURKE, 1997, p. 80).

Na Inglaterra, as historiadoras das mulheres se reuniram em torno da *History Workshop* e nos Estados Unidos nos *Women's Studies*. No Brasil os primeiros estudos em torno das temáticas chegaram ainda nos anos de 1970. Em 1975, o jornal alternativo *Opinião* veiculou uma notícia sobre o elevado número de pesquisas sobre as mulheres. (SOIHET, PEDRO, 2007, p. 286)

Ao longo da década de 70, as mulheres ocuparam cada vez mais os espaços acadêmicos e graças à História das Mulheres foi possível estabelecer pesquisas e novas abordagens voltadas a condição delas. Sobre este período Margareth Rago afirma:

Desde os anos setenta, as mulheres entravam maciçamente nas universidades e passavam a reivindicar seu lugar na História. Juntamente com elas, emergiam seus temas e problematizações, seu universo, suas inquietações, suas lógicas diferenciadas, seus olhares desconhecidos. Progressivamente, a cultura feminina ganhou visibilidade, tanto pela simples presença das mulheres nos corredores e nas salas de aula, como pela produção acadêmica que vinha à tona. Histórias da vida privada, da maternidade, do aborto, do amor, da prostituição, da infância e da família, das bruxas e loucas, das fazendeiras, empresárias, enfermeiras ou empregadas domésticas, fogões e panelas invadiram a sala e o campo de observação intelectual ampliou-se consideravelmente. O mundo acadêmico ganhava, assim, novos contornos e novas cores (RAGO, 2012, p.51).

Rachel Soihet e Joana Maria Pedro, afirmam que uma vez constituída a História das Mulheres, umas das maiores contribuições das historiadoras feministas foi o “descrédito das correntes historiográficas polarizadas para um sujeito humano universal”. As autoras apoiadas em Joan Scott apontam que:

Tais experiências iniciais de inclusão das mulheres no ser humano universal trouxeram à tona uma situação plena de ambiguidades. Afinal, a solicitação de que a história fosse suplementada com informações sobre as mulheres equivalia a afirmar não só o caráter incompleto daquela disciplina, mas também que o domínio que os historiadores tinham do passado era parcial (SOIHET, PEDRO, 2007, p. 286).

Até meados da década de 1970, os historiadores sociais supuseram as “mulheres” como um grupo homogêneo, “pessoas biologicamente femininas que se moviam em papéis e contextos diferentes, mas cuja essência não se alterava” (SOIHET, PEDRO, 2007, p. 287), porém, no final da mesma década já havia a exigência da categoria “mulheres” visando introduzir a *diferença* nessa categoria como um problema que deveria ser analisado. A partir deste contexto passou-se a pensar as *mulheres* através de recortes de classe, raça, etnia, geração e sexualidade: “Mulheres negras, índias, mestiças, pobres, trabalhadoras, muitas delas feministas, reivindicaram uma ‘diferença’ – dentro da diferença. Ou seja, a categoria ‘mulher’, que constituía uma identidade diferenciada da de ‘homem’, não era o suficiente para explicá-las” (SOIHET, PEDRO, 2007, p. 287).

A partir da década de 1980 na historiografia já se adotava a categoria “mulheres”, dentre algumas autoras do período, recorro a Michelle Perrot para exemplificar a importância da pluralização do conceito.

Em 1984 a historiadora Michelle Perrot publicou o artigo “Uma história das mulheres é possível? ”, levantando questões acerca da invisibilidade do sujeito mulher na escrita da história. Pensava na perda que a história vivia ao não abordar a história das mulheres, afinal estas não viviam em ilhas e interagiam com os homens em diversas esferas sociais (RAGO, 2012, p. 21). Desde a publicação deste artigo a autora se dedicou a pensar e problematizar o papel das

mulheres na História. Em seu livro “Uma história das mulheres”, Perrot traça um itinerário das primeiras pesquisas em torno da história feminina e afirma que o “desenvolvimento da história das mulheres acompanha em surdina o ‘movimento’ das mulheres rumo à emancipação e à libertação. É a tradução, o efeito de uma tomada de consciência, ainda mais vasta: a da dimensão sexuada da sociedade e da história” (PERROT, 2006, p. 12). Para a autora a história das mulheres tem sofrido mudanças no que diz respeito aos objetos e seus pontos de vista:

Partiu de uma memória do corpo e das funções privadas e derivou para uma história das mulheres no espaço público da urbe, do trabalho, da política, da guerra, da criação. Partiu de uma história das mulheres vítimas e derivou para uma história das mulheres ativas, nas múltiplas interações que produzem a mudança. Partiu de uma história das mulheres e tornou-se mais uma história do gênero, que insiste nas relações entre os sexos e integra a masculinidade. Alargou as perspectivas espaciais, religiosas, culturais (PERROT, 2006, p. 12).

No Brasil ao longo da década de 1980 assistimos a ascensão da História das Mulheres impulsionadas pelos estudos norte-americanos e também franceses. Sobres as principais pesquisas do período Rachel Soihet e Joana Maria Pedro apontam:

Maria Odila Leite da Silva Dias já havia publicado, em 1984, o seu livro *Quotidiano e poder em São Paulo no século XIX*, e nele a categoria ‘mulheres’ estava presente. Além dela, Luzia Margareth Rago publicou, em 1985, *Do cabaré ao lar: a utopia da cidade disciplinar, Brasil 1890-1930*; Miriam Moreira Leite tinha organizado, em 1984, também, *A condição feminina no Rio de Janeiro, século XIX*: antologia de textos de viajantes estrangeiros. E no mesmo ano do citado número da RBH (1989), outras autoras estavam publicando, como por exemplo Martha de Abreu Esteves, em *Meninas perdidas: os populares e o cotidiano do amor no Rio de Janeiro da Belle Époque*; Rachel Soihet, em *Condição feminina e formas de violência: mulheres pobres e ordem urbana, 1890-1920*; Eni de Mesquita Samara, *As mulheres, o poder e a família: São Paulo século XIX*; Magali Engel, *Meretrizes e doutores: saber médico e prostituição no Rio de Janeiro* (SOIHET, PEDRO, 2007, p. 282).

Com a possibilidade de análise a partir da História das Mulheres, ficou cada vez mais evidente as desigualdades entre elas e os homens e logo as teóricas passaram a pensar a relações dos dois grupos de maneira simultânea, não mais isolando a história feminina. A necessidade em se problematizar o gênero surgia a partir da necessidade de se analisar a construção das relações sociais em torno dos sexos e também a construção das desigualdades baseadas nas diferenças sexuais.

Joana Maria Pedro, afirma que a grande divulgação da categoria “gênero” como possibilidade de análise historiográfica foi abordado pelo trabalho da historiadora Joan Scott. Segundo a autora, a categoria já era empregada em diferentes disciplinas, entre as quais psicanálise, sociologia, literatura e antropologia. Porém foi em 1986 com a publicação de Scott

na *The American Historical Review* e posteriormente em 1990 com a tradução do artigo na revista *Educação e Realidade* com o título “Gênero, uma categoria útil de análise histórica” é que o tema passou a ser amplamente utilizado na historiografia internacional e brasileira. (PEDRO, 2011, p. 273).

Segundo Soihet e Pedro, “gênero” deu ênfase ao caráter fundamentalmente social, cultural, das diferenças baseadas no sexo. Afastou o espectro da naturalização e deu precisão a ideia de assimetria e hierarquia nas relações femininas e masculinas, incorporando a perspectiva das relações de poder (SOIHET, PEDRO, 2007, p. 288).

Joan Scott argumenta que “gênero”, na sua utilização mais simples ou descritiva é sinônimo de “mulheres”. A autora aponta que livros e artigos que tinham como tema a história das mulheres passaram a adotar nos últimos anos da década de 80 o termo “gênero”. No entanto, este caráter descritivo não tinha a força de análise suficiente para interrogar e mudar os paradigmas históricos existentes (SOIHET, PEDRO, 2007, p. 289). Para a autora, “gênero, além de ser um substituto para o termo mulheres, é também utilizado para sugerir que qualquer informação sobre as mulheres é necessariamente informação sobre os homens, que um implica o estudo do outro” (SCOTT, 1995, p.75). Ou seja, o termo “gênero” é utilizado para designar as relações sociais entre os sexos, rejeitando as explicações biológicas para as diversas formas de subordinação feminina. “Gênero” torna-se uma maneira de explicar “construções culturais – a criação inteiramente social de ideias sobre os papéis adequados aos homens e às mulheres” (SCOTT, 1995, p. 75).

Apoiando-se nessas reflexões, Joan Scott discorre sua proposta teórica, apontando que gênero pode ser definido em duas partes: “(1) o gênero é um elemento constitutivo de relações sociais baseadas nas diferenças percebidas entre os sexos e (2) o gênero é uma forma primária de dar significado às relações de poder” (SCOTT, 1995, p. 86).

As motivações de Joan Scott acerca da sua teorização das discussões de gênero, acompanharam o debate feminista: “apontar e modificar as desigualdades entre homens e mulheres” propondo uma análise sobre como “as hierarquias de gênero são construídas e legitimadas” (Apud SOIHET, PEDRO, 2007, p. 290).

Citando a primeira proposição de Scott, Joana Maria Pedro afirma que a disciplina de história não era apenas o registro, e sim a forma como os sexos se organizavam e dividiam tarefas e funções através do tempo:

A História era, ela mesma responsável pela ‘produção da diferença sexual’ (apud PEDRO, 2011, p. 273), pois uma narrativa histórica nunca é neutra e, quando apenas relata fatos em que homens estiveram envolvidos, constrói, no presente, o gênero. A

História, nesse caso, é uma narrativa sobre o sexo masculino e constitui o gênero ao definir que somente, ou principalmente, os homens fazem história. Além disso, falar de gênero significava deixar de focalizar a ‘mulher’ ou as ‘mulheres’; tratava-se de relações entre homens e mulheres, mas também entre mulheres e homens. Nessas relações, o gênero se constituiria (PEDRO, 2011, p. 273).

Foi na segunda proposição que Scott teorizou gênero: “o gênero é uma forma primária de dar significado às relações de poder”, para a autora o gênero é um campo primário e no interior dele ou através dele, o poder é articulado. No entanto, para Scott, gênero não é o único campo, mas é através dele que as tradições judaicas-cristã ocidentais e islâmicas têm dado significações do poder (SCOTT, 1990, p. 88).

Soihet e Pedro concluem apontando que a teoria de Joan Scott permite às feministas forjar um instrumento de análise que possibilita promover um novo conhecimento sobre as mulheres e a diferença sexual. Neste ponto as autoras pontuam:

A história feminina, deixa, então, de ser apenas uma tentativa de corrigir ou suplementar um registro incompleto do passado, e se torna, um modo de compreender criticamente como a história opera enquanto lugar de produção do saber gênero. Esclarece que esse saber era pensado no sentido a ele atribuído por Michel Foucault, ou seja, sempre relativo: seus usos e significados “nascem de uma disputa política e são os meios pelos quais as relações de poder – de dominação e de subordinação – são construídas” (SCOTT, 1994, apud SOIHET, PEDRO, 2007, p. 291).

As relações de gênero não são fixas e permanentes. Como outras relações de poder são influenciadas por categorias que caminham lado a lado na promoção e perpetuação de desigualdades, como raça e classe. É neste sentido que estabelecemos a ideia das Relações de Gênero, como relações de poder e o Ensino de História.

Guacira Lopes Louro aponta que gênero é utilizado como apelo relacional. É no âmbito das relações sociais que se constroem os gêneros, pois “na medida em que o conceito afirma o caráter social do feminino e do masculino, obriga aquelas/es que o empregam a levar em consideração as distintas sociedades e os distintos momentos históricos de que estão tratando” (LOURO, 1997, p. 23).

Para a autora há uma ótica voltada para uma construção e não para algo que exista anteriormente: “Observa-se que as concepções de gênero diferem não apenas entre as sociedades ou os momentos históricos, mas no interior de uma dada sociedade, ao se considerar diversos grupos (étnicos, religiosos, raciais, de classe) que a constituem” (LOURO, 1997, p. 23). Ao se referir a construção da identidade de gênero, Louro afirma:

Elas também estão continuamente se construindo e se transformando. Em suas relações sociais, atravessadas por diferentes discursos, símbolos, representações e

práticas, os sujeitos, vão se construindo como masculinos ou femininos, arranjando e desarranjando seus lugares sociais, suas disposições, suas formas de ser e de estar no mundo. Essas construções e esses arranjos são sempre transitórios, transformando-se não apenas ao longo do tempo, historicamente, como também transformando-se na articulação com as histórias pessoais, as identidades sexuais, étnicas, de raça, de classe... (LOURO, 1997, p. 28).

A análise da História das Mulheres e as Relações de Gênero no Ensino de História só é possível com o reconhecimento dessas duas categorias no âmbito historiográfico, pois sem elas seria improvável que estes temas fossem abordados em livros didáticos. No entanto, não é apenas o advento dessas teorias que permitem isso, mas também uma mudança no prisma educacional sobre as Relações de Gênero que ocorreram a partir da década de 1990 no Brasil.

3.1 GÊNERO E EDUCAÇÃO

O enfoque nas questões de gênero no Ensino de História só é possível graças à mudança das legislações e reformas na área da educação no Brasil. Para a compreensão da importância das mudanças ocasionadas na legislação especificamente no Ensino de História, optamos por citar aqui aquelas que estão associadas ao 7º ano do Ensino Fundamental, por se tratar do enfoque dado na análise do material didático.

Gênero aparece nos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental (PCN/1997) na temática *Orientação Sexual* como Tema Transversal para todas as disciplinas, observamos *As Relações de Gênero* como um dos três eixos norteadores para os professores. De acordo com o PCN, a discussão sobre gênero propicia o questionamento de papéis rigidamente estabelecidos a homens e mulheres na sociedade, a valorização de cada um e a flexibilização desses papéis.

No PCN (1998) voltado para a disciplina de História a temática de gênero também é abordada ainda que de maneira superficial associando o conteúdo aos Temas Transversais.

Já no Plano Nacional de Educação (PNE/2001), o principal avanço observado no que diz respeito a temática de gênero é no tópico que trata dos *Objetivos e Metas para o Ensino Fundamental* (BRASIL, 2001, p.23). O PNE se atentou em estabelecer, como um dos critérios do programa de avaliação do livro didático (criado pelo MEC), a “adequada abordagem das questões de gênero, etnia e eliminação de textos discriminatórios ou que reproduzam estereótipos acerca do papel da mulher, do negro e do índio” (apud VIANNA e UNBEHAUM,

2004, p. 93). É uma breve menção, porém, representa uma perspectiva que respeita a diversidade para se conceber a análise dos livros didáticos por parte dos professores.

Nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN/2010) para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos, encontramos no Art. 16º, que "os componentes curriculares e as áreas de conhecimento devem articular em seus conteúdos (...) a abordagem de temas abrangentes e contemporâneos" – e lista sexualidade e gênero entre eles - que devem "permeiar o desenvolvimento dos conteúdos da base nacional comum e da parte diversificada do currículo" (BRASIL, 2010).

Na Base Nacional Comum Curricular (BNCC/2018) de História, especificamente no conteúdo destinado ao 7º ano do Ensino Fundamental Anos Finais⁴, não foi encontrada nenhuma menção à gênero nas Habilidades que deve-se trabalhar com os alunos.

Assim, ainda que a mudança na legislação tenha contribuído para que o debate sobre as Relações de Gênero tenha chegado nas escolas, no que diz respeito ao Ensino de História não observamos nenhuma legislação ou diretriz específica para que se trabalhe estas questões com os alunos. O que contribui para que os papéis de gênero ainda sejam reproduzidos e cristalizados na escola e na prática de Ensino de História.

No ambiente escolar devemos levar em consideração os diferentes fatores que contribuem para as atribuições de papéis de gênero. Por exemplo, as condições sociais estão intrinsecamente vinculadas ao papel de feminilidade que algumas meninas possam desempenhar, tal como sua categorização racial. As desigualdades refletem não apenas a oposição feminino e masculino, mas também as identidades raciais e sociais destes indivíduos.

Louro afirma que as identidades dos sujeitos não podem ser entendidas como fixas, estáveis, ou como “essências”. Para explicar sua afirmativa a autora recorre a Avtar Brah (1992, p. 137), estudiosa de gênero, raça e etnia dizendo que:

Essas diferentes “estruturas” (ou se preferirmos, esses vários “marcadores” ou categorias) – classe, raça, gênero, sexualidade – “não podem ser tratadas como ‘variáveis independentes’, porque a opressão de cada uma está inscrita no interior da outra – é constituinte da outra” (apud LOURO, 1997, p. 54).

⁴ Optei por analisar especificamente o conteúdo de História do 7º ano do Ensino Fundamental Anos Finais por se tratar do recorte feito pelo material didático analisado. Sobre a ausência de gênero e sexualidade da BNCC consultar SILVA et al (2019) **Base Nacional Comum Curricular e Diversidade Sexual e de Gênero: (des) caracterizações**. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/12051>. Acesso em 19/07/2020.

Ao falarmos da construção das identidades dos indivíduos, notamos que as opressões estão presentes no âmbito escolar, por isso consideramos que cada um desses “marcadores” (raça, gênero, classe ou sexualidade) não deve ser lido individualmente.

Gênero é compreendido, neste contexto, como uma relação de poder, tal como as outras relações sociais que carregam consigo opressões e relações de poder. Se estas relações acontecem em todos os âmbitos sociais, consideramos o ambiente escolar como um dos locais em que estas relações se estabelecem e se perpetuam. A construção da identidade cultural das alunas e alunos perpassa as relações de poder e atualmente o currículo escolar mantém essas relações intactas.

3.2 HISTÓRIA DAS MULHERES, GÊNERO E LIVROS DIDÁTICOS

Os livros didáticos seguem a norma do currículo oficial, seja este Federal ou Estadual e demonstram diretamente como, e o que da história deve ser ensinada nas salas de aula. É comum em alguns livros didáticos nos depararmos com temas relacionados à gênero numa visão universalista pautada na discussão das feministas europeias e norte-americanas, a onde a figura feminina presente em textos da historiografia utilizada em sala de aula, é geralmente da mulher branca, heterossexual e em alguns temas a mulher burguesa.

Também nos deparamos com a presença da mulher nos currículos e livros didáticos como personagens de adorno, citadas como um adendo a informação de determinadas sociedades, por exemplo, o caso das mulheres atenienses quando abordamos a história grega antiga. A mulher ali apresentada é aquela cativa, submissa e inferiorizada. Será que queremos que nossas alunas se identifiquem com essas mulheres?

Alguns livros didáticos quando abordam a participação feminina na História, falam da luta operária feminina, das mulheres na Revolução Francesa, na Primeira e Segunda Guerra Mundial, a conquista pelo direito ao voto, o direito reprodutivo ou até mesmo à cargos políticos. Assuntos e temas que estão estritamente vinculados à história das mulheres brancas.

A mulher indígena raramente é citada nos livros didáticos, a mulher negra quando citada está associada ao período escravista, já a ideia de mulher latino-americana não aparece nos livros.

Em conteúdos relacionados à História do Brasil também notamos padrões de gênero e modelos sociais patriarcais. É o caso do tema Brasil colonial, nele encontramos o ideal feminino

submisso no contexto da família patriarcal e poucas referências à outras famílias e arranjos familiares.

Assim, graças a falta da inserção de temas relacionados as mulheres perdemos a oportunidade de formar meninas com maior identificação social e étnica que se orgulhem da sua origem, cultura e história. Associar a imagem da mulher negra à escravidão e da mulher indígena ao atraso não contribui para a formação identitária das meninas brasileiras. Por isso é preciso urgentemente repensar a maneira como abordamos a História das Mulheres em sala de aula.

É necessário fazer uma reflexão sobre a História das Mulheres presente nos livros didáticos e no currículo, pautando-se num viés que cruze as relações de gênero com as categorias raça e classe social.

O livro didático se propõe como uma ferramenta de aplicação do currículo escolar. Ao utilizarmos um determinado livro estamos dando ênfase ao conteúdo ali apresentado e muitas vezes este conteúdo selecionado é a única fonte de informação da maioria dos alunos. Esta fonte de informação também constrói a identidade do alunado e reafirma algumas características sociais. Aqui estabeleço uma relação entre o livro didático e o currículo e também a relação de poder que há na seleção e transmissão de conteúdo. Segundo Tomaz Tadeu da Silva, para além do currículo estabelecer e manter as relações de poder, podemos considerar o currículo um determinante na formação da “identidade”.

Para iniciar a discussão acerca da presença das mulheres e as Relações de Gênero nos livros didáticos, considero importante pensarmos o produto livro didático enquanto um exemplar do currículo escolar. Enquanto um reproduzidor do currículo, o livro também se estabelece como um aparelho de relações de poder, uma vez que alguns assuntos são abordados em detrimento de outros a partir do viés dos autores, editoras e currículos oficiais determinados pelo Estado.

Os livros didáticos não são objetos culturais de fácil definição, uma vez que devemos pensar a complexidade da sua produção. Para Circe Bittencourt o livro didático, “para além de ser portador de uma ideologia, de um sistema de valores, de uma cultura, é igualmente uma mercadoria” (BITTENCOURT, 2011, p. 502). Ou seja, é um produto que segue as regras do mercado editorial e também um “depositário dos diversos conteúdos” determinados pelo currículo.

Portanto, o livro didático, se inscreve como um material que reflete pensamentos políticos, ideológicos e sociais correspondentes ao momento em que foi produzido e distribuído. No caso do Brasil, estes livros baseiam-se em um documento e legislação oficial relacionada ao

currículo escolar que é a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Já no âmbito estadual, cabe às secretarias de educação determinarem os conteúdos dos currículos específicos pautados na BNCC, no caso do Estado do Paraná o currículo oficial é o Currículo da Rede Estadual Paranaense (CREPE).

Cristiani Bereta da Silva, aponta que como objeto cultural os livros didáticos possuem valores e ideias de uma cultura, e também são portadores e veículos de determinados saberes históricos, tornando-se instrumento da formação da consciência histórica de crianças e adolescentes. Os livros carregam pedagogias que preservam padrões normativos e hegemônicos sobre os sujeitos, comportamentos, relações, etc. (SILVA, 2007, p. 224). Portanto, cabe o questionamento: quais temas em torno da história das mulheres têm sido abordados pelos livros? Quais papéis sexuais são representados e mantidos nestas produções que representem o saber históricos escolar?

Nos livros do passado, as mulheres não estavam completamente ausentes. Porém, não passavam de citações como mães, esposas ou filhas de alguns ilustres personagens históricos. Em algumas abordagens apareciam como heroínas, donas de “grandes feitos” e assim reverenciadas (SILVA, 2007, p. 226). Graças a organização do Movimento Feminista e a reivindicação da inclusão de temáticas relacionadas à História das Mulheres e das Relações de Gênero, ao longo da década de 1980 os livros didáticos passaram a adotar alguns dos temas propostos no âmbito acadêmico. Ao longo de toda a década de 1990 e início dos anos 2000, no entanto, essa incorporação historiográfica, passou a ser feita através de “*links, boxes, textos dentro de outros textos e pluralidade de imagens*”. Esses recursos abriram apenas “parênteses” para que “as questões que envolvam aspectos da vida cotidiana, privada, e assim, por associação histórica, da história das mulheres e das relações de gênero, fossem abordadas” (SILVA, 2007, p. 228).

Silva aponta que “ao incorporar temáticas que envolvem as mulheres e relações de gênero como apêndices da história geral – através de textos complementares –, expõem paradoxalmente, permanências, ao invés de mudanças” (SILVA, 2007, p. 229). Neste ponto a autora conclui dizendo que:

As mulheres parecem permanecer como um grupo desviante entre os saberes históricos escolares, ao passo que os homens ainda ocupam a “base da elaboração da regra”. A história das mulheres, e mesmo, as formulações sobre as diferenças e desigualdades de gênero, são, ainda, adendos da história geral, muitas vezes incorporadas e abrigadas sob o guarda-chuva das minorias étnicas, nacionais, religiosas ou sexuais (SILVA, 2007, p. 229).

Para Silva, de modo geral, os livros didáticos trazem apropriações permanentes de imagens que ainda apresentam um “mundo” masculino, branco, adulto, cristão e heterossexual. Analisar estas questões constitui uma maneira de compreender o “lugar das práticas educativas na construção, hierarquização e reposicionamento de papéis tradicionais de gênero, no processo de escolarização dos indivíduos” (SILVA, 2007, p. 230).

Nesse sentido espera-se que os livros tratem os assuntos relacionados à História das Mulheres e Relações de Gênero incorporados à História como um todo, afinal, pensar as relações das mulheres com o mundo, é também pensar o próprio mundo e as organizações sociais a partir da interação delas.

4. RELAÇÕES DE GÊNERO E COLONIALIDADE NOS LIVROS DIDÁTICOS

O debate acerca das relações de gênero tem avançado desde a década de 1980 no meio acadêmico, no entanto, no âmbito escolar este tema chegou tardiamente, fazendo com os debates sobre as Relações de Gênero e participação das mulheres fossem abordados de maneira superficial. Constatamos essa realidade através da análise de livros didáticos nos quais vemos as temáticas de Gênero e História das Mulheres como assuntos paralelos no Ensino de História. Estes temas não estão integrados ao conteúdo como um todo, para além de terem uma abordagem superficial. É comum encontrar representações estereotipadas das figuras femininas ou menções às mulheres de grandes feitos, deixando à margem mulheres comuns e anônimas.

Para estabelecer a análise dos livros, nos pautamos no subsídio teórico definido a partir do Pensamento Decolonial, precisamente os conceitos de pedagogia decolonial, interculturalidade e colonialidade do gênero. Busquei identificar nos livros didáticos a ausência e a presença das mulheres nos conteúdos referentes à:

- Sociedade Africana no contexto anterior e posterior à escravização;
- Sociedades Indígenas no período que antecede a chegada dos europeus no território que hoje corresponde ao Brasil;
- Brasil Colônia.

A análise se dá através da interpretação da maneira como as mulheres em sua diversidade (negras, indígenas, portuguesas e mulheres livres nascidas no Brasil) são representadas nos conteúdos de História nesses três conteúdos.

A partir das análises dos conteúdos que envolvem o Brasil Colônia também estabeleci uma crítica em relação ao modelo de sociedade e família patriarcal que ainda aparecem em alguns livros.

A análise sobre estes temas na História colonial brasileira, nos permite identificar a ausência da figura feminina ou a cristalização de uma visão universalista acerca da organização doméstica pautada no núcleo familiar burguês no qual observamos a imagem da mulher branca, submissa, obediente e passiva, dominada pelo homem centro da organização não apenas da família, mas também da sociedade do período colonial.

Nota-se a ausência do cotidiano feminino em sua diversidade, abordando a vida das mulheres pobres ou escravizadas e também a ausência de outras formas de arranjos familiares na sociedade colonial, destinando à família patriarcal o título de modelo familiar oficial deste período. Neste sentido, também notamos que a abordagem do tema privilegia a figura masculina

a colocando sempre no centro das decisões, principalmente o homem colonizador, branco, heterossexual, proprietário do engenho, perpetuando ideais de masculinidades tão fortemente arraigados na cultura brasileira.

4.1 O LIVRO DIDÁTICO COMO OBJETO DE ANÁLISE CRÍTICA

Como uma possibilidade de análise dos livros didáticos a partir de uma visão pautada na Pedagogia Decolonial, interculturalidade e colonialidade do gênero, utilizamos nove coleções de livros didáticos de História referentes ao 7º ano do Ensino Fundamental Anos Finais com o recorte temático das Sociedades Africanas, Sociedades Indígenas e Brasil Colônia.

As coleções analisadas fazem parte do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) referente aos anos de 2020, 2021 e 2022, que foram enviadas às escolas públicas do Estado do Paraná no segundo semestre de 2019 para análise dos professores das áreas de ensino específicas.

O PNLD consiste em um programa do Ministério da Educação (MEC) junto ao Fundo Nacional do Desenvolvimento da Educação (FNDE) para compra e distribuição de livros didáticos no âmbito nacional para alunos e professores, contemplando os quatro níveis do ensino público brasileiro: Educação Infantil; Anos iniciais do ensino fundamental (1º ao 5º ano); Anos finais do ensino fundamental (6º ao 9º ano); Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos (EJA):

Os materiais distribuídos pelo MEC às escolas públicas de educação básica do país são escolhidos pelas escolas, desde que inscritos no PNLD e aprovados em avaliações pedagógicas coordenadas pelo Ministério da Educação e que conta com a participação de Comissões Técnica específica, integrada por especialistas das diferentes áreas do conhecimento correlatas, cuja vigência corresponderá ao ciclo a que se referir o processo de avaliação. As obras são inscritas pelos detentores de direitos autorais, conforme critérios estabelecidos em edital, e avaliadas por especialistas das diferentes áreas do conhecimento. Se aprovadas, compõem o Guia Digital do PNLD, que orienta o corpo docente e o corpo diretivo da escola na escolha das coleções para aquela etapa de ensino (BRASIL, 2018).

O PNLD é um programa de suma importância para uma educação pública de qualidade, pois possui valores democráticos, permitindo que os professores em conjunto, possam optar pelos materiais didáticos que melhor se adequem as necessidades de cada escola.

O critério de escolha dos livros para a análise foi quantitativo, pois pautou-se na quantidade de exemplares distribuídos no início do ano letivo em 2020, optamos por analisar as coleções que ultrapassaram a marca de 100.000 exemplares distribuídos.⁵ Os livros estão organizados no quadro abaixo em ordem decrescente de acordo com o índice de distribuição divulgado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Também disponibilizamos imagens das capas, também dispostas por ordem decrescente de distribuição.

Quadro 1 - Coleções de livros didáticos – PNLD 2020, 2021 e 2022.

Título da Coleção	Autor(es)	Editora	Número de exemplares distribuídos
<i>História sociedade & cidadania</i>	Alfredo Boulos Júnior	Editora FTD S.A.	933.313
<i>Araribá Mais História</i>	Obra coletiva/ Editora responsável: Ana Cláudia Fernandes	Editora Moderna Ltda.	458.090
<i>Vontade de saber História</i>	Adriana Machado Dias, Keila Grinberg, Marco César Pellegrini	Quinteto Editorial	216.964
<i>Estudar História: das origens do homem à era digital</i>	Patrícia Ramos Braick e Anna Barreto	Editora Moderna Ltda.	186.125
<i>Historiar</i>	Gilberto Cotrim e Jaime Rodrigues	Saraiva Educação S.A.	184.393
<i>Teláris – História</i>	Cláudio Vicentino e José Bruno Vicentino	Editora Ática S.A.	162.908
<i>História.doc</i>	Ronaldo Vainfas, Jorge Ferreira, Sheila de Castro Faria, Daniela Buono	Saraiva Educação S.A.	144.402
<i>Inspire História</i>	Reinaldo Seriacopi e Gislaíne Azevedo	Editora FTD S.A.	129.125
<i>História: escola e democracia</i>	Flavio Campos, Regina Claro e Miriam Dolhnikoff	Editora Moderna Ltda.	112.360

⁵ As coleções que não foram avaliadas por não se adequarem ao critério de análise são *Geração Alpha História* com 73.744 livros distribuídos e *Convergências História* com 24.260 livros distribuídos, ambas as coleções são da Edições SM Ltda.

Figura 1 - Livro: *História sociedade & cidadania*.



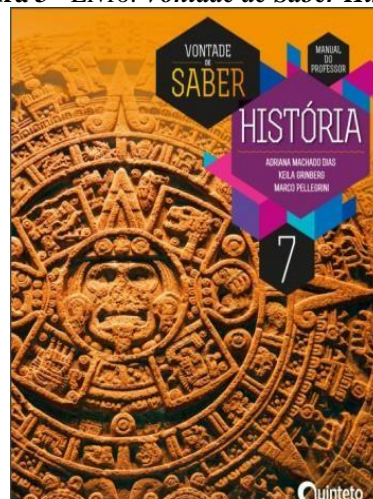
Fonte: BOULOS JÚNIOR, Alfredo. **História sociedade & cidadania**. 7º ano: ensino fundamental: anos finais. 4 ed. São Paulo: FTD, 2018

Figura 2 - Livro: *Araribá Mais – História*.



Fonte: FERNANDES, Ana Claudia. **Araribá mais: História**. Manual do Professor. 1 ed. São Paulo: Moderna, 2018.

Figura 3 - Livro: *Vontade de Saber História*.



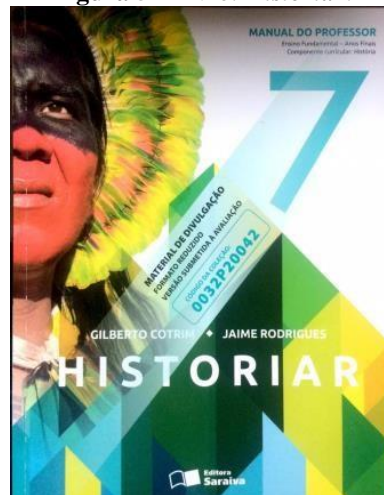
Fonte: DIAS, Adriana Machado; GRINBERG Keila; PELLEGRINI, Marco César. **Vontade saber história**. 7º ano: ensino fundamental: anos finais. 1 ed. São Paulo: Quinteto Editorial, 2018

Figura 4 - Livro: *Estudar História: das origens do homem à era digital*.



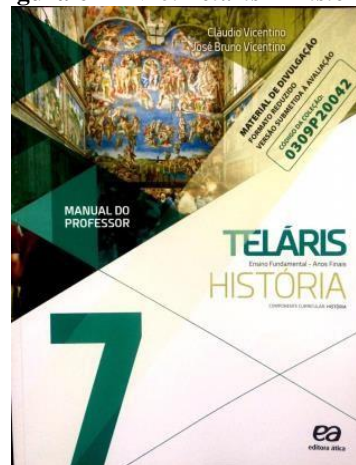
Fonte: BRAICK, Patrícia Ramos; BARRETO, Anna. **Estudar história:** das origens do homem à era digital. Manual do Professor. 3 ed. São Paulo: Moderna, 2018.

Figura 5 - Livro: *Historiar*.



Fonte: COTRIM, Gilberto; RODRIGUES, Jaime. **Historiar**. 7º ano: ensino fundamental: anos finais. 3 ed. São Paulo: Saraiva, 2018

Figura 6 - Livro: *Teláris – História*.



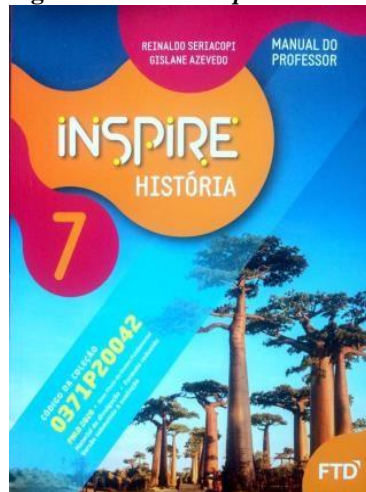
Fonte: VICENTINO, Cláudio; VICENTINO, José Bruno. **Teláris história**. 7º ano: ensino fundamental: anos finais. 1 ed. São Paulo: Ática, 2018.

Figura 7 - Livro: *História.doc*.



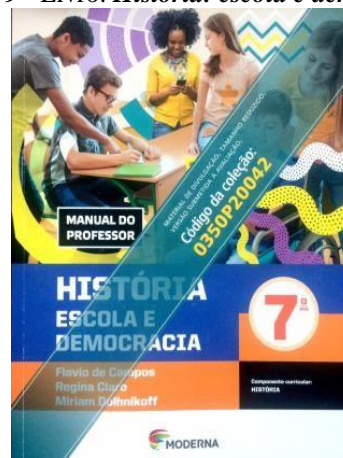
Fonte: VAINFAS, Ronaldo; FERREIRA, Jorge; FARIA, Sheila de Castro; CALAINHO, Daniela Buono. **História.doc**. 7º ano: ensino fundamental: anos finais. 2 ed. São Paulo: Saraiva, 2018

Figura 8 - Livro: *Inspire História*.



Fonte: SERIACOPI, Reinaldo; AZEVEDO, Gislane. **Inspire História**. 7º ano: ensino fundamental: anos finais. 1 ed. São Paulo: FTD, 2018.

Figura 9 - Livro: *História: escola e democracia*.



Fonte: CAMPOS, Flávio de; CLARO, Regina; DOLNIKOFF, Miriam. **História escola e democracia**. Manual do professor. 1 ed. São Paulo: Moderna, 2018.

Os livros que são distribuídos para as instituições de ensino correspondem à duas categorias: livro do aluno e manual do professor. O montante de livros citados no quadro acima corresponde ao total de livros do aluno que foram distribuídos. No entanto, o objeto de análise utilizado nesse estudo, foi o manual do professor que oferece alguns subsídios analíticos que vão além do que está proposto nos livros didáticos distribuídos para os alunos.

De acordo com o edital do PNLD de 2020, o manual do professor é caracterizado da seguinte forma:

O Manual do Professor deverá ser diagramado de forma a reproduzir o livro do aluno em formato reduzido compreendendo entre 70 e 85% do formato original, com eventuais respostas aos exercícios propostos. **O conteúdo específico do livro do professor deve estar localizado nas laterais esquerda e direita e, se for o caso, também embaixo da reprodução do livro do aluno**, gerando o formato lateral ou em U, conforme definições expressas no glossário do edital (BRASIL, 2018, p. 27, grifo nosso).

Parte das referências textuais que foram analisadas no estudo correspondem ao “conteúdo específico do livro do professor”, ou seja, são textos, sugestões de leituras e links externos, que aparecem em forma de orientação didática no manual do professor, para que esse o utilize conforme sua necessidade e demanda.

Optamos por não reproduzir as imagens que constam como referências iconográficas, devido aos direitos autorais e de imagem que as editoras pagam.

4.2 PEDAGOGIA DECOLONIAL, INTERCULTURALIDADE E COLONIALIDADE DE GÊNERO: SUBSÍDIOS PARA ANÁLISE DO LIVRO DIDÁTICO

A análise dos livros didáticos teve como um viés o Pensamento Decolonial expressado em três conceitos: pedagogia decolonial, interculturalidade e colonialidade do gênero. Neste subcapítulo irei explicar a síntese das ideias propostas pelo grupo que permearam a minha interpretação sobre os conteúdos de História avaliados.

Na década de 1990 no contexto das críticas às teorias pós-coloniais, forma-se um grupo de pesquisadores e intelectuais latino-americanos que problematizavam a inserção da América no sistema de capitalismo moderno a partir da colonização. O grupo é denominado Projeto Modernidade/Colonialidade/Decolonialidade, constituído por intelectuais de diferentes áreas,

que buscam construir uma abordagem epistemológica, política e ética a partir da crítica à modernidade ocidental em seus princípios históricos, sociológicos e filosóficos.

Segundo Vera Maria Ferrão Candau e Luiz Fernandes de Oliveira, o Projeto Modernidade/Colonialidade/Decolonialidade “trata-se em síntese, de uma construção alternativa à modernidade eurocêntrica, tanto no seu projeto de civilização quanto em suas propostas epistêmicas” (CANDAU, OLIVEIRA, 2010, p.17).

O grupo é formado predominantemente por intelectuais da América Latina possuindo caráter híbrido e multidisciplinar. Alguns dos principais membros do grupo são: o filósofo argentino Enrique Dussel, o sociólogo peruano Aníbal Quijano, o semiólogo e teórico cultural argentino-norte-americano Walter Mignolo, o sociólogo porto-riquenho Ramón Grosfoguel, a linguista norte-americana radicada no Equador Catherine Walsh, o filósofo porto-riquenho Nelson Maldonado Torres, o antropólogo colombiano Arturo Escobar (CANDAU, OLIVEIRA, 2010, p. 17) e a filósofa argentina María Lugones.

Duas das referências mais relevantes do grupo, são as contribuições do ponto de vista político, social e cultural do peruano Aníbal Quijano e do argentino Walter Mignolo que abordam categorias como “geopolítica do poder e do saber, do ser, e da natureza, pensamento crítico fronteiriço, de-colonialidade”, entre outras (CANDAU, RUSSO, 2010, p. 164).

A partir da teoria de Aníbal Quijano sobre a colonialidade do poder é que se fundamenta a interpretação do sistema/mundo moderno através da construção da racialização e diferenças sociais impostas com base na relação moderno *versus* primitivo.

Segundo Quijano, tanto “raça” como gênero ganham significados a partir do padrão de poder capitalista eurocêntrico global. O poder está estruturado em relações de dominação, exploração e conflito entre atores sociais que disputam o controle dos “quatro âmbitos básicos da vida humana: sexo, trabalho, autoridade coletiva e subjetividade/intersubjetividade, seus recursos e produtos” (QUIJANO, 2001-2002 apud LUGONES, 2020, p. 55). Assim, o poder capitalista, eurocêntrico e global está ordenado em dois eixos: a colonialidade do poder e a modernidade (LUGONES, 2020, p. 55).

A colonialidade do poder introduz uma classificação universal e básica da população, baseada na ideia de raça. A criação da raça é uma mudança profunda nas relações de superioridade e inferioridade geradas pela dominação. Desse modo a humanidade e as relações humanas giram em torno de uma “ficção” biológica (LUGONES, 2020, p.56).

Com a classificação social através da raça, a colonialidade passou a permear todos os aspectos da social gerando novas identidades geoculturais e sociais. “América” e “Europa” são exemplos dessas novas identidades geoculturais; “europeu”, “índio”, “africano” são as

identidades raciais. Essa classificação “é a expressão mais profunda e duradoura da dominação colonial” (QUIJANO, 2001-2002 apud LUGONES, 2020, p. 57).

A classificação racial envolve todo o sistema de poder da colonialidade capitalista, fazendo que com que populações que foram consideradas inferiores neste contexto fossem (e ainda sejam) exploradas, por exemplo, o trabalho assalariado é realizado pelos brancos, europeus, enquanto que os indígenas e africanos foram explorados através da servidão e do escravismo.

A Europa de maneira mitológica, como o centro capitalista mundial, colonizou o resto do mundo, considerando-se preexistente ao padrão capitalista mundial de poder, desse modo, estaria no ponto mais avançado da “temporalidade contínua, unidirecional e linear das espécies. De acordo com a concepção de humanidade que se consolidou com essa mitologia, a população mundial foi dividida em dicotomias: superior e inferior; racional e irracional; primitiva e civilizada; tradicional e moderna” (LUGONES, 2020, p.59).

A abordagem proposta pelo pensamento decolonial é extremamente relevante, sobretudo no que diz respeito às temáticas da interculturalidade, relações étnico-raciais, gênero e educação. Pois pode ser pensada como uma alternativa à modernidade eurocêntrica, seja no seu projeto de civilização ou em suas propostas epistemológicas (OLIVEIRA, CANDAU, 2010, p. 17).

A partir do aspecto do pensamento decolonial, a interculturalidade mostra-se como uma perspectiva para a educação e Ensino de História. Esse ponto de vista é abordado e defendido através da Pedagogia Decolonial desenvolvida pela pedagoga e linguista Catherine Walsh. Segundo Vera Maria Ferrão Candau e Kelly Russo, a interculturalidade pode ser focalizada como um dos componentes centrais de mudanças sociais latino-americanas. Pode ser adotada num caráter ético e político, voltado para a construção de democracias com redistribuição e reconhecimento cultural imprescindíveis para a realização da “justiça social” (CANDAU, RUSSO, 2010, p. 164).

Assim adotamos a interculturalidade como uma possibilidade crítica ao currículo do Ensino de História. Pois é possível através dessa abordagem repensarmos a estrutura do ensino e os assuntos privilegiados pelo currículo. Candau e Russo ao citar Catherine Walsh (2005), afirmam que a interculturalidade é determinante à reconstrução de um pensamento “crítico-outro”, ou seja, um “pensamento crítico de/desde outro modo” por três razões:

Primeiro porque é vivido e pensado desde a experiência da colonialidade [...]; segundo, porque reflete um pensamento não baseado nos legados eurocêtricos ou da modernidade e, em terceiro, porque tem sua origem no Sul, dando assim uma volta à

geopolítica dominante do conhecimento que tem tido seu centro no norte global (WALSH apud CAUNDAU, RUSSO, 2010, p. 164).

Portanto, podemos adotar a interculturalidade não apenas como uma alternativa, mas como uma ação, que privilegia os grupos subalternos em relação aos grupos dominantes, promovendo assim a diminuição das desigualdades e combatendo um pensamento hegemônico que há séculos tem cristalizado a organização social, política e econômica do globo, desde o período colonial.

Para Luiz Fernandes de Oliveira e Vera Maria Ferrão Candau, a interculturalidade pode ser entendida como princípio que orienta não apenas a ação, mas também pensamentos e novos enfoques epistêmicos através do conceito de “posicionamento de fronteira” ou “pensamento de fronteira”. Segundo os autores este posicionamento é:

Um processo em que o fim não é uma sociedade ideal, como abstrato universal, mas o questionamento e a transformação da colonialidade do poder, do saber e do ser, sempre tendo consciência de que estas relações de poder não desaparecem, mas que podem ser reconstruídas ou transformadas, conformando-se de outra maneira” (CANDAU, OLIVEIRA, 2010, p. 25).

Candau e Oliveira afirmam que “o pensamento de fronteira significa tornar visíveis outras lógicas e formas de pensar, diferentes da lógica eurocêntrica dominante”. Este pensamento se preocupa com o pensamento dominante, mantendo-o como referência, mas sempre o sujeitando ao questionamento e introduzindo nele outros modos de pensar. (CANDAU, OLIVEIRA, 2010, p. 25):

Walsh considera essa perspectiva como componente de um projeto intercultural e decolonizador, permitindo uma nova relação entre conhecimento útil e necessário na luta pela decolonização epistêmica. Além disso, o pensamento crítico de fronteira permite construir variadas estratégias entre grupos e conhecimentos subalternos, como, por exemplo, entre povos indígenas e povos negros (CANDAU, OLIVEIRA, 2010, p. 26).

Dito isso, é de suma importância trazer para o debate a perspectiva da pedagogia decolonial, que propõe um projeto alternativo ao racismo epistêmico e à colonialidade do ser, saber e do poder que perpetuam as relações de poder presentes nos currículos escolares.

A proposta da interculturalidade pode neste sentido ser vista como um projeto político, social, educacional, ético e epistêmico que pode gerar a descolonização e a transformação. Pois é um conceito que questiona a colonialidade do poder, do saber e do ser e propõe uma nova

forma de se pensar e posicionar levando em conta a diferença colonial numa perspectiva de mundo mais justo. (CANDAU, OLIVEIRA, 2010, p. 27)

Na construção de um currículo crítico que pense a valorização da História das Mulheres, sobretudo daquelas que sempre estiveram invisíveis e silenciadas é fundamental descolonizar o método de seleção de conteúdo deste currículo, pensando agora na visibilidade e na voz daquelas que estiveram excluídas.

Nesse sentido é fundamental pensarmos a maneira como a colonialidade interferiu nas condições e relações de gênero dos povos dominados. Sobre o gênero, Quijano, considera que as lutas pelo controle do “acesso ao sexo, seus recursos e produtos” definiu as esferas sexo/gênero e as organizou a partir dos eixos da colonialidade e da modernidade. A crítica proposta por Lugones envolve justamente a visão da relação de gênero, colonialidade e modernidade pensada por Quijano:

Essa análise da construção moderna/colonial do gênero e seu alcance são limitados. O olhar de Quijano pressupõe uma compreensão patriarcal e heterossexual das disputas pelo controle do sexo, seus recursos e produtos. Ele aceita o entendimento capitalista, eurocêntrico e global - mantém velado o entendimento de que as mulheres colonizadas, não brancas foram subordinadas e destituídas de poder. Conseguimos perceber como é opressor o caráter heterossexual e patriarcal das relações sociais quando desmitificamos as pressuposições de tal quadro analítico (LUGONES, 2020, p. 56).

A crítica da filósofa é justamente contra a interpretação essencialmente biológica, binária e heterossexual, pois o que definiria os papéis de gênero seria a apropriação do sexo seus recursos e produtos. Lugones também critica a ideia de que há uma natural superioridade masculina em relação as mulheres, que permitiria que esses se apropriassem do sexo e produtos delas, definindo assim uma distribuição patriarcal do poder.

A categorização de gênero imposta pelo colonizador na América e na África, trouxe também uma visão epistemológica feminista eurocêntrica que universalizou o conceito de “mulher”.

Segundo Lugones as indígenas e as negras não estão representadas nem na categoria universal de “mulher”, nem nas categorias “índio” e “negro”. Não é possível fazer uma interseccionalidade das categorias gênero e raça, de forma que não existe “mulher negra”, nem “mulher índia”, sendo necessária outra classificação que seja especificamente representativa. Logo a crítica é colocada em relação as teorias feministas generalizantes, que, segundo a autora, excluem as mulheres com especificidades relativas à raça e classe, pois quando se fala da

categoria mulher, do ponto de vista do feminismo, pensamos estritamente na mulher branca, heterossexual e burguesa.

Nas pautas reivindicatórias dos movimentos feministas durante muitos anos a condição da mulher negra e indígena não era colocada em discussão e parte da luta por conquista de direitos das mulheres estava relacionada aos direitos das mulheres brancas - como o acesso ao mercado de trabalho, direito ao voto, à universidade e equiparação salarial.

No caso das mulheres negras e indígenas, as pautas por luta de direitos envolviam outras necessidades, pois estas mulheres precisavam primeiro ser reconhecidas como membras constitutivas da sociedade e ser retiradas da invisibilidade que a colonialidade as colocou. Segundo Lugones, para superar essa dominação colonial é preciso construir um “feminismo decolonial” capaz de construir categorias representativas daquelas excluídas da modernidade e colonialidade no tocante ao gênero. (Apud DIAS, 2014, n.p)

Lugones acrescentou o conceito de “colonialidade de gênero” às formas de “colonialidade, do ser, do poder e do saber” defendidas pelo sociólogo peruano Aníbal Quijano e desenvolveu o conceito de “sistema colonial/moderno de gênero”, e também a “intersecção das categorias raça, gênero e colonialidade”.

De acordo com a proposta de María Lugones a colonização do gênero determinou as relações de poder que foram impostas às mulheres indígenas e africanas. O conceito de hierarquização de gênero foi imposto pelos colonizadores, pois em diversas sociedades originais da América e África não havia diferença social entre os gêneros masculino e feminino. Parte do projeto de dominação colonial tem a ver com a imposição dessa categorização de gênero enquanto uma organização hierárquica, na qual o homem é superior a mulher, neste ponto o indígena e o africano do sexo masculino se tornaram aliados do homem europeu na opressão e dominação das mulheres, possibilitando a dominação colonial e instituindo novas formas de relação de poder.

A filósofa também traz para a discussão de gênero a aplicabilidade à forma que este se realiza nas interações coloniais, delimitando uma linha abissal invisível entre o lado claro e o lado obscuro do gênero colonial (DIAS, 2014, n.p).

Para Lugones, o lado claro foi construído hegemonicamente nas relações de gênero de homens e mulheres brancos e burgueses, dando a eles o significado de “homem” e “mulher” no sentido moderno/colonial. Para a autora, o sistema de gênero é heterossexual uma vez que a heterossexualidade permeia o controle patriarcal e racializado da produção, que inclui a produção de conhecimento e a autoridade coletiva. (LUGONES, 2008, p. 98). Já o lado oculto/escuro do sistema de gênero era e é completamente violento. Há a profunda redução dos

“machos”, “fêmeas” e pessoas do "terceiro gênero". De sua participação onipresente nos rituais, nos processos de tomada de decisões e na economia pré-colonial, eles foram reduzidos à animalidade, sexo forçado com colonos brancos, e uma exploração de trabalho tão profunda que, muitas vezes, os levou a trabalhar até a morte (LUGONES, 2008, p. 99).

Em relação ao currículo de Ensino de História uma proposta de abordagem dessas temáticas precisa levar em consideração as particularidades das relações de gênero que havia nas Américas antes da chegada dos europeus e das relações de gênero na África.

Falamos da violência sexual cometida contra as mulheres indígenas e africanas, porém não abordamos sua resistência, tampouco suas habilidades e particularidades sociais. Suas formas de se articularem, de gerirem seus espaços, praticar suas tarefas diárias, suas relações familiares. A visão colonialista das mulheres reduz elas a um objeto de posse masculina, violentada e exterminada.

No entanto, as mulheres indígenas e africanas não são apenas vítimas da violência sexual do colonizador, são também resistência e perpetuação das tradições que tentaram ser apagadas. E, antes da chegada dos europeus essas mulheres exerciam funções nas suas sociedades, em muitas etnias tinham lugar de destaque e não possuíam a condição de gênero inferior que foi imposta com a colonização.

Ao pensarmos uma abordagem de gênero mais próxima da realidade brasileira, devemos também pensar a condição da mulher atual, como estão organizadas as famílias e como a desigualdade ainda opera na sociedade gerando diversas violências praticadas contra as mulheres.

Entendemos, portanto, que a abordagem epistemológica trazida por María Lugones é uma via de acesso a construção de uma nova estratégia, agora baseada na interseccionalidade dos temas gênero, raça e classe social. Essa possibilidade de abordagem combinada com a pedagogia decolonial, pode render para o Ensino de História uma mudança crítica real e mais próxima da realidade das alunas e alunos das escolas brasileiras.

4.3 A PRESENÇA DAS MULHERES NAS TEMÁTICAS DE HISTÓRIA DA ÁFRICA E CULTURA AFRICANA

Este subcapítulo tem como objetivo apresentar uma breve análise da presença feminina nos conteúdos relacionados a História da África. O tema garantiria uma abordagem e pesquisa

à parte, uma vez que nos oferece imensos subsídios para a interpretação das relações de gênero e a colonialidade. No entanto, devido a demanda da pesquisa para a conclusão da dissertação, reconhecemos que a abordagem poderia ser mais aprofundada com mais referências teóricas e metodológicas relacionadas ao assunto.

A História da África é uma realidade nos livros didáticos do 7º ano do Ensino Fundamental Anos Finais, pois com a implantação da Lei 10.639/2003 o currículo escolar, passou a incorporar o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. Porém, não significa que a incorporação desse tema nos livros garantiu que os estereótipos e padrões comumente abordados em relação as populações africanas fossem abandonadas ou até mesmo desconstruídas. Nesse sentido, Ana Paula Herrera de Souza e Delton Aparecido Felipe, no livro *Educação para as relações étnico-raciais: estratégias para o ensino de história e cultura afro-brasileira*, apontam que “o primeiro passo para construir caminhos pedagógicos que nos ajudem a compreender e contextualizar as informações sobre o continente africano e sobre a população negra no Brasil é admitir que existem inúmeras visões **estereotipadas** sobre os povos africanos e seus **diaspóricos**” (SOUZA e FELIPE, 2019, p. 58, grifo dos autores).

Para tanto é fundamental pensar caminhos pedagógicos para o ensino da História da África, relacionando o conhecimento advindo da população africana no contexto escravista que foi internalizado à cultura brasileira e hoje se manifesta através de gênero musicais, práticas religiosas, culinária, artesanato (SOUZA e FELIPE, 2019, p. 67). Assim, pretendemos com a análise dos conteúdos nos livros a seguir, contribuir para a identificação da perpetuação de imagens e estereótipos que envolvem, nesse caso, a imagem da mulher da africana.

Também gostaríamos de apontar que a leitura parte de uma visão específica, baseada nas teorias propostas pelo Pensamento Decolonial e especificamente pelo conceito de colonialidade e gênero da filósofa María Lugones. Sendo lida socialmente como mulher branca, não pretendemos através dessa análise falar pelas mulheres negras, mas sim proporcionar uma interpretação e uma visão pautada nas leituras prévias. Também compreendemos que falamos de um lugar promovido pelo privilégio branco, portanto, essa abordagem fica em aberto para possibilidades críticas e construtivas, afim de promover uma discussão sobre a educação antirracista.

A narrativa predominante no que diz respeito a presença da mulher nos conteúdos de história ainda está relacionada a ideia das mulheres de “grandes feitos”, excluindo ou silenciado

⁶ O termo diaspóricos é definido pelos autores como aquele que se refere as populações africanas que foram retiradas do continente africana no contexto da escravização.

a presença feminina comum, das camadas menos abastadas ou até mesmo dos núcleos familiares. Devido a carência de referências textuais, nessa análise também abordamos as representações iconográficas das mulheres, para dar conta da maneira como estão representadas nas temáticas vinculadas à História da África.

No livro *Teláris - História*, dos autores Claudio Vicentino e José Bruno Vincentino, no capítulo “Povos africanos e a conquista dos portugueses” encontramos apenas uma menção à mulher no *box*⁷ “Conheça mais” no final do capítulo com o texto “Uma rainha africana” que narra a história de Nzinga Mbandi, rainha de Ndongo e Matamba durante o século XVII, período em que os portugueses invadiram a região de Angola. Nzinga foi importante no contexto da colonização da África, primeiro como chefe diplomática estabelecendo relações comerciais com os portugueses e posteriormente como rainha na resistência a dominação portuguesa na região.

A abordagem apresentada pelos autores descontextualiza a participação feminina da narrativa trazida ao longo do capítulo que apresenta os diferentes reinos e impérios africanos e seus líderes. Nas orientações didáticas⁸ também não há menção a abordagem da temática das relações de gênero, tornando o texto apenas um apêndice desconexo sem propósito reflexivo, que possa gerar um debate acerca da liderança política feminina na cultura daquele povo africano. A falta de informações mais detalhadas sobre a rainha e a descrição meramente factual da sua passagem política não permite que se estabeleça um vínculo entre o conteúdo do capítulo e o *box*.

A história de Nzinga Mbandi não é incorporada ao assunto e como ao longo de todo o capítulo não encontramos outras menções as mulheres, ela é apresentada como uma exceção, apesar da liderança feminina não ser incomum nas sociedades Ndongo e Matamba, pois os próprios autores citam que Matamba (Ndongo Oriental) era tradicionalmente governada por mulheres.

O mesmo tema, a história de Nzinga Mbandi aparece em outro livro de maneira mais superficial. Ainda que as autoras nas orientações didáticas chamem a atenção para a importância de valorizar a história das mulheres. No livro *Estudar História – das origens do homem à era digital*, as autoras Patrícia Ramos Braick e Anna Barreto, perdem a oportunidade de incorporar a história da rainha Nzinga Mbandi ao conteúdo do capítulo “Expansão portuguesa na África e

⁷ Entende-se *box* os conteúdos trazidos em caixas, citações externas ao texto e informações complementares nos conteúdos. Por vezes, esses *boxes* procuram destacar um determinado assunto, mas em outros casos apenas trazem informação extra ao conteúdo abordado.

⁸ Consideramos orientações didáticas toda informação complementar destinada ao professor localizada na lateral do livro. Essas informações são visíveis apenas no manual do professor, de modo que os alunos não têm acesso aos textos sugeridos ali e as orientações fornecidas.

na Ásia”, no qual contextualizam os povos africanos antes da dominação portuguesa. Também foi identificado que esta é a única menção em todo o capítulo a uma mulher, desconsiderando a participação feminina nas comunidades africanas no período que antecede a colonização.

As autoras apenas citam no *box* “Conexão” a história em quadrinhos “Njinga Mbandi: rainha de Ndongo e Matamba” dos autores Sylvia Serbin e Edouard Jouveaud (2017), com uma sinopse da história. Nas orientações didáticas apontam que a obra pode ser encontrada no portal da Unesco, na série *Mulheres na história de África* e salientam a importância de se valorizar o protagonismo feminino na história. No entanto, observamos que ao não incorporarem a história de Nzinga ao capítulo, citando a rainha principalmente como uma referência da resistência africana a dominação portuguesa, as autoras impossibilitaram o contato dos alunos e alunas com esta história.

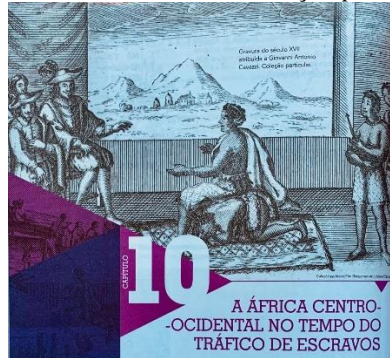
Devemos levar em consideração em episódios assim, que as orientações didáticas nem sempre são seguidas pelos professores, uma vez que as aulas ainda que sigam um currículo são feitas com improviso e um currículo-ação que nasce a partir das necessidades da sala de aula.

No livro *História – escola e democracia* dos autores Flavio de Campos, Regina Claro e Miriam Dolhnikoff a história da rainha Nzinga também é narrada. O texto aparece em um *box* no capítulo “A economia colonial e o tráfico negreiro”. Durante a análise deste livro em específico notamos a ausência de procedimentos didáticos em assuntos que demandavam uma atenção, é o caso do texto sobre Nzinga. Como ocorreu na análise do livro *Teláris – História*, aqui também vemos o assunto desconectado do tema do capítulo.

Ao longo do capítulo essa é a única menção feita a uma mulher, que colabora com a teoria defendida por Cristiane Bereta Silva que as mulheres que muitas vezes são citadas em livros didáticos são responsáveis por “grandes feitos”.

Já no livro *História.doc*, dos autores Ronaldo Vainfas, Jorge Ferreira, Sheila de Castro Faria e Daniela Buono Calainho, a narrativa sobre a rainha Nzinga Mbandi nos é apresentada de outra maneira. Diferente dos outros autores, os responsáveis pelo livro *História.doc* preocupam-se em incorporar a história e o governo da rainha no contexto do capítulo “A África centro-ocidental no tempo do tráfico de escravos”. Os autores utilizam uma gravura do século XVII atribuída a Giovanni Antonio Cavazzi na abertura do capítulo, e introduzem o tema utilizando a história de Nzinga como exemplo de confronto entre europeus e povos da África centro-ocidental.

Figura 10 - Abertura do capítulo com imagem de Nzinga Mbandi – Gravura do século XVII atribuída a Giovanni Antonio Cavazzi. *Coleção particular*.

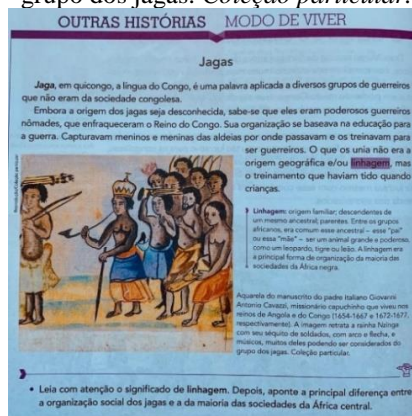


Fonte: VAINFAS, Ronaldo; FERREIRA, Jorge; FARIA, Sheila de Castro; CALAINHO, Daniela Buono. **História.doc**. 7º ano: ensino fundamental: anos finais. 2 ed. São Paulo: Saraiva, 2018.

Posteriormente, no mesmo capítulo os autores resgatam a história de Nzinga num subcapítulo do conteúdo que aborda o Reino de Angola. O texto é apresentando numa sequência de conteúdos e informações acerca da história da rainha e a resistência que travou contra os portugueses. Nas orientações didáticas, os autores também fornecem um texto complementar intitulado “Njinga” retirado a partir da série Unesco *Mulheres na história de África*, o texto completo de direção de Edouard Jouveaud recebe o título *Njinga a Mbande*. Rainha do Ndongo e do Matamba.

No *box* “Outras Histórias – Modo de Viver”, ao falar sobre os *Jaga*, grupos de guerreiros que não pertenciam à sociedade congoleza, os autores disponibilizam mais uma imagem, atribuída à Giovanni Antonio Cavazzi, representando a rainha Nzinga com seu séquito de soldados.

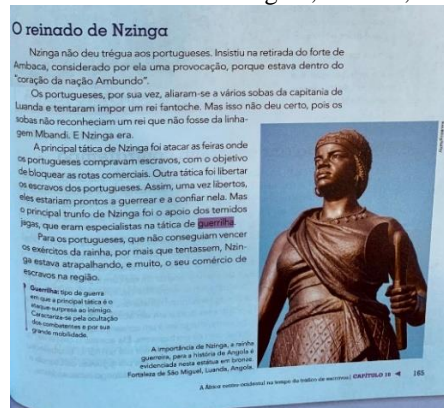
Figura 11 - Aquarela do manuscrito do padre italiano Giovanni Antonio Cavazzi, missionário capuchinho que viveu nos reinos de Angola e do Congo (1654-1667 e 1672-1677, respectivamente). A imagem retrata a rainha Nzinga com seu séquito de soldados, com arco e flecha, e músicos, muitos deles podendo ser considerados do grupo dos *jagas*. *Coleção particular*.



Fonte: VAINFAS, Ronaldo; FERREIRA, Jorge; FARIA, Sheila de Castro; CALAINHO, Daniela Buono. **História.doc**. 7º ano: ensino fundamental: anos finais. 2 ed. São Paulo: Saraiva, 2018.

Os autores preocuparam-se em demonstrar a importância da rainha para o povo angolano, disponibilizando uma imagem de uma estátua de cobre de Nzinga no capítulo. Ao longo do texto ainda há mais duas imagens da rainha, uma dentro do *box* “Documento” que propõe uma atividade de interpretação da Representação de Nzinga numa gravura de Giovanni Antonio Cavazzi. E outra também de autoria de Cavazzi representando o cortejo fúnebre da rainha.

Figura 12 - A importância de Nzinga, a rainha guerreira para a história de Angola é evidenciada nesta estátua de bronze. Fortaleza de São Miguel, Luanda, Angola.



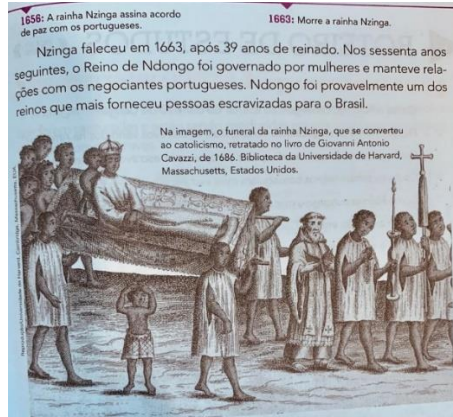
Fonte: VAINFAS, Ronaldo; FERREIRA, Jorge; FARIA, Sheila de Castro; CALAINHO, Daniela Buono. **História.doc**. 7º ano: ensino fundamental: anos finais. 2 ed. São Paulo: Saraiva, 2018.

Figura 13 - Rainha Nzinga com sua comitiva, aquarela do padre Giovanni Antonio Cavazzi, C. 1670. Biblioteca da Universidade da Virgínia, Charlottesville, Estados Unidos.



Fonte: VAINFAS, Ronaldo; FERREIRA, Jorge; FARIA, Sheila de Castro; CALAINHO, Daniela Buono. **História.doc**. 7º ano: ensino fundamental: anos finais. 2 ed. São Paulo: Saraiva, 2018.

Figura 14 - Na imagem, o funeral da rainha Nzinga, que se converteu ao catolicismo, retratado no livro de Antonio Cvazzi, de 1686. Biblioteca da Universidade de Harvard, Massachusetts, Estados Unidos.



Fonte: VAINFAS, Ronaldo; FERREIRA, Jorge; FARIA, Sheila de Castro; CALAINHO, Daniela Buono. **História.doc**. 7º ano: ensino fundamental: anos finais. 2 ed. São Paulo: Saraiva, 2018.

Na análise dos livros didáticos, constatando a presença ou ausência das mulheres nos conteúdos de História, encontra-se algumas abordagens relacionadas à gênero. Mas ainda é possível notar uma visão histórica predominantemente masculina, sem que a participação feminina seja narrada de maneira a se integrar às temáticas e conteúdo. Uma narrativa que incorpore a História das Mulheres e as Relações de Gênero nos livros didáticos, deve priorizar a abordagem da participação feminina no tema ao longo do conteúdo como um todo, e não apenas como citações, exceções e “boxes”.

Um exemplo em que a participação feminina é narrada no teor do texto, mas que ainda assim aparecem como uma exceção, é o das guerreiras do Daomé, presente no livro *Historiar* de Gilberto Cotrim e Jaime Rodrigues. No capítulo intitulado “Povos Africanos” ao falarem sobre os reinos de Ifé e Daomé, os autores citam as guerreiras. Apontam que os viajantes europeus que entraram em contato com elas, associaram-nas as Amazonas da Antiguidade. Em todo o capítulo, essa é a única menção feita a participação feminina em alguma sociedade africana, apesar de apresentarem nas orientações didáticas um texto para leitura complementar, que defende que o conteúdo sobre as guerreiras do Daomé “é uma oportunidade relevante para propor aos estudantes a discussão sobre o papel feminino nas sociedades africanas estudadas” (COTRIM, RODRIGUES, 2018, p. 96) e disponibilizam trechos da reportagem de autoria de Sandra Queiroz, “As guerreiras africanas do Daomé estão nas ruas do Senegal”, publicada originalmente no site do *Gelédes – Instituto da Mulher Negra*.

Para além da citação das guerreiras no conteúdo correspondente ao reino do Daomé, os autores também disponibilizam uma fotografia das guerreiras feita no século XIX durante uma viagem a Paris, França.

Figura 15 - Na fotografia do final do século XIX, um grupo de guerreiras do Daomé, durante viagem a Paris, França. A fotografia é parte do acervo do Tropenmuseum, Amsterdã, Holanda.



Fonte: COTRIM, Gilberto; RODRIGUES, Jaime. **Historiar**. 7º ano: ensino fundamental: anos finais. 3 ed. São Paulo: Saraiva, 2018.

Não há um método, tampouco uma receita para que seja feita a inserção de conteúdos relacionados à gênero nos livros, no entanto, espera-se que a participação feminina nos conteúdos sejam tratados de maneira a integrar essas temáticas. A narrativa que inclui a mulher na História como uma exceção histórica é a maneira como encontramos a representatividade feminina nos livros didáticos. Como exemplo cito o caso das Guerreiras do Daomé, abordadas por Cotrim e Rodrigues, a crítica está justamente no fato de que as mulheres no conteúdo relacionado à História da África são excluídas, e as guerreiras merecem ser narradas nos livros por realizarem o “grande feito” de constituírem um exército.

No livro *Historiar*, de Cotrim e Rodrigues, para além da menção as Guerreiras do Daomé, os autores também trazem referências iconográficas, porém, sem associação das imagens aos textos ou até mesmo uma orientação didática para se trabalhar a existência feminina nas culturas africanas. Na abertura do capítulo “Povos africanos” há dois retratos: o primeiro de uma mulher fotografada na cidade de Bissau, em Guiné-Bissau em 2018; o segundo de duas jovens nigerianas de 2016. Outras referências iconográficas são a fotografia de uma mulher axânti numa construção tradicional do mesmo povo; e uma fotografia de moças e meninas dançando jongo, no subcapítulo “Culturas africanas na América”.

O livro *Araribá Mais – História*, disponibilizou algumas representações iconográficas em seus capítulos. A primeira delas se trata de uma fotografia de uma escultura que representa uma mãe dogon com seu filho no colo, atribuída ao século XIV, localizada o capítulo “Os reinos de Sahel”. Apesar a utilização da imagem relacionada à figura maternal, no texto não encontramos nenhuma menção às mulheres e tampouco à maternidade do povo. Trata-se de mais uma referência iconográfica sem associação direta com o tema estudado, o que torna a representação sem um sentido didático.

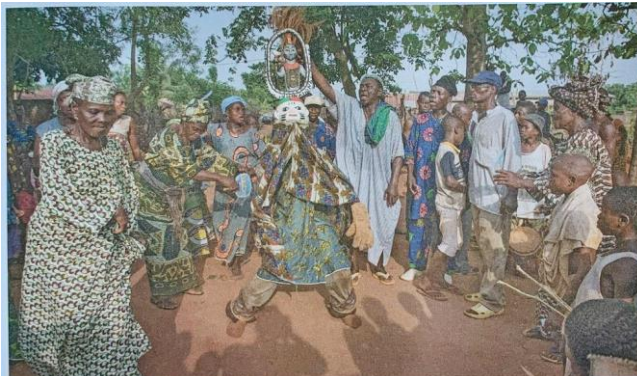
Figura 16 - Representação de uma mãe dogon com seu filho no colo. Século XIV. Escultura em madeira, 59 cm de altura. O povo dogon habita a região do Mali há milhares de anos. Museu Quai Branly, Paris.



Fonte: FERNANDES, Ana Claudia. **Araribá mais: História.** Manual do Professor. 1 ed. São Paulo: Moderna, 2018.

A outra imagem está no capítulo “Povos iorubas e bantos” e se trata de uma fotografia da Cerimônia Gélédé, realizada em Kéton, no Benin. Encontramos informações sobre a cerimônia e sobre a importância dela e das mulheres apenas na legenda da imagem. O que torna a informação fora de contexto, dificultando a interpretação da importância das mulheres para essa cultura, uma vez que são apresentadas num conteúdo à parte.

Figura 17 - Cerimônia Gélédé, realizada em Kéton, no Benin. Fotografia de 2009. Nessa cerimônia, praticada também em países como Nigéria e Togo, são celebrados a sabedoria e o poder das mulheres nas sociedades iorubas. Com música, dança e máscaras, a cerimônia também é utilizada para cultuar alguns orixás femininos. A Cerimônia Gélédé é reconhecida como Patrimônio Imaterial da Humanidade.



Fonte: FERNANDES, Ana Claudia. **Araribá mais: História.** Manual do Professor. 1 ed. São Paulo: Moderna, 2018.

Ainda na mesma página, nas orientações didáticas num trecho do texto destinado aos professores observamos a seguinte informação: “Existem raros relatos da existência de

mulheres em cargos políticos e em funções religiosas. A maioria era ocupada por homens” (FERNANDES, 2018, p. 25)

No subcapítulo “A diversidade dos povos bantos” há uma gravura atribuída ao século XIX intitulada “Representação de uma mulher do grupo linguístico banto”. Observamos mais uma vez a utilização da imagem feminina como um adorno, sem contextualização da sua presença na sociedade. No *box* “Ser no mundo” há uma fotografia da Missa de Agudás para o Nosso Senhor do Bonfim, em Porto Novo, Benin, no qual os autores estabelecem uma ligação com a cultura do Benin e com a cultura brasileira. Não há outras referências textuais em todo o capítulo que demonstre a presença feminina na cultura e história africana.

Figura 18 - Representação de uma mulher do grupo linguístico banto. Século XIX. Gravura. Biblioteca de Artes Decorativas, Paris, França.



Fonte: FERNANDES, Ana Claudia. **Araribá mais: História. Manual do Professor.** 1 ed. São Paulo: Moderna, 2018.

No que diz respeito aos conteúdos analisados acerca da História da África nos livros didáticos do 7º ano do Ensino Fundamental Anos Finais, apenas as coleções citadas forneceram ao longo dos capítulos referências textuais às mulheres.

O livro didático de autoria de Alfredo Boulos, *História: sociedade e cidadania*, fornece apenas representações iconográficas. Ao todo no capítulo encontramos três imagens relacionadas às mulheres, porém, nenhuma menção textual a sua existência nas sociedades africanas.

Nas orientações didáticas, o autor propõe um texto de apoio intitulado “A família africana”, que tampouco cita as mulheres, não conhecemos, portanto, através deste texto como se organizavam os núcleos familiares e a participação feminina neles. Considerando que o papel da maternidade, por vezes é valorizada em muitas sociedades, a ausência da figura feminina,

até mesmo como mãe neste texto gera incômodo, como a ausência da mulher como um todo no capítulo inteiro.

Os livros *Inspire História* de Reinaldo Seriacopi e Gislane Azevedo, e o livro *Vontade de Saber História* de autoria de Adriana Machao Dias, Keila Grinberg e Marco César Pellegrini, não trazem menções as mulheres ao longo do capítulo e tampouco as representa iconograficamente.

4.4 A PRESENÇA DAS MULHERES NAS TEMÁTICAS DE HISTÓRIA E CULTURA INDÍGENA BRASILEIRA

Antes de iniciar a abordagem sobre a análise que envolve a presença das mulheres na temática de História e cultura indígena, gostaria de apontar que entendo que o conceito “mulheres” ou a atribuição de “gênero” às mulheres indígenas num caráter hierárquico (tal como ocorreu com as mulheres africanas) é um produto direto da colonização e da colonialidade. Nesse sentido, me apoio em Suelen Siqueira Julio, ao dizer que:

Ao estudar a conquista e a colonização da América e seu impacto sobre os povos indígenas, devemos levar em consideração as variáveis de gênero. Sendo assim, podemos levantar questões como: quais foram as implicações do gênero sobre a vida das índias? De que formas os discursos e divisões de gênero de origem europeia vão sendo (re)construídos na América e como as indígenas foram inseridas neles – tanto no plano discursivo, como no social? (JULIO, 2016, p.01)

Sabe-se que a separação por gênero não suponha em muitas etnias uma classificação hierarquizante. Mas como as mulheres indígenas foram as primeiras vítimas da violência (sexual) do colonizador, considere importante analisar como se dá a abordagem da sua imagem e história nos livros didáticos.

A legislação 10.639/2003 que aborda a inserção da história e cultura afro-brasileira e africana sofreu uma importante modificação em 2008, com a lei 11.645/2008 que tornou obrigatório também o estudo da história e cultura indígena nos currículos escolares do Brasil.

Mas na prática, essa lei não representou um avanço significativo em relação a temática indígena, e o que notamos em muitos livros didáticos são abordagens extremamente superficiais, que ignoram a diversidade étnica dos povos indígenas, a complexidade de suas comunidades e a própria ideia de sujeitos históricos.

Notamos isso ao observar que os indígenas são retratados em apenas um capítulo dos livros didáticos, demonstrando um vazio histórico em relação a sua presença na História do Brasil. Geralmente são apresentados num capítulo que antecede a chegada dos europeus e depois disso não são mais citados.

Se há um vazio histórico em relação a população indígena como um todo, as mulheres neste caso, são ainda mais esquecidas. Assim, Julio aponta que poderia se trabalhar a questão da temática da mulher indígena a partir de três possibilidades:

Comparar o status social das mulheres indígenas antes e depois da conquista; analisar os discursos dos diferentes agentes colonizadores, observando de que forma as índias vão sendo inseridas nos discursos e práticas europeias de gênero; e investigar como o status subalterno incidiu sobre a historiografia acerca das indígenas. O conhecimento sobre essas mulheres foi marcado e limitado por diversos fatores: em primeiro lugar, elas aparecem menos nas fontes do que outros sujeitos. Além disso, foram atingidas tanto pela invisibilização dos povos indígenas quanto pela construção do esquecimento do gênero feminino na historiografia tradicional – o que resultou em informações escassas e estereotipadas (JULIO, 2016, p. 04).

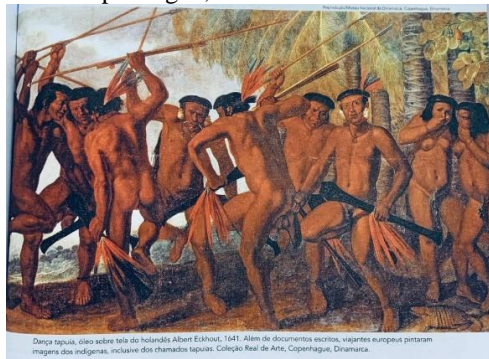
Devido à falta de referências textuais as mulheres indígenas, analiso as raras representações iconográficas que aparecem nos livros didáticos. A falta de representatividade da participação feminina nas culturas narradas é latente. Dentre os livros analisados, poucos deles trouxeram referências a participação das mulheres nas sociedades indígenas.

O livro *História.doc* de Ronaldo Vainfas, Jorge Ferreira, Sheila de Castro Faria e Daniela Buono Calainho é o livro que mais nos apresenta menções e representações femininas em forma textual. No capítulo “A sociedade tupinambá em Pindorama”, responsável por narrar a história as sociedades indígenas do Brasil os autores mencionam a participação feminina em forma de texto em três ocasiões: no subcapítulo “A origem dos nomes indígenas”; em um *box* intitulado “Outras Histórias – Modos de viver” com um texto “Cauim, uma bebida indígena”; e como texto complementar no subcapítulo “A antropofagia tupi”. Na primeira menção os autores estão explicando a origem do nome do guerreiro Cunhambebe:

Vamos retomar o nome do guerreiro tamoio Cunhambebe. Cunhã, em tupi, quer dizer “mulher”, por vezes mãe, e bebé significa “voar”. Será que Cunhambebe significa “Mulher que Voa”? Alguns estudiosos acham quem sim, mas é difícil acreditar nisso. Cunhambebe era guerreiro, uma atividade exercida somente por homens naquela sociedade. Naquela época, cabia às mulheres cuidar dos filhos, trabalhar na agricultura da mandioca e produzir o cauim, uma bebida alcoólica que os índios usavam em suas festas. Cunhambebe era homem, não mulher, e não voava, é claro (VAINFAS et. al., 2018, p. 81).

O texto por si só já descaracteriza a possibilidade de qualquer participação feminina seja considerada importante, uma vez que os autores não cogitam que Cunhambebe pudesse ser uma mulher. Parece que a simples menção ao fato de ser o guerreiro uma mulher, já soa como algo atípico. Porém, devido a carência de fontes, nem mesmo os autores poderiam afirmar com toda a certeza se havia mulheres guerreiras ou não. Para ilustrar o texto os autores optaram por utilizar o quadro “Dança Tapuia” de Albert Eckhout de 1641. Na imagem vemos um grupo de homens realizando uma dança, e duas indígenas no canto da tela observando a dança de maneira tímida.

Figura 19 - Dança tapuia, óleo sobre tela do holandês Albert Eckhout, 1641. Além de documentos escritos, viajantes europeus pintaram imagens dos indígenas, inclusive dos chamados tapuias. Coleção Real de Arte, Copenhague, Dinamarca.



Fonte: VAINFAS, Ronaldo; FERREIRA, Jorge; FARIA, Sheila de Castro; CALAINHO, Daniela Buono. **História.doc**. 7º ano: ensino fundamental: anos finais. 2 ed. São Paulo: Saraiva, 2018.

A segunda menção textual também ocorre junto de uma representação iconográfica ao texto “Cauim, uma bebida indígena”. Nesse *box* os autores narram a participação feminina na fabricação do cauim: “Entre os tupis, eram as mulheres que produziam essa bebida. Elas mastigavam as raízes pré-cozidas até formar uma pasta, que cuspiam em uma panela de barro” (VAINFAS, et. al., 2018, p. 82).

Figura 20 - Mulheres preparando a bebida. Xilogravura incluída na obra *Dois viagens ao Brasil*, de Hans Staden, 1557. Biblioteca Brasileira Guita e José Mindlin, Universidade de São Paulo.



Fonte: VAINFAS, Ronaldo; FERREIRA, Jorge; FARIA, Sheila de Castro; CALAINHO, Daniela Buono. **História.doc**. 7º ano: ensino fundamental: anos finais. 2 ed. São Paulo: Saraiva, 2018.

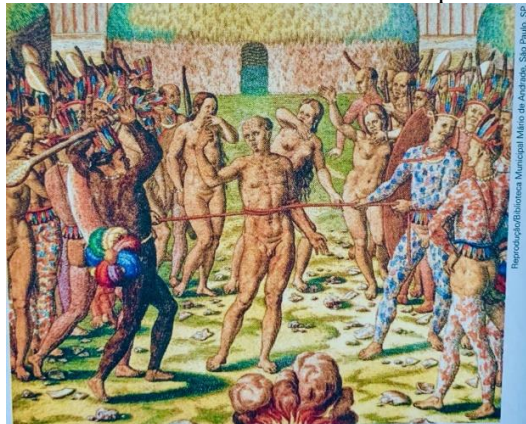
É comum nas raras vezes em que as mulheres são citadas, estarem associadas a fazeres que do ponto de vista ocidental corresponde a funções femininas. Assim, a breve citação da participação feminina no texto, oferece uma única possibilidade de observar o que as mulheres indígenas faziam, nesse caso, a produção de uma bebida, algo que pode ser lido através de uma perspectiva das relações de gênero como uma função feminina.

A terceira menção ocorre em forma de texto complementar nas orientações didáticas. O fato dos autores trazerem o texto nas orientações didáticas não permite que os alunos tenham acesso a ele e deixa a cargo do professor a escolha da abordagem da temática ou não.

O texto em questão é de autoria de Ronald Raminelli, do livro *Imagens da colonização: a representação do índio de Caminha a Vieira*, e narra a visão do europeu em relação a participação feminina nos rituais antropofágicos.

O texto apresenta um viés interessante de abordagem da questão de gênero que envolve o colonizador e os povos nativos, o autor defende que os europeus faziam descrições dos rituais antropofágicos dando muita ênfase a participação feminina, um modo de apresentá-las de maneira bárbara e selvagem, pois advindos de uma cultura misógina, a visão que possuíam das mulheres nativas era permeada de preconceito e espanto, por isso as reduziam a condições quase animais e por vezes até as comparando as feiticeiras europeias⁹. Para além do texto apresentado nas orientações didáticas, os autores também apresentam como representação iconográfica a gravura de Theodore de Bry de 1592.

Figura 21 - A gravura de 1592, foi elaborada por Theodore de Bry e incluída no livro do viajante alemão Hans Staden *Duas viagens ao Brasil*, século XVI. Hans Staden ficou preso por alguns meses pelos indígenas tupinambás. Por sorte, ele escapou antes de ser comido. Biblioteca Municipal Mario de Andrade, São Paulo.

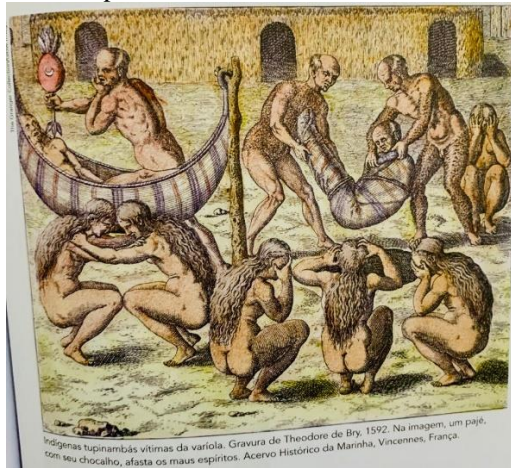


Fonte: VAINFAS, Ronaldo; FERREIRA, Jorge; FÁRIA, Sheila de Castro; CALAINHO, Daniela Buono. **História.doc**. 7º ano: ensino fundamental: anos finais. 2 ed. São Paulo: Saraiva, 2018.

⁹ Sobre este assunto ver o capítulo *Eva Tupinambá* de autoria de Ronald Raminelli no livro *a História das Mulheres no Brasil* de Mary Del Priore. RAMINELLI, RONALD. *Eva Tupinambá*. In: PRIORE, Mary Del. **História das Mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2004.

Os autores utilizam mais uma gravura de Theodore de Bry, para ilustrar um subcapítulo chamado “População Nativa”, no qual narram o efeito das epidemias na vida dos indígenas durante o período da colonização. Na imagem vemos as mulheres desesperadas, aos prantos, observando dois homens enterrando uma pessoa morta por varíola, enquanto há outra pessoa doente na rede sendo cuidada pelo pajé.

Figura 22 - Indígenas tupinambás vítimas da varíola. Gravura de Theodore de Bry, 1592. Na imagem um pajé, com seu chocalho, afasta os maus espíritos. Acervo Histórico da Marinha, Vincennes, França.



Fonte: VAINFAS, Ronaldo; FERREIRA, Jorge; FARIA, Sheila de Castro; CALAINHO, Daniela Buono. **História.doc**. 7º ano: ensino fundamental: anos finais. 2 ed. São Paulo: Saraiva, 2018.

No livro *Araribá Mais – História*, encontramos uma referência textual ao modelo familiar adotado por algumas etnias no capítulo “Portugueses na América”, no subcapítulo “Costumes de família”:

Muitas sociedades indígenas eram matrilineares, o que significa que a criança, ao nascer recebia um nome que a ligava à família de sua mãe. Em outros casos, o parentesco podia ser patrilinear, ou seja, estabelecido a partir do pai. Os casamentos, em geral, aconteciam entre membros da mesma aldeia e, em certos grupos, os guerreiros tinham direito a ter mais de uma esposa. Outro costume bem marcado em muitos povos era o ritual do couvade, que consistia no resguardo do pai após o nascimento da criança. Nesse período, o pai não poderia trabalhar e deveria se alimentar de forma moderada. Essa prática demonstrava a importância do papel paterno no desenvolvimento da criança. Durante um ano e meio, mãe e filhos não se separavam (FERNANDES, 2018, p. 113).

Essa é a única referência textual encontrada nos livros didáticos sobre os arranjos familiares indígenas. Ainda que o assunto seja apresentado de maneira genérica, possibilita uma abordagem sobre o contato dos colonizadores com outros modos de organização familiar e como isso foi alterado com a imposição da cultura europeia sob a indígena.

O livro *História: escola e democracia* dos autores Flavio de Campos, Regina Claro e Miriam Dolhnikoff, cita as mulheres no capítulo “O Brasil antes de Cabral” de maneira genérica e superficial com uma menção no subcapítulo “As comunidades indígenas”. Em relação a participação feminina os autores apontam:

Nas aldeias, todos trabalhavam. Aos homens cabia a guerra, a caça, a produção de armas e ferramentas. Às mulheres, em geral, eram reservadas a responsabilidade pelo cuidado dos filhos, a produção de cerâmica e as atividades agrícolas. Havia, portanto, uma divisão sexual do trabalho (CAMPOS, et. al, 2018, p. 133)

Consideramos a menção generalista e colaboradora do estereótipo feminino nas sociedades indígenas (e de modo geral) em que as mulheres possuem papéis secundários, passivos e pouco determinantes nas aldeias. Ao narrar que as mulheres cuidavam apenas das crianças, realizavam atividades agrícolas e fabricavam cerâmica, colocam elas em condição subalternas, deixando sempre a cargo dos homens as decisões e atitudes importantes para a sociedade como a guerra e a caça. Reforçando assim estereótipos de passividade, fragilidade em relação as mulheres e bravura e força em relação aos homens.

No subcapítulo “Prisioneiros e o canibalismo”, encontramos outra menção as mulheres que colabora para uma visão de inferioridade e também de “objetificação” sexual. Os autores apontam que: “Os derrotados tinham que abandonar suas aldeias. Ou então pagar tributos aos vencedores. Em certas tribos, alguns prisioneiros eram transformados em escravizados, que seriam integrados às tarefas agrícolas das aldeias, trabalhando ao lado das mulheres” (CAMPOS, et. al., 2018, p. 138).

A narrativa dos autores coloca a condição dos prisioneiros escravizados a partir das guerras ao lado das mulheres, designando assim a condição feminina na tribo (que os autores não citam qual é) como subalterna, inferior, passiva, destinada a servir e trabalhar aos membros guerreiros das tribos, como se estes ocupassem um lugar de privilégio e hierárquico na sociedade.

Ainda no mesmo texto os autores citam as mulheres de maneira a parecerem objetos sexuais, marcando a desigualdade de gênero e a condição feminina da tribo dizendo: “Os prisioneiros corajosos eram levados para as aldeias dos vencedores. Tinham seus ferimentos curados. Eram alimentados por meses. Recebiam mulheres da aldeia para namorar” (CAMPOS, et. al., 2018, p. 138). Sem fazer nenhuma outra menção significativa acerca das mulheres das tribos, ao citarem as mulheres como “namoradas de guerreiros vencidos” dá-se a entender que a única função feminina na tribo é do entretenimento sexual, nota-se que a oferta feminina é

citada junto do fato desses prisioneiros “serem alimentados”, ou seja, o apetite sexual durante a prisão era saciada da mesma forma que o apetite físico, sujeitando a condição feminina nesse caso apenas aquela que satisfaz as necessidades masculinas.

A representação iconográfica utilizada pelos autores nesse último texto citado é a gravura de Theodore de Bry, intitulada *Canibalismo* de 1592. A onde a representação feminina demonstra mulheres bárbaras devorando a carne humana, com expressões horrendas que remontam as feiticeiras e bruxas europeias.

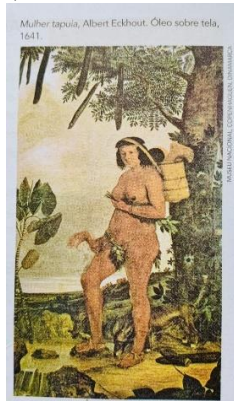
Figura 23 - Canibalismo, Theodore de Bry. Gravura, 1592.



Fonte: CAMPOS, Flavio de; CLARO, Regina; DOLHNIKOFF, Miriam. **História escola e democracia**. Manual do professor. 1 ed. São Paulo: Moderna, 2018.

Em outra representação iconográfica, os autores trazem o quadro *Mulher Tapuia* de Albert Eckhout de 1641 com a orientação didática que descreve uma possibilidade de interpretação do quadro: “A *Mulher Tapuia* foi representada trazendo uma mão humana, além do pé que desponta para fora da cesta ao lado da cabaça vermelha, caracterizando-a como uma canibal e sugerindo que a carne humana fazia parte da alimentação diária dos ameríndios” (CAMPOS, et. al., 2018, p. 153).

Figura 24 - Mulher tapuia, Albert Eckhout. Óleo sobre tela, 1641.



Fonte: CAMPOS, Flavio de; CLARO, Regina; DOLHNIKOFF, Miriam. **História escola e democracia**. Manual do professor. 1 ed. São Paulo: Moderna, 2018.

No livro *Estudar História - das origens do homem à era digital*, não foi encontrada menção textual às mulheres das sociedades indígenas. A única referência presente no livro, é uma representação iconográfica do quadro *Mulher Tapuia* (Albert Eckhout, 1641) com um box intitulado “Explore”, com a seguinte informação e questionamento: “Tapuia era o nome genérico dado pelos indígenas Tupi aos povos não Tupi. Que visão o artista procurou transmitir sobre dos Tapuia com essa representação?” (BRAICK e BARRETO, 2018, p. 131).

Figura 25 - Mulher tapuia, pintura de Albert Eckhout, 1641. Museu Nacional de Arte da Dinamarca, Copenhague.



Fonte: BRAICK, Patrícia Ramos; BARRETO, Anna. **Estudar história:** das origens do homem à era digital. Manual do Professor. 3 ed. São Paulo: Moderna, 2018.

O questionamento proposto pelo box é importante para despertar no aluno uma análise crítica do quadro. Assim, nas orientações didáticas as autoras apontam as seguintes opções de abordagem de informações:

Albert Eckhout criou um conjunto de pinturas de tipos humanos da colônia. Nessas pinturas, os personagens que mais se assemelham aos padrões europeus (uso de roupas, adorno sofisticados, cabelos alinhados e penteados) seriam os mais próximos da civilização. No caso da mulher Tapuia, vemos o que seria o sinônimo de selvageria para o europeu do século XVII. A nativa está nua, seus cabelos estão cortados de acordo com os costumes do seu povo, sua postura é desajeitada e sem preocupações com a aparência. E aquilo que talvez seja o sinal mais marcante produzido pelo artista na cena, marca a “selvageria” dos Tapuia: partes do corpo de uma pessoa no cesto que ela carrega nas costas e em uma das suas mãos. Com isso, ele associou os Tapuia ao ritual da antropofagia, costume indígena que mais chocou os europeus (BRAICK e BARRETO, 2018, p. 131).

A ausência de um debate mais aprofundado acerca da cultura indígena e também da participação feminina nas comunidades indígenas, é uma constante nos livros analisados. Em grande parte, o debate acerca da mulher indígena está relacionado a sua representação iconográfica do período. Sobre a cultura indígena (apesar do esforço dos autores em chamar a

atenção nas orientações didáticas para o respeito de suas práticas culturais) geralmente são representados de maneira pitoresca e recorrem à estereótipos que reafirmam as posturas “selvagens” (como antropofagia por exemplo) diante do caráter civilizador da colonização.

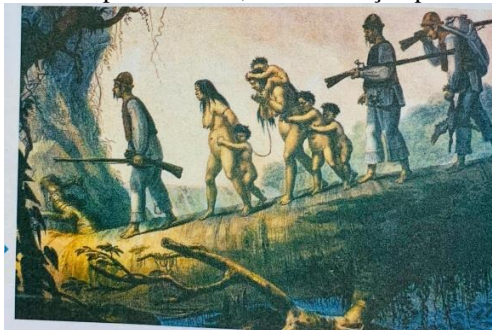
No livro *Historiar*, encontra-se três representações iconográficas da mulher indígena: uma fotografia de 2015 de uma jovem da aldeia Jolokamã (figura 26); uma litografia de C. Motte feita com base em desenho de Jean-Baptiste Debret de 1834, representando uma família indígena capturada por bandeirantes (figura 27); e por último o recorrente quadro *Mulher Tapuia* de Albert Eckhout de 1641 (figura 28), a única representação com orientação didática apontando a importância das pinturas holandesas retratando as sociedades indígenas da época e outra orientação intitulada “Leitura complementar” sugerindo um trabalho de análise iconográfica com os alunos e um trecho do artigo “O Brasil seiscentista nas pinturas de Albert Eckhout e Franz Janszoon Post: documentos ou invenção do Novo Mundo?” de autoria de Carla Mary S. Oliveira, que oferece subsídio para interpretação e leitura do quadro.

Figura 26 - Na aldeia Jolokamã, onde vivem indígenas que falam línguas da família linguística Karib, jovem rala mandioca para produzir farinha e beiju. Terra indígena Tumucumaque, Amapá. Fotografia de 2015.



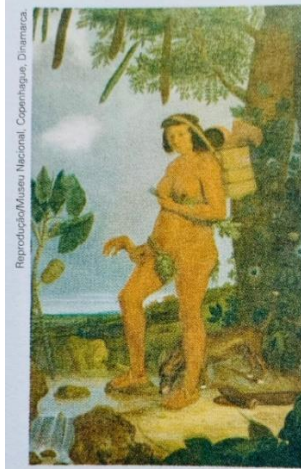
Fonte: COTRIM, Gilberto; RODRIGUES, Jaime. **Historiar**. 7º ano: ensino fundamental: anos finais. 3 ed. São Paulo: Saraiva, 2018.

Figura 27 - Família indígena capturada e escravizada por bandeirantes. Litografia de C. Motte feita com base em desenho de Jean-Baptiste Debret, 1834. Coleção particular.



Fonte: COTRIM, Gilberto; RODRIGUES, Jaime. **Historiar**. 7º ano: ensino fundamental: anos finais. 3 ed. São Paulo: Saraiva, 2018.

Figura 28 - *Índia tapuia*, de Albert Eckhout, 1641. Óleo sobre tela, 280 cm x 176 cm. Museu Nacional de Copenhague, Dinamarca.



Fonte: COTRIM, Gilberto; RODRIGUES, Jaime. **Historiar**. 7º ano: ensino fundamental: anos finais. 3 ed. São Paulo: Saraiva, 2018.

A representação feminina através do quadro de Albert Eckhout foi a mais constante nos livros analisados. No entanto, a presença do quadro não estava associada a nenhuma referência textual que falasse especificamente das mulheres no convívio das comunidades indígenas.

Também não há abordagens textuais sobre o contato dos colonizadores com as mulheres indígenas e como se deram as relações, o que seria importante apontar, principalmente no caráter da separação por gênero e hierarquização trazida pela colonização.

No livro *História: sociedade e cidadania*, não foi encontrado menções textuais à mulher indígena há apenas imagens, sendo a primeira de 2012 de uma moça da nação kamayurá, ralando mandioca para preparação de beiju. A imagem está inserida no *box* que explica como é feito o processamento da mandioca.

Figura 29 - Moça da nação kamayuutá, falante de uma língua tupi, ralando mandioca para a preparação de beiju. Aldeia Kmayurá. Parque Indígena do Xingu. Gaúcha do Norte (MT), 2012.



Fonte: BOULOS JÚNIOR, Alfredo. **História sociedade & cidadania**. 7º ano: ensino fundamental: anos finais. 4 ed. São Paulo: FTD, 2018.

A segunda imagem está no *box* “Para refletir”, uma menina indígena de 2011. O *box* aborda a questão da miscigenação racial do Brasil, baseado na teoria de Gilberto Freyre. Para além da imagem da menina indígena, observamos também a imagem de uma jovem mulher portuguesa e de uma jovem negra. Nota-se a inserção da figura feminina nesse tema como uma possibilidade (ou tentativa) de suprir a falta de referências às mulheres nos capítulos. O livro de Alfredo Boulos, foi um dos livros que menos fez referência às mulheres nos temas analisados.

Figura 30 - Menina indígena, 2011.



Fonte: BOULOS JÚNIOR, Alfredo. **História sociedade & cidadania**. 7º ano: ensino fundamental: anos finais. 4 ed. São Paulo: FTD, 2018.

A terceira imagem trata-se de uma menina da nação pataxó de 2015. Inserida no *box* “Vozes do Presente”, no qual aborda a questão da violência cometida contra os povos indígenas. Por se tratar de uma imagem presente na última página do livro, acreditamos que ela será pouco abordada, o que também acarretou em qualidade ruim, comparada às outras. Todas as imagens são atuais, o autor não utilizou nenhuma imagem que representasse as mulheres indígenas no contexto da colonização.

Figura 31 - Menina da nação pataxó. Reserva da Jaqueira. Porto Seguro, BA. 2015.



Fonte: BOULOS JÚNIOR, Alfredo. **História sociedade & cidadania**. 7º ano: ensino fundamental: anos finais. 4 ed. São Paulo: FTD, 2018.

No livro *Vontade de Saber História*, também não encontramos menções textuais, apenas duas imagens. A primeira no capítulo “Os nativos do Brasil”, um quadro de Hercule Florence de 1828, no qual observamos explicações detalhadas de partes da obra pelos autores. Apesar da menção à presença feminina na obra, os autores não abordam os papéis e atribuições delas na comunidade.

Figura 32 - Habitação dos Apiaká no rio Arinos, aquarela sobre papel de Hercule Florence, 1828.



Fonte: DIAS, Adriana Machado; GRINBERG Keila; PELLEGRINI, Marco César. **Vontade saber história**. 7º ano: ensino fundamental: anos finais. 1 ed. São Paulo: Quinteto Editorial, 2018.

A segunda imagem está localizada no capítulo “A colonização da América Portuguesa”, no subcapítulo “Os indígenas”, se trata do quadro “Dança Tapuia” de Albert Eckhout de 1641.

Figura 33 - Dança tapuia, pintura de Albert Eckhout, 1641. Nela, o artista representou os indígenas que habitavam a região do Pernambuco.



Fonte: DIAS, Adriana Machado; GRINBERG Keila; PELLEGRINI, Marco César. **Vontade saber história**. 7º ano: ensino fundamental: anos finais. 1 ed. São Paulo: Quinteto Editorial, 2018.

No livro *Inspire História* há apenas uma representação iconográfica em que a mulher indígena aparece, na gravura colorizada de Theodor de Bry (1596) intitulada *Cenas de Antropofagia no Brasil*, o que demonstra o caráter exótico e selvagem na maneira como os indígenas são retratados nos livros didáticos. Os autores Reinaldo Seriacobi e Gislane Azevedo chamam a atenção através do texto no *box* “Para saber mais”, nos procedimentos didáticos e no texto de apoio a importância da discussão acerca da prática antropofágica e o significado que ela possuía no imaginário europeu da época. Porém, a falta de outras representações femininas e menções textuais interferem na assimilação e associação que os alunos possam fazer a respeito dessas culturas. Tornando a abordagem superficial e apelativa, uma vez que a única maneira pela qual os indígenas são retratados é através da obra de Theodor de Bry.

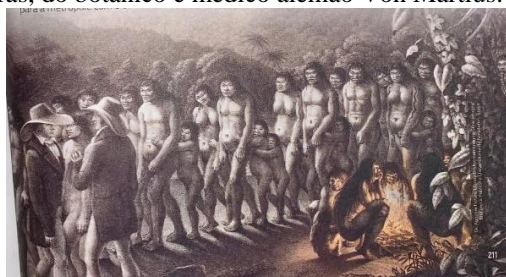
Figura 34 - Cenas de antropofagia no Brasil, gravura colorizada de Theodor de Bry, 1596.



Fonte: SERIACOPI, Reinaldo; AZEVEDO, Gislane. **Inspire História**. 7º ano: ensino fundamental: anos finais. 1 ed. São Paulo: FTD, 2018.

O livro *Teláris* apresenta uma imagem em que há a presença de mulheres indígenas, no subcapítulo “A utilização da mão de obra indígena”, é uma gravura de Van de Velden do século XIX, intitulada *Dança dos Puris*, na qual vemos uma fileira de homens, mulheres e crianças indígenas capturadas como escravas.

Figura 35 - Dança dos Puris, gravura de Van de Velden, datada do século XIX, para a obra *História natural das palmeiras*, do botânico e médico alemão Von Martius.



Fonte: VICENTINO, Cláudio; VICENTINO, José Bruno. **Teláris história**. 7º ano: ensino fundamental: anos finais. 1 ed. São Paulo: Ática, 2018.

4.5 A PRESENÇA DAS MULHERES NA TEMÁTICA BRASIL COLÔNIA

A presença das mulheres na temática de Brasil Colônia não é tão comum nos livros didáticos. Ainda que saibamos que havia mulheres no período colonial, poucos conteúdos abordam sua presença e os papéis que ocupavam na sociedade. Destinando a elas menções quando são possuidoras de grandes feitos ou como adendos ao conteúdo através de *boxes* e informações complementares.

As representações iconográficas e textuais colaboram para a cristalização de uma visão de mulher brasileira amplamente reproduzida em sala de aula que não se atenta a diversidade e diferentes realidades femininas do período. Ao analisar os livros didáticos, nota-se muitas referências iconográficas e poucas referências textuais. Para estabelecer uma análise crítica sobre a abordagem destinada às mulheres neste subcapítulo, priorizei a análise textual dos conteúdos e em alguns casos as referências iconográficas.

O primeiro livro analisado é o *Teláris*, de autoria de Cláudio Vicentino e José Bruno Vicentino. Nele encontramos duas imagens de mulheres: a primeira no capítulo “Escravidão, tráfico e práticas de resistência”, trata-se de uma litografia de Johann Moritz Rugendas de 1835, representando uma mulher africana escravizada com seu filho; a segunda encontra-se no capítulo “A atividade mineradora e o dinamismo econômico e cultural”, no *box* “Trabalhando com Documentos”, observamos o retrato de D. Maria I, atribuído a Giuseppe Troni (1739-1810).

A primeira imagem ilustra um texto associado às expressões culturais e de resistência por parte dos africanos escravizados, porém, no texto não encontramos nenhuma menção às mulheres africanas escravizadas, ou as formas de resistência por parte dessas mulheres. O que torna a presença da imagem da mulher neste texto apenas alegórico, sem uma função crítica.

Figura 36 - Litografia de Johann Moritz Rugendas, c. 1835.



Fonte: VICENTINO, Cláudio; VICENTINO, José Bruno. **Teláris história**. 7º ano: ensino fundamental: anos finais. 1 ed. São Paulo: Ática, 2018.

A prática de utilizar imagens de mulheres como adornos aos conteúdos, sem a contextualização delas nas sociedades, torna a presença feminina nos livros descaracterizada da importância social e cultural que estas mulheres tinham no período. O silenciamento feminino nos conteúdos de História, se manifesta justamente na falta de representatividade das mulheres. Discutimos no primeiro capítulo como se deu o processo reconhecimento da presença feminina na historiografia através da História das Mulheres e das Relações de Gênero, porém, na prática, nos livros didáticos esta abordagem está distante de acontecer.

A segunda imagem trazida pelos autores, o retrato de D. Maria I, serve para ilustrar o *box* que analisa o alvará assinado pela rainha de Portugal em 1785, que proibia as manufaturas na América. O exercício propõe que os alunos analisem o documento e seu impacto sobre a colônia, porém, perde a oportunidade de dar ênfase ao governo de D. Maria I, contextualizar o período em que esteve no poder e o que representava o fato de uma mulher assumir a coroa de Portugal.

Figura 37 - Retrato de dona Maria I, atribuído a Giuseppe Troni (1739-1810).



Fonte: VICENTINO, Cláudio; VICENTINO, José Bruno. **Teláris história**. 7º ano: ensino fundamental: anos finais. 1 ed. São Paulo: Ática, 2018.

No livro *Araribá Mais – História*, observou-se apenas breves referências textuais em relação às mulheres. A primeira aparece no subcapítulo “A vida nos engenhos – os escravizados”: “As mulheres escravizadas em geral realizavam diversas atividades domésticas para os senhores do engenho e também trabalham no eito” (FERNANDES, 2018, p. 157).

A menção generalista e sem detalhes sobre a vida das mulheres escravizadas não contribui para a valorização do papel feminino no trabalho realizado nos engenhos e nem em como eram fundamentais para estes espaços.

Em outro momento, no subcapítulo “Escravidão e resistência”, nas orientações didáticas encontramos a sugestão do livro “Quando a escrava Esperança Garcia escreveu uma carta” de Sonia Rosa, que narra a história da escravizada Esperança, que tinha sido alfabetizada por jesuítas e escreveu uma carta para o governador da capitania do Maranhão, denunciando os maus-tratos sofridos e praticado por um senhor.

No subcapítulo “Descoberta e exploração dos diamantes”, citam a existência de Chica da Silva, mas não fornecem maiores informações. Já nas orientações didáticas do subcapítulo “Africanos escravizados e libertos”, apontam:

Sugerimos ao professor que converse com os estudantes sobre as negras quitandeiras, figuras muito presentes no cotidiano das Vilas e cidades mineiras. Muitas mulheres escravizadas costumavam trabalhar como ambulantes ou em vendas que atendiam a escravos e brancos pobres. Esses locais tornaram-se pontos de encontro, lazer, namoro e solidariedade (FERNANDES, 2018, p. 222)

A sugestão proposta pelo livro é de extrema importância, pois abordar uma característica das mulheres da sociedade colonial mineira que não costuma ser retratada em outros livros. No entanto, acredito que poderia ser oferecido um texto para os alunos conhecerem e abordarem esse assunto e assim terem maior contato com a história das mulheres na colônia.

Já o livro *Historiar*, de Gilberto Cotrim e Jaime Rodrigues, apresenta um subcapítulo intitulado “Mulheres na Administração” na *Unidade 3: Formação do Brasil Colonial*, que aborda a presença feminina na colônia:

No Brasil colônia, a condição de vida das mulheres, de modo geral, era muito precária. No mundo da elite, por exemplo, elas eram menos valorizadas do que os homens e não tinham os mesmos direitos que eles. A política, a economia e a Igreja eram dominadas por senhores e não por senhoras. Nessa época, muitas mulheres da elite tinham um cotidiano restrito ao ambiente doméstico, onde eram controladas por familiares e estavam sujeitas à violência de seus pais e maridos. Diante dessa dominação, algumas delas fugiam de suas casas; outras regressavam a Portugal, quando conseguiam.

Apesar das dificuldades, houve casos de mulheres que conseguiriam administrar mercearias, lojas, quitandas, etc. Além disso, estima-se que, no Brasil colônia, quase metade das famílias nos centros urbanos eram chefiadas por mulheres.

Também houve casos de senhoras que se tornaram donatárias de capitanias. Entre elas, podemos citar Ana Pimentel e Brites Mendes de Albuquerque, que viveram no século XVI.

Ana Pimentel, assumiu a administração da capitania de São Vicente em 1534, quando seu marido, Martim Afonso de Souza, deixou o Brasil e foi para Portugal ocupar o cargo de capitão-mor da armada da Índia. Como donatária, Ana Pimentel organizou o cultivo de laranja, de arroz e de trigo, e introduziu a criação de gados em suas terras.

Brites Mendes de Albuquerque assumiu o governo da capitania de Pernambuco em 1554, após a morte do seu marido, Duarte Coelho Pereira (c.1485-1554). Nesse período, Pernambuco era a capitania mais próspera do Brasil, com dezenas de engenhos e cerca de mil escravos.

Atualmente, vários historiadores ressaltam que o controle sobre as mulheres não foi algo implacável, que atingiu a todas elas. São inúmeros os casos de mulheres que desafiaram o domínio masculino (COTRIM e RODRIGUES, 2018, p. 153).

Ilustrando o texto, os autores disponibilizam uma pintura intitulada *Uma senhora de algumas posses em sua casa*, de Jean-Baptiste Debret de 1823, com a citação: “A imagem que se cristalizou no imaginário foi da mulher ‘do lar’, responsável pelos cuidados da casa e pela administração dos escravos domésticos” (COTRIM e RODRIGUES, 2018, p.153).

A abordagem proposta pelos autores é uma das poucas encontradas nos livros didáticos analisados. Ao dedicar um subcapítulo específico para tratar da presença da mulher na colônia, os autores possibilitam uma discussão sobre os papéis atribuídos às mulheres neste contexto, no entanto, o texto apesar de tentar desconstruir a imagem cristalizada sobre as mulheres no período colonial reforça alguns estereótipos.

A ênfase é dada sobre as mulheres burguesas, pertencentes à elite, que merecem ser citadas e lembradas pelo grande feito de terem sido donatárias de duas capitanias no período inicial da colônia. Ainda que ao longo do texto os autores defendam que as mulheres tentavam buscar mais autonomia e liberdade, essa realidade era apenas das mulheres da elite.

Nesta perspectiva, Sheila Siqueira de Castro Faria, em seu artigo “Patriarcalismo e a questão da legitimidade na historiografia brasileira”, aponta que é necessário questionar o padrão patriarcal e escravocrata do período colonial. Colocando em questão a posição da mulher, que é vista pelos historiadores precursores do patriarcalismo (Gilberto Freyre, Sérgio Buarque de Hollanda, Caio Prado Jr) como dominada e enclausurada. Para a autora, uma observação mais atual “pretende que repense a atuação feminina no período escravista. Não só, mas principalmente, entre os grupos mais empobrecidos, a mulher presidia unidades domésticas e tinha certa liberdade de movimentos no espaço público, teoricamente reservado aos homens” (FARIA, 1994, p. 400).

Os autores citam que “estima-se que, no Brasil colônia, quase metade das famílias nos centros urbanos era chefiada por mulheres” (COTRIM, e RODRIGUES, 2018, p. 153). O período colonial no Brasil é extenso, vai de 1530 aproximadamente com a chegada de Martim Afonso à vinda da Família Real em 1808, a realidade das famílias não era a mesma em toda a colônia e tampouco em todo o período colonial. A citação dos autores, gera uma ideia generalista do período colonial. Por esta perspectiva, consideramos importante pensarmos os papéis atribuídos às mulheres a partir de sua camada social, período histórico e região.

Nesse sentido, Faria, aponta que os estudos que contestam a família patriarcal, são relativos a São Paulo e Minas Gerais nos séculos XVIII e XIX. Para a autora, ambas as áreas são muito diferentes do Nordeste colonial ou do Sudeste cafeeiro:

A extração aurífera pressupunha transitoriedade de pessoas muito maior que qualquer atividade agrícola, definindo, assim condições bastante peculiares de organização familiar. Estas áreas contavam com altíssima taxa de ilegitimidade entre crianças batizadas, refletindo um tipo de família onde somente um dos pais, quase sempre a mãe, convivia com os filhos (FARIA, 1994, p. 403).

Portanto, consideramos fundamental se pensar o contexto regional e temporal da colônia, quando se aborda os modelos familiares para além da família patriarcal. E julgamos necessário que ao pensar a participação feminina na colônia devemos citar os papéis sociais de outras mulheres para além da elite burguesa escravocrata.

Nesse caso, a visão trazida por Cotrim e Rodrigues, a mulher negra escravizada, as famílias formadas nas senzalas, as organizações familiares indígenas, os papéis sociais atribuídos às mulheres pobres foram deixados de fora da perspectiva de gênero proposta pelos autores. O que colabora para uma ótica eurocêntrica, branca, burguesa, heterossexual da vida das mulheres.

Em outra referência textual trazida pelos autores, no subcapítulo “Indígenas e mulheres nas batalhas”, no qual narram a expulsão dos holandeses da região de Tejucupapo em 1646, o texto, apesar de trazer no título a mulher na batalha, não narra como foi a participação efetiva delas no evento, apontando apenas que atualmente mulheres encenam o espetáculo que homenageia as mulheres do período. Para ilustrar esse texto, os autores optaram por disponibilizar uma fotografia de 2009 das atrizes que interpretam as heroínas de Tejucupapo (PE).

No que diz respeito a representação feminina das mulheres negras, Cotrim e Rodrigues disponibilizam três textos, o primeiro está no *box* “Outras histórias”, no qual contam a história das baianas do acarajé, dando especial ênfase a origem do prato típico da Bahia e a sua ligação

com a escravização das mulheres africanas. Narram como este alimento era comercializado nos centros urbanos pelas escravas de ganho que posteriormente entregavam o lucro das vendas aos senhores. Apontam como foi um fator importante na conquista da alforria de algumas escravizadas, que conseguiam juntar dinheiro com a venda do acarajé, e como é um alimento relacionado às práticas culturais e religiosas dos africanos escravizados.

No *box* “Outras Histórias” os autores contam a história de Aqaltune, uma líder quilombola, citando o texto de Schuma Schumacher e Érico Vital Brasil (2000) que narra a origem da princesa guerreira e o modo como fugiu do engenho em que era escrava na região do Pernambuco, tornando-se líder de um quilombo. De acordo com o texto, Aqaltune seria antepassada de Ganga Zumba e Zumbi.

A presença das mulheres negras escravizadas em textos dentro de *boxes*, promove a falta de inserção do tema no contexto geral dos conteúdos discutidos. Demonstrando essa presença como exceções e assuntos a parte, ou adendos ao que é discutido. A presença feminina nos assuntos que abordam a questão escravista é importante, e os autores promovem uma tentativa de incluir os papéis femininos neste contexto, porém, ao serem colocados como casos e assuntos excepcionais, dificultam a inserção da temática de gênero nos conteúdos de História, tornando a presença da mulher descontextualizada.

A última menção textual às mulheres no livro de Cotrim e Rodrigues, é o subcapítulo intitulado “Chica da Silva: vida e contexto”:

Francisca da Silva de Oliveira (1732-1796), ou simplesmente Chica da Silva, tornou-se uma famosa personagem da sociedade mineradora colonial. Ela era filha de uma escrava de mina e de um homem branco. Nasceu escrava, mas conquistou sua alforria em 1753. Sua liberdade foi concedida por seu proprietário, o contratador do Distrito de Diamantina João Fernandes de Oliveira (1720-1779).

Entre 1753 e 1770, Chica e João Fernandes foram companheiros e construíram uma família. Entretanto, foram impedidos de casar devido às leis e aos costumes da época. Durante essa união, eles tiveram treze filhos.

João Fernandes reconheceu a paternidade de todos os filhos e garantiu que eles fossem seus legítimos herdeiros. Chica cuidou que suas filhas estudassem na melhor instituição religiosa da região, o Recolhimento das Macaúbas.

Chica da Silva morreu em 1796, sendo enterrada com honras na Igreja de São Francisco de Assis. Assim terminou a trajetória de uma mulher forra que, mesmo vivendo em uma sociedade profundamente desigual, conquistou uma posição social importante e se inseriu na elite mineradora (COTRIM e RODRIGUES, 2018, p. 232).

Nas orientações didáticas, os autores sugerem para a leitura e explicação sobre Chica da Silva questionamentos acerca da escravidão e o fato dos escravizados poderem ser mestiços (como Chica da Silva). Apesar da inserção importante dos autores, em relação a história de Chica no contexto da colônia em Minas Gerais, a falta de uma orientação didática voltada ao

debate de gênero e ao modo como Chica alcançou sua liberdade e prestígio social torna o texto um pouco vago.

A abordagem dos autores possui o mérito de apresentar uma Francisca da Silva sem os atributos míticos que costumavam aparecer em livros didáticos do passado, tornando sua figura mais humana e próxima da realidade, inserindo-a em seu tempo.

O livro *Vontade de Saber História*, de Adriana Machado Dias, Keila Grinberg e Marco César Pellegrini, traz apenas duas referências textuais às mulheres na colônia. A primeira aparece num *box* chamado “O sujeito na história”, no qual apresentam a história de “Jinga Mbande”. O texto está no subcapítulo “A mão de obra africana” e parece descontextualizado, uma vez que não está associado ao conteúdo sobre a História da África e também é inserido como um conteúdo a parte ao tema discutido.

O segundo momento em que os autores citam as mulheres é nas orientações didáticas para a interpretação de uma imagem, “Representação de africanas escravizadas trabalhando como vendedoras ambulantes”, atribuída à Carlos Julião, do século XVIII. A onde os autores chamam a atenção para o fato de uma das escravizadas estar carregando uma criança branca. Ao longo de todo o capítulo não foi encontrada mais nenhuma menção às mulheres.

A análise do livro *História.doc* de autoria de Ronaldo Vainfas, Jorge Ferreira, Sheila de Castro Faria e Daniela Buono Calainho, inicia-se pela abordagem que os autores dão em relação a figura de Chica da Silva. Chica da Silva aparece em três momentos no livro, pois a personagem histórica é utilizada como tema de fundo para o início do conteúdo sobre a extração de minérios em Minas Gerais durante o período colonial. A primeira citação sobre Chica da Silva ocorre no início do capítulo “Ouro e pedras preciosas no Brasil”, observamos o seguinte texto:

Em 1753, a parda escrava Francisca foi comprada por João Fernandes de Oliveira, no arraial do Tejuco (hoje cidade de Diamantina), capitania de Minas Gerais, e no mesmo ano a alforriou. Ela devia ter uns 16 anos de idade e passou a se chamar Francisca da Silva de Oliveira.

Francisca foi uma das raras personagens femininas do século XVIII a ganhar fama tanto entre os historiadores quanto no cinema e televisão, que a batizaram com o nome de Chica da Silva.

Romancistas e diretores mostraram Chica da Silva como uma mulher bonita, sensual, dominadora, que viveu um romance escandaloso com o jovem rico João Fernandes. A história real de Chica da Silva, entretanto, é muito diferente da que eles contaram (VAINFAS, et. al, 2018, p. 230).

Mais adiante, no subcapítulo “A sociedade do arraial do Tejuco”, os autores voltam a citar Chica da Silva:

Francisca da Silva, ou Chica, era uma dessas pouquíssimas escravas da região: já nascida no Brasil, indicada como “parda”, filha da negra Maria da Costa e do português Antônio Caetano de Sá. Ela foi libertada por seu senhor e companheiro, João Fernandes de Oliveira. A maioria das escravas que se alforriaram, entretanto, conseguiu a liberdade pagando elas próprias o seu valor, com o fruto de seu trabalho ou, como diziam em seus testamentos, “com minha indústria, agências e trabalho”. Como elas conseguiram ter acesso a esse pecúlio? (VAINFAS, et. al, 2018, p. 235).

A história de Chica da Silva mistura-se com a narrativa sobre o trabalho das escravizadas na região. Os autores, apesar de, citarem Chica como uma exceção, retiram dela o protagonismo da história e no mesmo texto passam a falar sobre as escravizadas que conquistavam a liberdade através do trabalho.

A última menção à Chica da Silva ocorre no subcapítulo “A família de Chica da Silva”, no qual os autores explicam a função do papel do contratador de diamantes, exercido por João Fernandes de Oliveira e posteriormente falam de Chica e seus filhos e a relação familiar que mantiveram com João Fernandes de Oliveira:

Em 1774, Chica da Silva morava na rua da Ópera, no Arraial do Tejuco, com seu filho mais novo, José. Suas nove filhas encontravam-se no convento de Macaúbas, e de lá só saíram para se casar. Apesar de não serem oficialmente casados, João Fernandes legitimou formalmente todos os filhos e com eles manteve contato próximo, chegando a levar, em 1770, os três filhos homens para Portugal, para tratar das propriedades e negócios que tinha, assim como seu enteado, Simão. Deu dotes para as filhas, que se casaram com homens das principais famílias de Minas Gerais. Definitivamente Chica da Silva fazia parte da elite mineira. Faleceu em 1792, sendo enterrada com pomposo cortejo fúnebre. Seus inúmeros descendentes fizeram parte das principais famílias mineiras do século XIX. Para a família, seu passado, como escrava, ficou muito distante (VAINFAS, et. al, 2018, p. 243).

Os autores também narram uma Chica da Silva real, de acordo com o contexto e a realidade do período em que vivia. Nesta perspectiva, os estudos de Júnia Ferreira Furtado contribuem para a compreensão da importância da Chica da Silva para a história brasileira e as relações de gênero. Sobre Francisca da Silva a autora diz:

Alcançou sua alforria, amou, teve filhos, educou-os, buscou ascender socialmente e procurou diminuir o estigma que a condição de mulata e forra marcavam para si e para os seus. Se tornou rica, proprietária de escravos e bens de raiz. Mais do que tudo, cuidou de sua descendência a quem garantiu um melhor lugar na sociedade branca e preconceituosa do século XIX. Esta inserção era, porém, sempre paradoxal. Era a forma como estas mulheres tinham de retomar o controle sobre sua vida, negado pela condição feminina e de escrava. Acumularam bens; transitaram entre diversas Irmandades, independente da cor exigida para a filiação; possuíam escravos; imitaram padrões de comportamento e, assim, misturaram-se na sociedade branca onde buscavam participação, reconhecimento e aceitação (FURTADO, 2002, p. 40).

Novas abordagens sobre Chica da Silva nos livros didáticos se mostram como maneiras de se desconstruir mitos sobre sua imagem e tornar sua história conhecida por se tratar de uma mulher importante no contexto do Brasil colonial.

A imagem de Chica da Silva não está presente em outros livros didáticos, acredito que em grande parte pela historiografia retirar dela o imaginário de mulher sensual, dominadora, exótica que por muito tempo foi difundido. Mesmo sem o exotismo que antes sua figura carregava, Chica da Silva é uma mulher importante do período colonial que deve ser citada e estudada nos livros didáticos.

Outra personagem feminina de destaque trazida pelos autores é a de D. Maria I, rainha de Portugal. No subcapítulo “A Viradeira”, os autores narram ascensão de D. Maria I ao trono, citando algumas das suas políticas e ações e a origem da alcunha “Viradeira”: “Os portugueses achavam que ela viraria pelo avesso todas as decisões de Pombal, daí sua política de governo ter ficado conhecida pelo nome de Viradeira. Mas, como as medidas de Pombal haviam sido profundas, ela não pôde ‘virar’ muito” (VAINFAS, et. al, 2018, p. 242).

Para ilustrar o texto, os autores optaram por inserir um retrato de D. Maria I, do século XVIII de artista desconhecido. Na legenda colocam as seguintes informações:

Ela foi a primeira mulher a governar Portugal. Iniciou seu reinado em 1777, quando morreu seu pai, dom José I. Em fevereiro de 1792, uma junta composta de 17 médicos declarou ser a rainha “incapaz de gerir o Reino”. Seu filho, dom João, exerceu a função de príncipe regente até 1816, ano em que dona Maria morreu (VAINFAS, et. al, 2018, p. 242).

O texto da legenda suscita dúvidas e questionamentos, uma vez que não explica por que D. Maria I foi considerada incapaz de gerir o reino, como também não dá ênfase ao fato dela ser a primeira mulher a governar Portugal. Duas perspectivas importantes para a compreensão das relações de gênero na Coroa Portuguesa durante o período colonial e como isso implicava na condição de vida feminina do período.

Figura 38 - Retrato de Dona Maria I, rainha de Portugal. Óleo sobre tela do século XVIII, artista desconhecido.



Fonte: VAINFAS, Ronaldo; FERREIRA, Jorge; FARIA, Sheila de Castro; CALAINHO, Daniela Buono. **História.doc**. 7º ano: ensino fundamental: anos finais. 2 ed. São Paulo: Saraiva, 2018.

Flavio de Campos, Regina Claro e Miriam Dolhnikoff, no livro *História: escola e democracia*, trazem algumas referências textuais à presença feminina na colônia. A primeira é em relação às mulheres negras escravizadas:

Entre os escravizados domésticos, havia uma certa hierarquia, pois os escravizados ligados aos cuidados pessoais de seus senhores - chamados de pajens, para homens, e mucamas, para as mulheres - tinham um tratamento diferenciado e vestiam roupas melhores. E entre eles, a ama de leite reinava absoluta na predileção dos donos, afinal, era responsável pela saúde e crescimento dos herdeiros escravistas (CAMPOS, et. al, 2018, p. 205).

A visão que os autores trazem sobre as amas de leite é uma visão estereotipada sobre a predileção das mesmas que contribuiu para uma ideia de que a escravidão para essas mulheres era menos danosa. Ideia fortemente contestada pelo verbete de autoria de Lorena Féres da Silva Telles, intitulado “Amas de Leite” que constitui o *Dicionário da Escravidão e Liberdade* organizado por Lilia Moritz Schwarcz e Flávio dos Santos Gomes:

Vivenciada nos espaços internos das casas, a ocupação de ama de leite inseriu mulheres escravizadas numa teia complexa de relações sociais, geradas em meio ao cotidiano tenso envolvendo trabalho supervisionado e práticas de domínio paternalista. Caprichos, humilhações e ataques violentos de raiva, por parte de suas donas e donos (TELLES, 2018, p. 102).

Nesse sentido, o texto do livro didático contribui para uma visão deturpada do que foi a relação entre estas amas e seus senhores, que colabora para o mito de que as escravizadas que viviam dentro das casas dos patrões possuem um tratamento diferenciado ou eram privilegiadas, excluindo a violência a qual estavam sujeitas, violências que incluíam se afastar de seus próprios filhos e do convívio com a comunidade que formavam nas senzalas.

O tema relacionado às amas de leite, retorna num *box* com o título “Aluga-se para pessoas de fino trato”, que aborda a questão da utilização comercial do trabalho escravo. No texto citam a prostituição de escravas, as escravas de ganho e as amas de leite que eram alugadas. Neste texto os autores estabelecem uma crítica sobre a questão das amas de leite e a prostituição:

Também era muito comum o aluguel de amas de leite. As escravas eram obrigadas a deixar seus próprios filhos com fome para dar o leite ao “sinhozinho”. Assim, dispensavam de trabalho tão árduo as “frágeis” esposas. O comércio do leite era tão escandalosamente aceito que era costume colocar anúncios no jornal.

A senhora branca refinada e bem-nascida, aos mesmo tempo que frequentava a igreja todos os domingos, também comercializava o sexo e o leite de suas escravas (CAMPOS, et. al, 2018, p. 206)

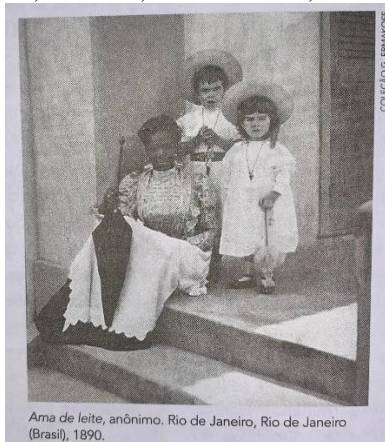
Para ilustrar o *box*, os autores optaram por inserir duas fotografias de amas de leite com as crianças pelas quais eram responsáveis. Também incluíram um recorte de jornal com anúncios sobre amas de leite do século XIX. Nas orientações didáticas na área “Atividades Complementares” citam um texto crítico sobre a fotografia utilizada, que segundo os autores é de Luiz Felipe de Alencastro (1997), da obra *História da Vida Privada no Brasil. Império: a corte e a modernidade nacional*.

Figura 39 - Ama de leite, João Ferreira Villela, Recife, Pernambuco (Brasil), 1860.



Fonte: CAMPOS, Flavio de; CLARO, Regina; DOLHNIKOFF, Miriam. **História escola e democracia**. Manual do professor. 1 ed. São Paulo: Moderna, 2018.

Figura 40 - Ama de leite, anônimo, Rio de Janeiro, Rio de Janeiro (Brasil), 1890.



Fonte: CAMPOS, Flavio de; CLARO, Regina; DOLHNIKOFF, Miriam. **História escola e democracia**. Manual do professor. 1 ed. São Paulo: Moderna, 2018.

Figura 41 - Anúncios de jornal oferecendo amas de leite. *Jornal do Comércio*, século XIX.



Fonte: CAMPOS, Flavio de; CLARO, Regina; DOLHNIKOFF, Miriam. **História escola e democracia**. Manual do professor. 1 ed. São Paulo: Moderna, 2018.

Como se pode notar, os autores mudam o tom e tecem críticas referentes à prática do aluguel de amas de leite e a prostituição de escravizadas. No mesmo livro encontramos visões mais ou menos severas relacionadas ao mesmo assunto, o que torna a abordagem sobre alguns temas ambíguos.

As relações familiares entre os escravizados são abordadas no subcapítulo “Laços de família: na senzala, uma flor”. O texto estabelece uma comparação inicial entre a família patriarcal e os laços familiares estabelecidos na senzala:

Os escravizados resistiam a reconstruir seus laços familiares ou formar novas famílias. No cativeiro, não havia lugar para uma família tradicional monogâmica e patriarcal. Tido como mercadoria, o africano podia ser vendido, trocado, alugado. E com isso a formação de famílias nos moldes tradicionais cristãos, para o escravizado, se tornava impossível.

No entanto, dentro dos limites e abusos impostos pela escravidão, o cativo foi buscar um sentido para a família, diferente do branco. Assim, uma família poderia surgir no interior sombrio das senzalas. Como uma flor que insistisse em brotar em algum “canto” da escravidão.

A união conjugal também possibilitava a conquista de pequenas coisas que, aos olhos do branco, ou mesmo aos olhos da maioria das pessoas nos dias atuais, podiam parecer insignificantes. Um casal e seus filhos geralmente ganhavam um compartimento separado dentro das senzalas. Isso era fundamental, pois permitia um mínimo de privacidade para a família. Na verdade, esse compartimento adquiriu um valor inestimável, pois significava ter um “lugar” próprio, o que era impossível para o restante do grupo.

O fogo no qual se preparava a comida nas senzalas era comunitário. No pequeno compartimento familiar, os cativos tinham seu próprio fogão. Ao pé do fogo a família podia se reunir para contar histórias, relembrar rituais do passado, dormir (CAMPOS, et. al, 2018, p. 207).

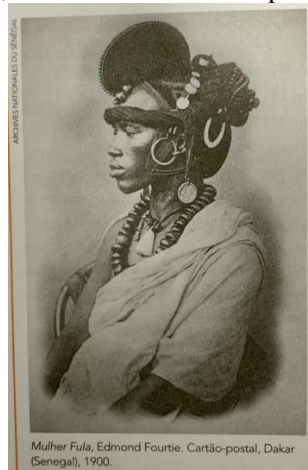
O texto oferece um importante subsídio para o debate sobre outros modelos familiares na colônia. Ainda que os autores façam uma análise comparativa entre o modelo patriarcal, que dá a entender que este era o modelo familiar ideal, e o modelo familiar dos escravizados, é importante ressaltar que as famílias escravizadas muitas vezes formavam núcleos familiares compostos por pai, mãe e filho.

Outra referência às mulheres trazida pelos autores é o *box* “Beleza feminina”, com duas imagens de mulheres africanas de diferentes etnias e um pequeno texto sobre os acessórios que compunham o traje das mulheres retratadas:

Cabelos lanosos cuidadosamente trançados, criando lindas esculturas. Joias exuberantes, brincos, pulseiras, pingentes e correntes de ouro, prata e pedraria. Ricos panos da costa lançados sobre os ombros. Turbante na cabeça, geralmente, de pano branco engomado com pontas de renda ou bordado. Beleza e elegância feminina: mais uma das riquezas trazidas da África (CAMPOS, et. al, 2018, p. 210).

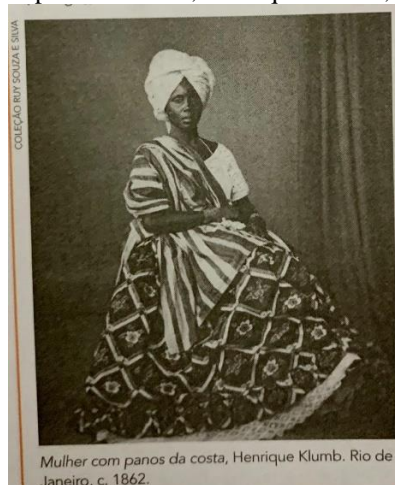
O texto aparece de maneira descontextualizada e sem orientações didáticas no livro que indique o propósito dele. Ainda que seja importante enaltecer e valorizar a beleza das mulheres africanas, o *box* soa como um adendo, e a figura feminina como uma alegoria, com fotografias que mostram figuras exóticas.

Figura 42 - Mulher Fula, Edmon Fourtie. Cartão-postal, Dakar (Senegal), 1900.



Fonte: CAMPOS, Flavio de; CLARO, Regina; DOLHNIKOFF, Miriam. **História escola e democracia**. Manual do professor. 1 ed. São Paulo: Moderna, 2018.

Figura 43 - Mulher com panos da costa, Henrique Klumb, Rio de Janeiro, c. 1862.



Fonte: CAMPOS, Flavio de; CLARO, Regina; DOLHNIKOFF, Miriam. **História escola e democracia**. Manual do professor. 1 ed. São Paulo: Moderna, 2018.

No subcapítulo “O Quilombo de Palmares, símbolo de resistência”, os autores trazem outro *box* para abordar a presença feminina. No texto abordam o silenciamento nas fontes sobre a presença feminina nos quilombos e citam as histórias de líderes quilombolas: Dandara e Tereza de Benguela.

As duas referências femininas trazidas pelos autores poderiam estar inseridas no texto do subcapítulo, mas optaram por tratar delas como exceções, inseridas em um *box*, o que gera a falta de interação entre o assunto estudado e o que é colocado de maneira separada no *box*.

As representações femininas ficam descaracterizadas do assunto estudado e tornam-se adendos, informações extras, referência externa. O que dificulta uma abordagem dentro do Ensino de História que associe a História das Mulheres e as Relações de Gênero nos conteúdos estudados.

O livro didático de autoria de Alfredo Boulos, *História: sociedade e cidadania*, traz poucas referências às mulheres através da forma textual. No subcapítulo Os escravizados, no *box* “Dialogando” se refere ao trabalho realizado pelas mulheres escravizadas:

Nos engenhos coloniais eram, geralmente as mulheres que trabalhavam na moagem da cana. Quando a situação exigia, o trabalho de moagem se estendia noite adentro. Exaustas, elas corriam o risco de ter um braço esmagado na moenda. Levante uma hipótese: Por que será que os senhores preferiam que as mulheres realizassem esse tipo de serviço? (BOULOS, 2018, p. 173).

Nas orientações didáticas o autor disponibiliza um trecho do texto de Stuart B. Schwartz (1988) sobre a condição do trabalho das escravizadas nas fábricas do engenho e narra a história da escravizada Teresa que teve seus dois braços amputados devido um acidente na moenda.

A resposta da questão levantada no *box* proposta pelo autor envolve uma breve análise das Relações de Gênero:

Segundo o historiador Stuart B. Schwartz, as mulheres eram preferidas na moagem, pois o serviço era perigoso e, caso elas viessem a se acidentar, o senhor não perdia tanto, porque o preço das mulheres era menor do que o dos homens, além disso, elas eram consideradas mais pacientes, qualidade tida como essencial para a realização desse serviço (BOULOS, 2018, p. 173).

O texto citado pelo autor, que oferece uma abordagem importante acerca do trabalho feminino realizado nos engenhos, é um texto de apoio, portanto, não está disponível para os alunos. O que torna a utilização do mesmo limitada, uma vez que os professores tendem a

utilizar fontes textuais que estão acessíveis aos alunos. Neste aspecto, considero que mesmo havendo uma importante fonte para ser usada na aula sobre o tema abordado, ela se torna limitada uma vez que não está inserida no texto do conteúdo.

Outra figura feminina é apresentada pelo autor no *box* “Para saber mais”, o título do texto é “A negra Anastácia: mito e religiosidade”:

Contam que, no século XVIII, teria vivido no interior mineiro uma escrava por nome Anastácia, uma negra de olhos azuis. Por sua rara beleza, Anastácia teria despertado ciúmes na mulher de seu senhor, que, por isso, obrigou-a a usar a máscara de flandres. Muito tempo depois, em 1968, durante a comemoração dos 90 anos da abolição da escravatura, na igreja do Rosário, no Rio de Janeiro, Anastácia foi homenageada e descrita como santa pelos milagres que teria realizado. Na verdade, Anastácia é um mito da nossa história; não há provas materiais de sua existência; mas as histórias que se conta sobre ela fazem parte da memória da escravidão e continuam inspirando atitudes de devoção e respeito entre as gente de Minas Gerais (BOULOS, 2018, p. 186).

O *box* está inserido no subcapítulo que trata dos castigos cometidos contra os escravizados, por isso a menção relacionada a máscara de flandres utilizada por Anastácia. Apesar da inserção de uma figura feminina, o autor não se preocupou em estabelecer uma análise mais aprofundada sobre a personagem, recorreu a um estereótipo das relações entre mulheres brancas e negras escravizadas que era o ciúme, a competitividade feminina que dá ares românticos e ficcionais sobre o ocorrido. Boulos trata também de explicar rapidamente que Anastácia é um mito, destituindo dela qualquer possibilidade de ser real, ou até mesmo de sua figura representar uma realidade vivida por muitas mulheres escravizadas do período.

Nesse sentido o autor deixar de fazer uma importante análise das condições de vida das escravizadas e a importância da construção da imagem de resistência por parte das mulheres.

Alfredo Boulos cita outro texto de apoio em suas orientações didáticas, nas atividades relacionadas ao comércio realizado pelas mulheres negras. O texto recebe o título de “Mulheres comerciantes” e é um trecho de autoria de Walter Fraga e Wlamyra R. de Albuquerque (2009) retirado do livro *Uma história da cultura afro-brasileira*, que aborda as atividades comerciais realizadas por mulheres forras e livres, apontando como estas conseguiram comprar a alforria de membros da família. O texto também aborda a importância do ofício de parteira no período. Como o texto está inserido nas orientações didáticas, os alunos não possuem acesso a ele, e neste caso torna-se uma abordagem opcional por parte dos professores.

As poucas e breves referências textuais à presença feminina na colônia feita por Boulos é em relação à mulher africana escravizada. No subcapítulo “Os escravizados” ao falar dos trabalhos realizados pelos africanos escravizados, cita: “Os domésticos (cozinheira, faxineira,

arrumadeira, etc” (BOULOS, 2018, p. 173); e no subcapítulo “Trabalho” o autor afirma: “A mulher cultivava a terra, cuidava dos doentes, colhia e moía a cana, lavava e passava, fazia partos, vendia doces e salgados” (BOULOS, 2018, p. 185).

Nota-se que uma nítida distinção de gênero na realização de trabalhos e no reforço do estereótipo dos trabalhos domésticos serem realizados por mulheres. As poucas referências femininas citadas pelo autor contribuem para a cristalização de um ideal de mulher da colônia, neste ponto, a mulher escravizada representa todas as mulheres da colônia e por isso seu papel é marcado por um recorte de gênero que determina um padrão de mulher submissa e dominada.

O livro *Inspire História*, de Reinaldo Seriacopi e Gislane Azevedo, traz apenas uma referência textual às mulheres na colônia, no subcapítulo “O senhor do engenho”, apontam: “A casa-grande representava o poder concentrado nas mãos do senhor. Alguns estudiosos destacam que existiram **engenhos administrados por mulheres**, embora não fosse uma prática comum” (SERIACOPI e AZEVEDO, 2018, p. 167, grifo dos autores). No mesmo texto mais adiante os autores fazem outra citação referente ao papel atribuído às mulheres no engenho:

Em geral, a sociedade açucareira vivia na dependência do senhor do engenho: mulher, filhos e empregados eram submissos a ele, e as decisões relativas aos negócios e a à vida familiar deviam passar necessariamente por sua aprovação. À mulher cabia a supervisão dos trabalhos domésticos, também realizados por cativos, e o cuidado com a educação dos filhos (SERIACOPI e AZEVEDO, 2018, p. 167).

Nas orientações didáticas do mesmo texto os autores sugerem duas abordagens sobre o tema discutido:

- Ao explicar sobre o cotidiano dos senhores de engenho e de suas famílias, incentive os alunos a imaginar como seriam essas relações, buscando referências em seus cotidianos. Questione-os sobre quais seriam as dificuldades enfrentadas por uma mulher ao administrar um engenho naquele período. Reforce a ideia de que naquela época era muito comum que as mulheres não tivessem acesso aos estudos e que se dedicassem apenas aos cuidados com a casa e a família.
- Pergunte aos alunos se eles conhecem mulheres que administram fazendas nos dias atuais. Caso a escola tenha acesso à internet, proponha aos alunos que façam uma pesquisa sobre o assunto. Converse com a turma sobre a importância de homens e mulheres poderem exercer suas profissões de maneira justa e igualitária (SERIACOPI e AZEVEDO, 2018, p. 167).

A visão trazida pelos autores colabora para a manutenção de um ideal de mulher do período colonial que ainda faz parte do imaginário da maioria da população brasileira: de que a mulher colonial é submissa, dominada, obediente e destituída de liberdade. A única referência às mulheres do período colonial proposta pelos autores é a da mulher burguesa, branca, descendente de europeus ou europeia, e sua imagem está estritamente relacionada à imagem do

senhor do engenho, patriarcal, proprietário das terras e das pessoas, que centraliza as decisões em suas mãos e determina a vida de todos que vivem sob seu domínio.

Reinaldo Lindolfo Lohn e Vanderlei Machado, no artigo “Gênero e imagem: relações de gênero através de imagens dos livros didáticos de história”, apontam que havia “uma pluralidade de práticas, e representações do feminino, que o esquema patriarcal escamoteia nos livros didáticos” (LOHN e MACHADO, 2004, p. 125). Partindo deste pressuposto, acredita-se que um texto em um livro didático que se pretenda incluir a História das Mulheres, deve pensar elas em suas multiplicidades:

Uma imagem específica sobre a mulher brasileira na colônia nos livros didáticos decorre da utilização abusiva do modelo hegemônico. Além de, obviamente, apresentar aos/as estudantes apenas mulheres brancas e dos estratos elevados da sociedade, os textos e imagens encontrados, seguindo um modelo ideal e hegemônico de conceber as relações sociais, apresentam a ideia de mulheres passivas e ociosas, mantendo relações conjugais totalmente assimétricas, mitificando um portamento feminino e uma representação de mulher, que *grosso modo*, corresponde às “sinhazinhas” das festas juninas escolares (LOHN e MACHADO, 2004, p. 126).

Assim, a abordagem proposta pelos autores do livro *Inspire História*, torna-se uma maneira de manter intacta as relações de gênero do período colonial, com um forte apelo à sociedade patriarcal, ignorando a História das Mulheres que viviam na colônia nas diferentes camadas sociais que a constituíam.

O livro *Estudar História: das origens do homem à era digital*, das autoras Patrícia Ramos Braick e Anna Barreto, se preocupa em contextualizar a presença feminina no período colonial e a apresentar noções de famílias que vão para além da família patriarcal.

No capítulo “Colonização portuguesa na América”, as autoras destinam um subcapítulo para debater a presença das mulheres portuguesas na colônia, trazendo uma importante reflexão sobre a ausência das mulheres nos livros didáticos:

Até por volta dos anos 1980, as mulheres quase não eram mencionadas nos livros de história do Brasil, particularmente no período colonial. Recentemente, porém, os historiadores e, sobretudo, as historiadoras passaram a chamar a atenção para a ativa participação feminina no processo de construção da sociedade brasileira. No início do período colonial, o número de mulheres que chegou à América portuguesa era muito menor que o de homens. A maioria dos primeiros colonos havia deixado para trás suas famílias, esposas e filhos, na expectativa de enriquecer e um dia retornar a Portugal. Essa situação favoreceu as relações, muitas vezes reduzidas à violência sexual, entre colonos e mulheres nativas ou africanas. As primeiras portuguesas chegaram ao Brasil em 1551: eram três irmãs. Até o final do século XVI, outras mulheres foram chegando aos poucos sempre em número muito inferior ao dos homens. As mulheres brancas, segunda a cultura europeia da época (e também de vários outros povos), deviam ocupar-se da educação das crianças e dos cuidados com a casa e a família. Várias mulheres, contudo, ousaram contrariar essa tradição e exercer atividades que eram atribuídas aos homens. Na década de 1580, por exemplo, Inês de

Souza, mulher do governador do Rio de Janeiro, Salvador Correia de Sá, comandou a defesa da cidade contra a tentativa de invasão de corsários franceses. Outro caso conhecido foi o de Brites de Albuquerque, capitã-donatária de Pernambuco. Esposa de Duarte Coelho Pereira, primeiro capitão-donatário da capitania de Pernambuco, Dona Brites chegou ao Brasil em 1535 com o marido e o irmão, Jerônimo de Albuquerque, e nunca mais voltou a Portugal.

Com a morte do marido e na ausência do filho mais velho, em 1554 foi nomeada capitã interina de Pernambuco, cargo que exerceu até 1561. Durante seu governo, Brites de Albuquerque pacificou as relações entre os colonos e os indígenas, contribuiu para o desenvolvimento da economia açucareira e promoveu a urbanização de Olinda, sede da capitania (BRAICK e BARRETO, 2018, p. 114).

O texto traz no final uma questão no box “Recapitulando”: “Por que podemos afirmar que Inês de Sousa e Brites de Albuquerque contrariaram a tradição de seu tempo?” (BRAICK e BARRETO, 2028, p. 114). Cujas respostas propostas pelas orientações didáticas diz:

“Segundo a tradição do período colonial, as mulheres brancas deviam se ocupar do cuidado dos filhos e de afazeres domésticos. Porém, tanto Inês de Souza quanto Brites de Albuquerque contrariaram essa expectativa ao assumirem cargos políticos - ainda que temporariamente” (BRAICK e BARRETO, 2018, P. 114).

Consideramos importante apontar a mesma crítica trazida na análise anterior, que diz respeito ao fato das mulheres citadas serem de classes sociais abastadas e possuidoras de grandes feitos (cargos políticos no contexto colonial). Apenas duas mulheres são citadas, deixando de lado as mulheres de camadas populares que migraram para a colônia, a mulher pobre e livre na colônia não é retratada neste capítulo, portanto, o conceito de mulher portuguesa que emigrou para a colônia exclui do conteúdo a mulher comum, dando ênfase à mulher que vive no seio patriarcal e burguês.

Patrícia Ramos Braick e Anna Barreto, optam por trabalhar a inserção da mulher comum no capítulo intitulado “Mineração na América portuguesa”, no subcapítulo “Famílias e mulheres nas cidades mineradoras”, as autoras citam o historiador Luciano Figueiredo (2004):

A região das Minas Gerais (no século XVIII) testemunhou ainda outro fenômeno: ali grande número de domicílios eram chefiados por mulheres negras ou mulatas, solteiras, casadas, mas com o marido ausente ou viúvas, mantendo sozinhas os sustento dos filhos, quase sempre por meio de atividades comerciais ou cultivo de roças. A elevada circulação dos homens, a pressão eclesíástica contra a coabitação de casais sem oficialização matrimonial e, de maneira decisiva, a autonomia alcançada pela mulher no mercado de trabalho urbano e na economia, contribuíram para a disseminação desses núcleos domésticos chefiados por mulheres: no início do século XIX, quase 50% dos lares se encontravam nessa situação [...] (FIGUEIREDO apud, BRAICK e BARRETO, 2018, p. 185).

A visão trazida pelas autoras contribui para construção de uma nova abordagem acerca da História das Mulheres sobre o período colonial. Mesmo que no primeiro texto a mulher

comum tenha sido deixada de lado, neste vemos a preocupação das autoras em contextualizar no período colonial a importância das mulheres das camadas mais populares.

Este viés interpretativo permite que possamos debater com os alunos a ideia de família colonial. Possibilita uma análise que inclua o contexto temporal e o regional. Temporal: qual período da História Colonial? E regional: em qual local da colônia se davam tais arranjos familiares? Notadamente o padrão patriarcal amplamente difundido como o padrão familiar oficial da colônia, era um padrão específico, de uma região e período.

No âmbito da discussão sobre os modelos familiares da colônia, Braick e Barreto, trazem um texto sobre as famílias dos escravizados no capítulo “A sociedade escravista e cultura afro-brasileira”:

A constituição de famílias entre os africanos escravizados, embora desagradasse a muitos proprietários, não foi possível de ser contida pela sociedade escravista. Apesar das mulheres africanas serem importadas em menor número em relação aos homens, ao longo dos anos, a reprodução natural tendeu a equilibrar a presença de ambos os gêneros na colônia.

Por muito tempo acreditou-se que, devido aos mecanismos da escravidão, a união entre cativos havia ocorrido de modo instável. Contudo, estudos recentes mostraram que a formação de famílias entre os escravizados não só existiu de modo relativamente estável, como se caracterizou pela monogamia e pela organização nuclear (mãe, pai e filhos).

Geralmente os cativos podiam escolher com quem se casar. Era comum se unirem com pessoas que provinham da mesma região da África que eles, mesmo que pertencessem a senhores distintos e tivessem que morar em casas separadas. Casavam-se com o apoio da Igreja, embora não realizassem ritual religioso, já que casamento era uma cerimônia cara. Contudo, a família dos escravizados estava sob ameaça constante devido aos riscos de separação forçada: os senhores poderiam vender algum membro da família em um momento de dificuldade financeira ou mesmo como punição por algum motivo.

Apesar de todas as dificuldades, muitas famílias se formaram, recurso que acabou se tornando uma maneira de os africanos reconstruírem seus laços afetivos e recriarem uma cultura própria, com base na cultura que traziam de seus lugares de origem (BRAICK e BARRETO, 2018, p. 144).

A família dos escravizados não é um assunto recorrente nos livros didáticos, ao abordarem este tema, as autoras permitem uma interpretação acerca do convívio dos escravizados que ultrapassa a visão de força de trabalho. Ao falarmos da família, resgatamos laços sociais importantes, que fornecem repertório para a construção de uma identidade humana dos africanos escravizados, retirando deles o estigma de objetos.

Nessa perspectiva, Robert W. Slenes, em seu livro *Na senzala, uma flor: esperanças e recordações da formação da família escrava*, aponta que a formação de famílias pelos escravizados, permitiu que estes se encontrassem. Pois geraram famílias nucleares (pai, mãe e

filhos), extensas com vínculos de parentescos e intergeracional, dando origem as “comunidades escravas”:

Dividida até certo ponto pela política de incentivos dos senhores, que instaurava a competição por recursos limitados, mas ainda assim unida em torno de experiências, valores e memórias compartilhadas. Nesse sentido, a família minava constantemente a hegemonia dos senhores, criando condições para a subversão e a rebelião, por mais que parecesse reforçar seu domínio na rotina cotidiana (SLENES, 1999, p. 58).

Braick e Barreto oferecem algumas contribuições importantes nas orientações didáticas do livro como fontes bibliográficas sobre o assunto, uma explicação sobre o estatuto jurídico dos filhos de escravizados, e um breve texto que aborda a questão da família de escravizados na historiografia brasileira. Na mesma página ainda há um box com o título “Saiba Mais” que fala sobre a rede de parentescos dos escravizados e um quadro de Jean-Baptiste Debret, de 1826, representando um casamento de negros pertencentes a uma família rica.

Patrícia Ramos Braick e Anna Barreto no mesmo capítulo no *box* “Conexão” sugerem a leitura do livro *História da Preta*, importante referência para as meninas negras, o livro traz a busca pelas origens da menina Preta através da história da África, as viagens nos navios negreiros e a chegada dos africanos na América portuguesa.

Outra importante contribuição para o debate acerca das Relações de Gênero, História das Mulheres e Relações Étnico-Raciais, é o texto sugerido no *box* “Leitura Complementar”, intitulado “As amas de leite negras”. O texto trazido pelas autoras é de autoria de Lorena Féres da Silva Telles, retirado do *Dicionário da escravidão e liberdade*.

As demais referências femininas nos capítulos relacionados ao Brasil Colônia trazidos pelas autoras, são referências iconográficas. Uma delas se trata de uma fotografia das baianas em ritual da Lavagem do Bomfim que abre o capítulo “Sociedade escravista e cultura afro-brasileira”.

Figura 44 - Baianas em ritual da lavagem do Bomfim, Salvador, Bahia. Foto de 2018.



Fonte: BRAICK, Patrícia Ramos; BARRETO, Anna. **Estudar história:** das origens do homem à era digital. Manual do Professor. 3 ed. São Paulo: Moderna, 2018.

Outra é uma gravura de Jean-Baptiste Debret, de 1835, que retrata escravas negras de diferentes nações. Sobre esta imagem há duas perguntas: “1. Que elementos da pintura evidenciam as diferentes etnias africanas representadas? 2. A representação da maioria das africanas escravizadas corresponde à aparência de quem praticava trabalhos braçais? Justifique” (BRAICK e BARRETO, 2018, p. 143). Nas orientações didáticas as autoras trazem as respostas que se esperam por parte dos alunos:

1. Os elementos da pintura que evidenciam as diferentes etnias africanas representadas são os formatos dos rostos, o biótipo das mulheres e as marcas étnicas que carregam em seus rostos.
2. Espera-se que os alunos identifiquem que a maioria das africanas representadas na imagem está bem trajada, usa penteado e adornos, como laços, colares, brincos e flores. Essa representação não corresponde ao que foi estudado sobre as vestimentas das escravas, as quais recebiam roupas feitas de materiais de baixa qualidade, trabalhavam exaustivamente e muitas vezes ficavam machucadas por causa dos castigos físicos que sofriam (BRAICK e BARRETO, 2018, p. 143).

Figura 45 - *Escravas negras de diferentes nações*, gravura de Jean-Baptiste, Debret, 1835. Fundação Biblioteca Nacional, Rio de Janeiro.



Fonte: BRAICK, Patrícia Ramos; BARRETO, Anna. **Estudar história:** das origens do homem à era digital. Manual do Professor. 3 ed. São Paulo: Moderna, 2018.

O livro de autoria de Patrícia Ramos Braick e Anna Barreto, é um exemplar positivo encontrado na análise dos dos livros didáticos. As autoras ao longo dos capítulos referentes ao Brasil Colônia possibilitaram algumas abordagens relacionadas à História das Mulheres e as relações de gênero.

5. PROPOSTA PEDAGÓGICA – CADERNO TEMÁTICO: MULHERES NO BRASIL COLÔNIA

A partir da fundamentação teórica que apresentamos nos capítulos anteriores, a proposta pedagógica que caracteriza o Mestrado Profissional Em Ensino de História – PROFHISTORIA, trata-se de um caderno temático com o conteúdo Brasil Colonial.

Assim, nesse capítulo propomos uma possibilidade de abordagem e leitura do tema a partir da epistemologia e da produção do conhecimento com base na fundamentação teórica do Pensamento Decolonial e das relações de gênero, levando em conta as particularidades da formação da identidade nacional, tal como a condição social, as relações étnico-raciais e de gênero que permeiam a prática escolar. O caderno está dividido em dois subtemas:

- Nem casa-grande, nem senzala: cotidiano das mulheres na colônia;
- Família patriarcal e outros arranjos familiares.

Cada um dos subtemas do caderno conta com uma seleção de imagens, textos e sugestão de atividades para se colocar em prática o que foi discutido ao longo do caderno. A proposta de diagramação levará em conta um *design* atual pautado no apelo visual e textual, acompanhando as últimas tendências editoriais de livros didáticos para despertar não apenas o interesse por parte dos professores, mas também dos alunos.

5.1 NEM CASA-GRANDE, NEM SENZALA: O COTIDIANO DAS MULHERES NA COLÔNIA

No subtema destinado a pensar a história das múltiplas mulheres que constituem a colônia, apresentamos no corpo do texto pesquisas recentes que rompem com o estereótipo cristalizado da mulher colonial como a “sinhazinha”. Desse modo apresentamos o hibridismo cultural e social que havia na colônia, pensado através da riqueza gerada pelo entrelaçamento das diferentes etnias, das diversas trocas de visões de mundo e costumes que formaram a condição feminina no contexto colonial.

A população feminina da colônia não era constituída apenas por mulheres africanas escravizadas e “sinhas”. Entre uma camada social e outra havia mulheres que realizavam as

mais diversas atividades na sociedade. Estas, no entanto, aparecem superficialmente nos livros didáticos.

Nos livros temos uma visão muito limitada em relação ao público feminino do período colonial que se apresenta como escravizadas e livres.

O propósito desse tema é divulgar a condição feminina das mulheres comuns, mulheres livres que transitavam pela colônia realizando diferentes funções desde pequenas comerciantes, agricultoras, parteiras, freiras, etc. Desconstruindo a visão de que na colônia haviam apenas mulheres escravizadas ou filhas e esposas de donos de engenho.

5.2 FAMÍLIA PATRIARCAL E OUTROS ARRANJOS FAMILIARES

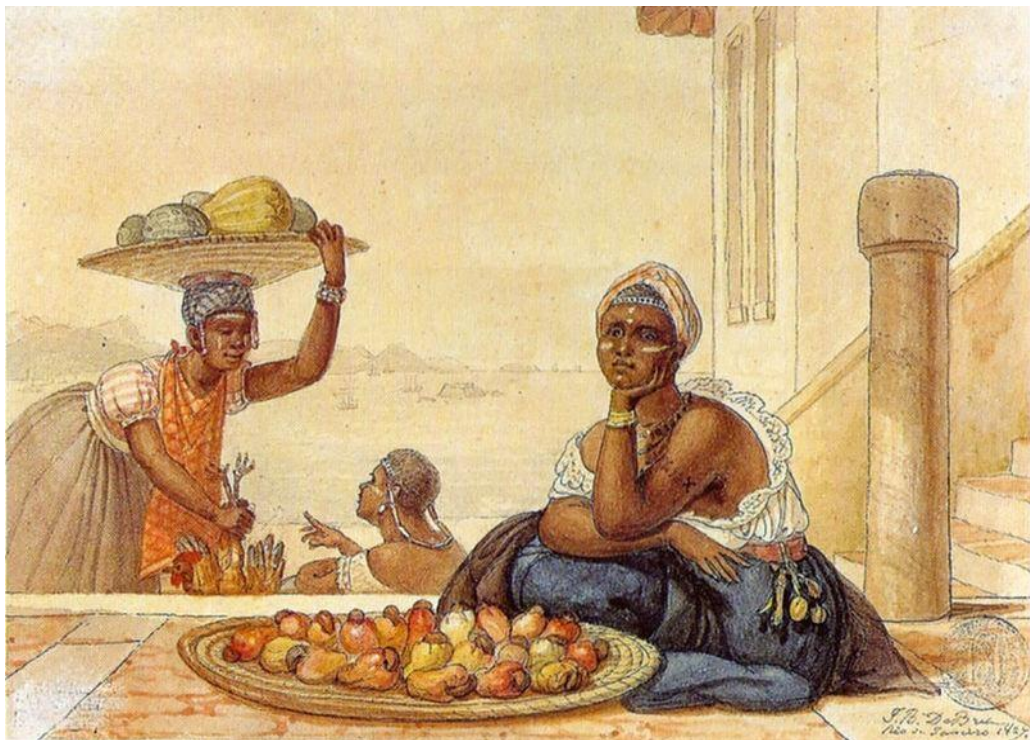
Nos livros didáticos a família patriarcal recebe grande destaque e é utilizada como o modelo familiar colonial oficial. Este conceito carrega e mantém uma série de estereótipos familiares, como a ideia da família burguesa constituída por pai, mãe, filho e filha. A perpetuação desse ideal familiar e a transmissão da ideia de que este modelo foi o único modelo fundador da sociedade brasileira faz com que haja a manutenção de papéis normativos e de opressão.

A colônia era extremamente plural, com etnias e arranjos sociais diversos, a família patriarcal não pode, no entanto, ser mantida como a única possibilidade familiar do período. O objetivo desse tema é apresentar outros arranjos familiares e organizações sociais do período colonial que não apresenta apenas o ideal de família branca, burguesa, cristã. Espera-se resgatar e apresentar combinações familiares a partir da realidade africano escravizado e também de outros grupos sociais que não apenas aqueles vinculados ao senhor do engenho.

CADERNO TEMÁTICO DE HISTÓRIA
7º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

MULHERES NO BRASIL COLÔNIA: OUTRAS PERSPECTIVAS

Karine de Fátima Mazarão



Negra tatuada vendendo cajus, 1827 - Jean-Baptiste Debret

APRESENTAÇÃO

Olá professor(a), esse é o caderno temático *Mulheres no Brasil Colônia: outras perspectivas*. Com ele pretendemos oferecer um novo enfoque no Ensino de História, valorizando a história das mulheres e sua participação no Brasil colonial.

Esperamos com ele possibilitar uma visão distinta, pautada na experiência das mulheres comuns e de outras famílias, além do que os livros didáticos já nos oferecem. Boa aula!

Nem casa-grande, nem senzala: o cotidiano das mulheres na colônia

Olá, professor (a)!

Seja bem-vindo (a) ao tema *Nem casa-grande, nem senzala: cotidiano das mulheres na colônia*. Neste tema você irá conhecer um pouco mais sobre a história das mulheres na colônia, como se organizavam para além da estrutura patriarcal e como se articulavam economicamente.

Objetivos:

- ❖ **Conhecer a história das mulheres na colônia;**
- ❖ **Analisar a maneira como as mulheres se organizam socialmente e economicamente na colônia;**
- ❖ **Avaliar a participação feminina na colônia.**

Introdução

“Provavelmente houve certo exagero dos estudiosos e romancistas ao transmitirem o estereótipo do marido dominador e da mulher submissa. As variações dos padrões de comportamento de mulheres provenientes de diferentes níveis sociais indicam que muitas delas trouxeram situações de conflito para o casamento, provocadas por rebeldia ou insatisfação”.

SAMARA, Eni de Mesquita. **A família brasileira**. São Paulo: Brasiliense, 1983.

Os papéis atribuídos às mulheres na sociedade colonial eram plurais. Engana-se quem ainda acha que restavam a elas apenas a submissão da família patriarcal ou a exploração através da escravidão.

Quando falamos em Brasil Colônia nos referimos à um período longo da história, que vai de 1530 com a chegada de Martim Afonso de Souza à vinda da Família Real de Portugal em 1808. Por isso devemos considerar que a condição das mulheres na colônia mudou durante estes anos e que os aspectos regionais alteravam seu modo de vida.

É importante também pensarmos de quais mulheres estamos falando. Pois, as camadas sociais não se reduziam apenas à “casa-grande e a senzala”, entre estes dois opostos existiam mulheres pobres, mulheres negras alforriadas, mestiças, que vivam nos espaços urbanos e nos campos.

Uma visão amplamente difundida é da mulher branca, submissa, moradora da casa-grande nos engenhos ou nas fazendas de plantações de café, dominada pelo senhor, inserida numa sociedade patriarcal. Um padrão feminino muito específico de determinados períodos e locais da colonização e comuns nas regiões de produção açucareira ou de café no Brasil, mas que se tornou um padrão amplamente reproduzido como o oficial de todo o período colonial.

O cotidiano das mulheres na colônia

Na colônia há muitos exemplos de mulheres que, por ausência dos maridos ou por causa da viuvez, tornaram-se responsáveis pelo patrimônio da família. Geriam propriedades e negócios, outras trabalhavam no campo, cultivavam a terra e viviam dela, algumas trabalhavam em manufaturas domésticas auxiliando no sustento das casas.

Mulheres de bandeirantes cuidavam da casa, plantações e dos negócios quando estes se ausentavam durante suas expedições. Nos grupos mais empobrecidos, a mulher presidia suas casas e tinha certa liberdade de movimentos no espaço público, que teoricamente era reservado aos homens.

Essas figuras femininas contribuem para uma nova visão da mulher no período colonial, mais ativa e participativa, ainda que tivesse seus direitos limitados diante dos privilégios masculinos.

Em São Paulo no século XVIII, as mulheres mais pobres estavam à frente de seus lares, da família e dos negócios, contribuindo para o sustento da casa. Atuavam em atividades avulsas, como doceiras, engomadeiras, cozinheiras e costureiras. Mas também trabalhavam com teares domésticos, produzindo tecidos e rendas, com suas pequenas indústrias.

Nas Minas Gerais a partir do século XVII, as mulheres trabalhavam em situações que envolviam a miséria, dificuldades e preconceitos. Se ocupavam com as funções de panificação, tecelagem e alfaiataria. Eram costureiras, doceiras, fiandeiras e rendeiras. Também atuavam como cozinheiras, lavadeiras ou criadas.

Algumas exerciam a função de parteira, depois de realizarem uma prova prática, assistida por médicos e sangradores, recebendo as “cartas de exame” (um tipo de diploma que as tornava aptas à função).

As mulheres negras atuavam na extração mineral, encarregadas da lavagem das pedras, carregando pesadas gamelas. Mas não eram a mão de obra mais utilizada pelos proprietários de minas, que possuíam mais escravos homens para o trabalho pesado.

Essas figuras femininas contribuem para uma nova visão da mulher no período colonial, mais ativa e participativa, ainda que tivesse seus direitos limitados diante dos privilégios masculinos.



Vendedoras de rua, 1827 - Jean-Baptiste Debret

Algumas mulheres atuavam como roceiras em pequenas propriedades arrendadas. Criavam gado, aves, plantavam gêneros alimentícios para abastecimento local, produziam queijo, cachaça e pão. Com a crise da mineração no final do século XVIII e início do século XIX o predomínio das mulheres nestas funções foi ainda maior. Em Vila Rica neste período, a proporção de roceiros, lavradores e hortelões era de 51 mulheres para 27 homens.

As mulheres também exerciam a função de pequenas comerciantes no Brasil Colonial. Em cidades como Salvador, Rio de Janeiro, São Paulo, a divisão do trabalho ocorria por gênero, e o comércio ambulante era ocupado majoritariamente por mulheres. Os itens comercializados eram produzidos na própria região colonial e tinham duas referências culturais:

Africana: nas sociedades tradicionais as mulheres desempenhavam tarefas de alimentação e distribuição de produtos de primeira necessidade.

Portuguesa: a legislação de Portugal no período amparava de maneira incisiva a participação feminina no comércio de diversos itens alimentícios.



Uma barraca de mercado, 1821 - Henry Chamberlain

Mulheres à frente de suas casas

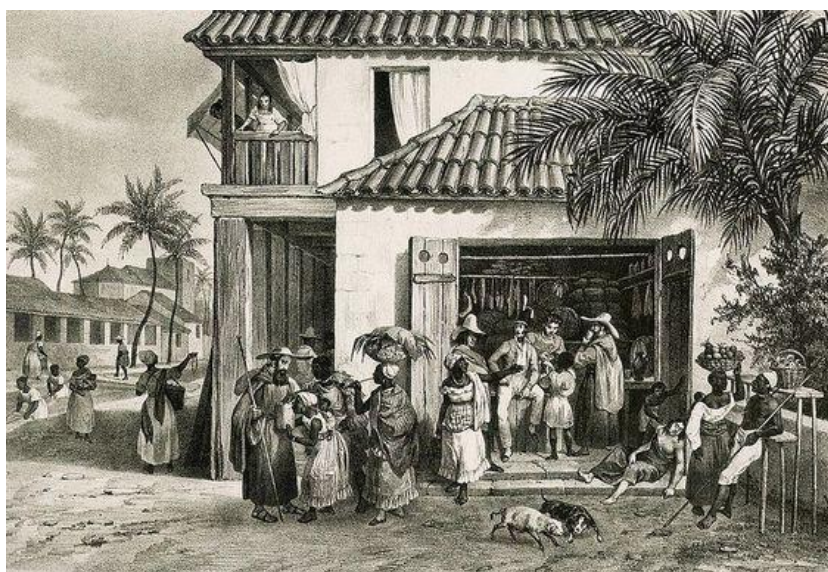
Nos lares mineiros era comum a divisão de papéis com a atuação feminina ganhando grande destaque, diferentemente do que se esperava dos casamentos cristãos da época. Nas camadas populares, essa divisão de tarefas era fundamental para a sobrevivência das famílias.

Mesmo casadas e com a presença do marido na casa, as mulheres se ocupavam com tarefas que lhes garantiam autonomia, como administrar um pequeno comércio, administrar os negócios do companheiro (com sua ausência ou de maneira permanente). Alguns maridos exigiam que suas mulheres exercessem alguma atividade econômica, como lavar e engomar roupas para fora.

As vendas comandadas por mulheres

Na região das Minas Gerais as vendas (espécie de mercearia) eram muito comuns. Estes estabelecimentos comerciais eram dotados de uma grande diversidade de produtos que as populações trabalhadoras das vilas e minas procuravam. Comercializavam tecidos, artigos de armarinhos, instrumentos de trabalho (os secos), e também bebidas, fumo e produtos alimentícios em geral (os molhados). As vendas eram o lar de mulheres alforriadas (forras) e escravizadas que trabalhavam atendendo o público.

As vendas tinham os mesmos aspectos das tavernas. Os membros da comunidade local reuniam-se ali para beber, consumir produtos que não eram comuns e até brigar. Passavam pelas vendas oficiais mecânicos, carpinteiros, pedreiros, alfaiates, ferreiros, escravizados, mineradores e negros alforriados.



Venda, 1830- Johann Moritz Rugendas

No interior das vendas, não era apenas o comércio de secos e molhados que acontecia. Era comum o contrabando de pedras de ouro e diamantes trazidos por escravizados que escondiam os minérios durante o trabalho. Nestes locais os escravizados tramavam suas fugas e adquiriam gêneros para o abastecimento dos quilombos.

Os batuques aconteciam nas vendas, que se tornavam espaços de alegria e lazer, onde as pessoas pobres e escravizadas dançavam e cantavam. O ambiente das vendas comandado por mulheres, era um ambiente de resistência em meio a uma sociedade marcada pela profunda desigualdade ocasionada pela escravidão.

As “negras do tabuleiro”

A “negras de tabuleiro” foi o título designado às mulheres que se dedicavam ao comércio ambulante no período colonial do Brasil.

Proporcionaram consumo aos escravos que trabalhavam por lavras e córregos das capitânicas. Vendiam todos os tipos de quitutes, pastéis, bolos, doces, mel, pinga, frutas, fumo e pães. Se

aproximando com seus tabuleiros dos locais da onde se extraíam o ouro e os diamantes, fazendo os trabalhadores e escravos desviarem pequenas pedras para garantir o consumo das iguarias.



Mocotós pelados, bolos da Bahia, polvilhos de forma, Séc. XIX - Jean-Baptiste De

Dica de leitura para o professor:

Sobre a presença e a condição de vida das mulheres no Brasil colonial nos séculos XVI, XVII e XVIII sugerimos a leitura da tese doutorado de Suely Creusa Cordeiro de Almeida. Intitulada ***O Sexo Devoto: normatização e resistência feminina no Império Português – XVI – XVIII*** (2003), que analisou os requerimentos dirigidos ao Conselho Ultramarino que relacionavam as necessidades e recursos necessários para as famílias que não possuíam homens como representantes, demonstrando assim a maneira como as mulheres se organizavam e buscavam modos de se manterem na colônia independentemente da figura masculina, permitindo uma interpretação inovadora sobre a condição feminina no período colonial.

ALMEIDA, Suely Creusa Cordeiro de. *O Sexo Devoto: normatização e resistência feminina no Império Português – XVI – XVIII*. 2003. 319 f. Tese (Doutorado em História) – Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Pernambuco, Recife, 2003.

Considerações finais

Neste primeiro tema abordamos a pluralidade das mulheres da colônia, indo além da imagem das mulheres submissas, dominadas pela sociedade patriarcal comum nos engenhos. Conhecemos um pouco sobre o cotidiano das mulheres da região das Minas Gerais, que a partir do século XVIII passou a se desenvolver economicamente.

Vimos como possuíam autonomia econômica em relação aos homens e geriam seus pequenos espaços comerciais, espaços que se tornavam locais de resistência.

Assim espera-se que se amplie o debate sobre a presença feminina na colônia, demonstrando a riqueza e a diversidade feminina que existia no período.

Referências

FARIA, Sheila Siqueira de Castro. **Patriarcalismo e a questão da legitimidade na historiografia brasileira.** In: IX Encontro de Estudos Populacionais, 1994, Caxambu, MG, Anais (on-line), ABEP. Disponível em: <http://www.abep.org.br/publicacoes/index.php/anais/issue/view/29>. Acesso em: 05/07/2020.

FIGUEIREDO, Luciano. **Mulheres nas Minas Gerais.** In: PRIORE, Mary Del (org.). História das Mulheres no Brasil. 7. ed. - São Paulo: Contexto, 2004.

SAMARA, Eni de Mesquita. **A família brasileira.** São Paulo: Brasiliense, 1983.

Sugestão de atividade:

Professor (a), como sugestão de atividade à serem realizadas com os alunos, trazemos a seguinte proposta:

- Antes de iniciar a aula, peça para os alunos descreverem a maneira como imaginavam que era a vida das mulheres no Brasil Colônia, como elas se comportavam, quais eram suas condições sociais e como eram suas vidas. Eles devem registrar estas palavras no caderno. Após a aula, peça para redigirem um novo texto, agora com as novas informações que o professor ou professora trouxeram, estabelecendo um comparativo entre o que se imagina e o que sabemos em relação às mulheres no contexto colonial.

Família patriarcal e outros arranjos familiares

Olá, professor (a)!

Seja bem-vindo (a) ao tema *Família patriarcal e outros arranjos familiares*.

Neste tema você irá conhecer a origem da família patriarcal no Brasil colônia, irá explorar outras formas de arranjos familiares e irá analisar a importância das famílias formadas pelos escravizados.

Objetivos:

- ❖ **Compreender a origem da família patriarcal no Brasil;**
- ❖ **Conhecer outros modelos familiares presentes na colônia;**
- ❖ **Analisar a importância da família constituída pelos escravizados.**

Introdução

“A chamada ‘família patriarcal brasileira’ era o modo cotidiano de viver a organização familiar no Brasil colonial, compartilhado pela maioria da população, ou é o modelo ideal dominante, vencedor sobre várias formas alternativas que se propuseram concretamente no decorrer de nossa história? ”

CORRÊA, Mariza. **Repensando a família patriarcal**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, (37): 5-16, Maio, 1981.

O questionamento trazido por Mariza Corrêa é o ponto de partida para o tema que iremos abordar neste caderno.

Durante muitos anos a historiografia brasileira reproduziu o padrão familiar defendido por Gilberto Freyre em sua obra *Casa grande e senzala* (1933): patriarcal, com o homem como o centro de todas as decisões (familiares e sociais que envolviam o engenho), mulheres brancas submissas e absorvidas pela vida doméstica, filhos dominados e obedientes. Este modelo familiar representou a família colonial durante muito tempo, tendo seu papel questionado a partir da década de 1980 no meio acadêmico.

Porém, nos livros didáticos, o padrão familiar patriarcal continuou sendo reproduzido. Em 2004 Reinaldo Lindolfo Lohn e Vanderlei Machado denunciavam a visão estática sobre a família colonial nos livros didáticos no artigo “Gênero e imagem: relações de gênero através das imagens dos livros didáticos de história”.

Para se pensar outras maneiras de se abordar a ideia de família no Brasil colonial, iremos analisar aqui algumas alternativas, afinal, pensando na realidade brasileira atual e do passado, o modelo patriarcal não é o modelo que representa a maioria da população e por isso deve ser revisto nos materiais didáticos.

A origem do conceito de família patriarcal

O modelo patriarcal se consolidou na literatura no Brasil e no imaginário dos brasileiros, como o modelo padrão e oficial desde a época colonial. Ideia difundida através de obras que se tornaram referências sobre a concepção de família no Brasil, sendo elas *Casa grande e senzala* (1933) de Gilberto Freyre e *The Brazilian Family* (1972) de Antonio Candido. De acordo com estas obras, desde o início da colonização, as condições do território brasileiro propiciaram o desenvolvimento de um sistema econômico de base agrícola, latifundiário e escravocrata. Estes fatores associados à descentralização administrativa, concentração fundiária e o afastamento populacional, possibilitou o surgimento de uma sociedade patriarcal

A família fazia parte desse intrincado conceito social que viria representar todo o Brasil colonial. Com base neste modelo, a família possuía uma organização complexa, que envolvia em seu

núcleo o senhor (dono da casa), sua mulher e filhos legítimos. Ao redor da família patriarcal havia pessoas ligadas ao senhor por laços de parentesco, trabalho ou amizade. Também havia os filhos ilegítimos, ou filhos de criação, parentes, afilhados, agregados e escravos. Dando à família patriarcal o conceito de família extensa, onde todos dependiam diretamente do senhor, como figura central, que regia os negócios e a família.

E qual era o papel da mulher nessa organização?

“Este modelo de estrutura familiar necessariamente enfatizava a autoridade do marido, relegando à esposa um papel mais restrito ao âmbito da família. As mulheres depois de casadas passavam da tutela do pai para a do marido, cuidando dos filhos e da casa no desempenho da função da doméstica que lhes estava reservada. Monocultura, latifúndio e mão-de-obra escrava reforçavam essa situação, ou seja, a da distribuição desigual de poderes no casamento, o que consequentemente criou o mito da mulher submissa e do marido dominador, também impropriamente usado como válido para toda a sociedade brasileira até o século XIX”.

SAMARA, Eni de Mesquita. **A família brasileira**. São Paulo: Brasiliense, 1983.



Uma família brasileira, 1822 – Henry Chamberlain

Outros arranjos familiares

Devido a extensão territorial e a diversidade econômica e de pessoas na colônia, deve-se esperar que outros padrões familiares fossem comuns para além do patriarcal. E foi assim que as famílias na região Sudeste da colônia se organizaram.

Em São Paulo a partir do século XVIII, a estrutura familiar em sua maioria era constituída por um núcleo familiar muito menor que o da família patriarcal do Nordeste. Cerca de 74% das casas possuíam outra forma de organização familiar, muitos eram homens ou mulheres solteiros, com filhos ilegítimos, o que demonstra que o casamento era uma opção apenas para uma parte da população.

O casamento, especialmente durante o século XIX, ocorria num círculo limitado, e possuía padrões e normas relacionados à origem e a posição sócio-econômica que as pessoas ocupavam. Representava a união de interesses, principalmente entre a elite branca, que interessada na manutenção do prestígio social, limitava o casamento misto (entre cores) e de diferentes camadas sociais. Mas mesmo assim, brancos e negros se uniam em relações não oficiais, esporádicas e concubinação.

Nas Minas Gerais, no século XVIII, boa parte das famílias eram chefiadas por mulheres, (45%) e 83% delas nunca havia se casado. Já em São Paulo, o desequilíbrio que gerava a falta de homens na região era ocasionado pela partida deles para regiões mais lucrativas. Muitas mulheres viam seus companheiros partirem, e quando estes retornavam, elas tinham aumentando o número de membros da família, engravidando de outros homens. Ou aumentando a família criando os filhos que seus companheiros tiveram com outras mulheres, e que tinham deixado para trás.

Muitas mulheres aceitavam e conviviam com os filhos ilegítimos de seus companheiros. Através da análise de documentos do período, nota-se uma despreocupação por parte dos homens e mulheres sobre os atos ilícitos que a Igreja tentava controlar. Assim relacionamentos informais, os concubinatos, eram aceitáveis nas camadas mais populares.

Os casais também se divorciavam no Brasil colônia. A partir do século XVIII, casais de diversas camadas sociais se divorciaram com o consentimento da Igreja e do Estado. Em São Paulo, o processo de divórcio mais antigo data de 1700.



Uma família pobre recolhendo o produto do trabalho da negra velha, que carrega água., 1828

Jean-Baptiste Debret

A vida familiar do escravizado

A historiografia brasileira durante muito tempo divulgou a ideia da inexistência da família escrava, ou que os escravizados não possuíam laços afetivos e parentais significativos. Falava-se da “promiscuidade” e “anomia” em relação à constituição familiar. Muitos autores apelaram para as características raciais para defender uma suposta inferioridade do negro. A alta taxa de homens africanos comercializados através do tráfico transatlântico e a falta de mulheres era outra explicação para a ausência de núcleos familiares entre as pessoas escravizadas.

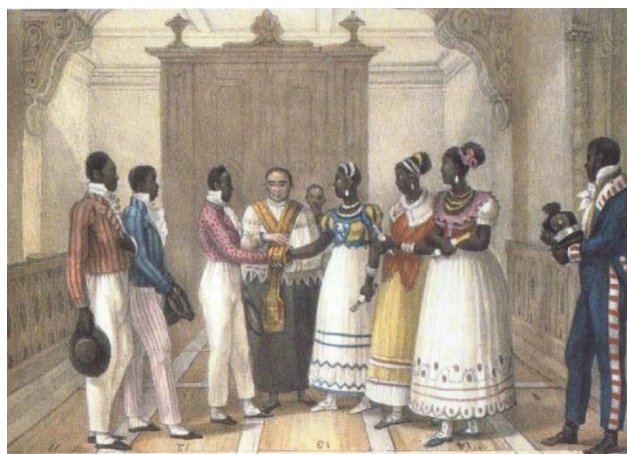
Por parte dos senhores, defendia-se que estes não tinham interesse na procriação dos cativos, pois comprar novos escravizados através do tráfico era mais lucrativo. Para além de que muitos

senhores poderiam considerar um inconveniente as doenças e complicações geradas pela gravidez e pelo parto que colocariam a vida de uma escravizada em risco (gerando prejuízo). Outro agravante seria o incômodo gerado pela separação das famílias, quando seus membros fossem comercializados.

A historiografia falou com frequência sobre o predomínio de famílias com característica “matrifocal” (mãe e filhos), apelando para a ideia da “promiscuidade” uma vez que os filhos poderiam ser de pais diferentes e estes poderiam ter sido comercializados e por isso as mães criavam seus filhos sem a presença paterna. A comparação era sempre feita em relação às famílias nucleares ou completas, com pai, mãe e filhos.

A oposição entre as famílias formadas pelos escravizados em sua complexa teia de sobrevivência e a família patriarcal era uma maneira de desumanizar e reduzir a experiência familiar escravizada a algo negativo ou desimportante. Como se os laços e vínculos familiares dessas pessoas fossem menos importantes que os laços de seus senhores.

A partir da década de 1970, as pesquisas historiográficas passaram a conceber a família dos escravizados, ultrapassando os estereótipos dos estudos tradicionais, novas abordagens surgiram e narraram a existência dessas famílias e como elas se tornaram um espaço fundamental de resistência à violência e desumanização imposta pela escravidão.



Casamento de negros pertencentes a uma família rica, 1826 - Jean-Baptiste Debret

E como era a vida familiar do escravizado?

A família escravizada era mais comum na área rural do que na área urbana. Pois nas fazendas o padrão de vida era mais estável, havia menos mobilidade geográfica, a convivência entre os escravizados ocorria por mais tempo e era mais próxima.

Para os senhores, a formação de famílias nas fazendas também era positiva. Eles se beneficiavam com a acomodação dos escravizados, que formavam unidades produtivas, cultivavam roças independentes, reduzindo o custo e a responsabilidade em relação a subsistência dessas pessoas. O fato dessas famílias organizarem seu cultivo agrícola, não gerava nenhum prejuízo aos senhores, uma vez que só podiam trabalhar em suas terras em horas de folga.

A família possuía maior autonomia em comparação aos solteiros. O que gerava incentivo e vontade na constituição familiar entre estes grupos. Ao casar, o casal passava a habitar um espaço privado dentro da senzala, garantindo maior privacidade para os dois e para os filhos que teriam. Em algumas fazendas as famílias possuíam uma outra moradia, uma “cabana”, separada dos demais.

Apesar de não ser comum, alguns escravizados conquistaram a legitimidade de suas relações matrimoniais através do casamento católico. Na tentativa de impor a ordem e a disciplina católica, a Igreja realizou casamentos e legitimou famílias escravizadas.

No Oeste paulista, no início do século XIX havia muitos casamentos formais entre homens e mulheres em fazendas com mais de 10 cativos. Nas fazendas maiores, o convívio de uma família formal, pai, mãe e filhos era muito mais comum do que se imagina.

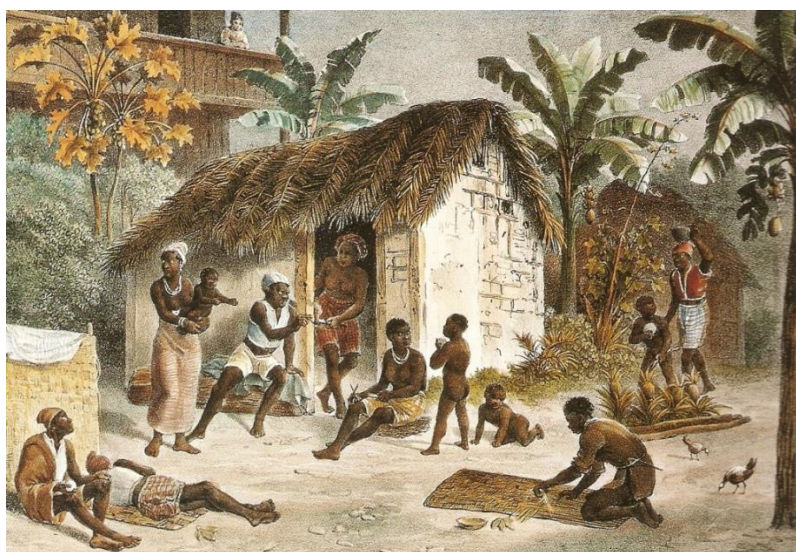
Nas fazendas mais antigas, que tinham muitos anos de funcionamento, encontrava-se famílias escravizadas extensas, com a convivência entre irmãos, filhos e sobrinhos e às vezes com a presença de três gerações incluindo avós.

Mas as relações familiares e parentais entre os escravizados ia além do padrão nuclear. Havia uma ampla relação de parentesco e compadrio entre estes grupos, o que demonstra a possibilidade de padrões de vida familiar próprios às comunidades negras.

O padrão familiar baseado em torno da imagem da família patriarcal era o comum e o normalizado, mas a vida familiar do escravizado não pode ser pensado apenas por esta ótica.

O legado cultural em relação à constituição familiar do africano (principalmente dos povos de origem banto) influenciou a maneira como estabeleceram seus vínculos afetivos.

As relações de parentesco, eram de suma importância nas sociedades africanas, a vida política, religiosa, cultural e econômica dessas sociedades dependia dessas relações. De certo modo, este modelo de relação foi mantido nos vínculos familiares dos africanos e seus descendentes no Brasil. O padrão familiar de origem cultural africana, com uma extensa rede de relações pode ser notada através dos parentescos simbólicos como os vínculos de compadrios, “famílias de santo”, nações (grupos étnicos), irmandades religiosas, etc.



Habitação de negros, 1827-1835 – Johann Moritz Rugendas

Dica de leitura para o professor:

Sobre a vida familiar do escravizado, sugerimos a dissertação de mestrado da professora Isabel Cristina Ferreira dos Reis, intitulada **Histórias de vida familiar e afetiva de escravos na Bahia no século XIX**. Em sua pesquisa a autora faz uma excelente reflexão sobre a vida familiar dos escravizados e como a constituição da família se mostrava como um instrumento de resistência à escravidão.

REIS, Isabel Cristina Ferreira dos. **Histórias de vida familiar e afetiva de escravos na Bahia no século XIX**. Dissertação (Mestrado em História) - Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal da Bahia, Salvador, p.130, 1998

Considerações finais

Neste tema abordamos a questão da família no contexto colonial. Vimos como o conceito de família patriarcal se firmou na concepção de família colonial e pudemos explorar outros modos de arranjos familiares. Assim, vimos as famílias de outras regiões da colônia que se organizavam de maneiras diferentes, com grande enfoque na figura feminina como a chefe do lar.

Também conhecemos as origens dos preconceitos em relação à família dos escravizados e analisamos como estas famílias se organizavam e transformavam seus vínculos em maneiras de resistir a opressão e a violência proporcionada pela escravidão.

Referências

CORRÊA, Mariza. **Repensando a família patriarcal brasileira:** notas para o estudo das formas de organização familiar do Brasil. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 37, p., maio 1981. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/1590>. Acesso em: 12/07/2020.

FARIA, Sheila Siqueira de Castro. **Patriarcalismo e a questão da legitimidade na historiografia brasileira.** In: IX Encontro de Estudos Populacionais, 1994, Caxambu, MG, Anais (on-line), ABEP. Disponível em: <http://www.abep.org.br/publicacoes/index.php/anais/issue/view/29>. Acesso em: 05/07/2020.

FIGUEIREDO, Luciano. **Mulheres nas Minas Gerais.** In: PRIORE, Mary Del (org.). História das Mulheres no Brasil. 7. ed. - São Paulo: Contexto, 2004.

REIS, Isabel Cristina Ferreira dos. **Histórias de vida familiar e afetiva de escravos na Bahia no século XIX.** Dissertação (Mestrado em História) - Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal da Bahia, Salvador, p.130, 1998.

SAMARA, Eni de Mesquita. **A família brasileira.** São Paulo: Brasiliense, 1983.

SLENES, Robert W. **Na senzala, uma flor:** esperanças e recordações na formação da família escrava. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

Sugestão de atividade:

Professor (a), como sugestão de atividade à serem realizadas com os alunos, trazemos a seguinte proposta:

- Antes de iniciar a aula, convide os alunos a fazerem uma reflexão acerca das famílias. Peça para que dissertem num texto de vinte linhas como imaginavam que era a família no contexto colonial. Posteriormente, peça para estabeleçam um quadro comparativo entre o conceito de família que conhecem e o que aprenderam ao longo da aula.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposta inicial desse trabalho estava relacionada à identificação da presença feminina nos currículos de Ensino de História através da análise de livros didáticos. Para tanto iniciamos o debate pensando a importância de se problematizar o currículo enquanto um aparelho que reproduz as relações de poder e que forma a identidade. Para isso nos pautamos nas teorias de Tomás Tadeu da Silva, Guacira Lopes Louro e Marisa Vorraber Costa.

A compreensão do currículo enquanto um dispositivo de relação de poder no ambiente escolar, possibilita a análise crítica do mesmo. Afinal, a seleção de conteúdos determinadas pelos currículos está intrinsecamente relacionada à formação da subjetividade e identidade do alunado. Desse modo, questionar os papéis de gênero atribuídos às mulheres e homens no currículo de História é uma maneira de se repensar as relações historicamente impostas no ambiente escolar.

Também analisamos o quanto a Pedagogia Feminista, contribuiu para o debate sobre gênero no ambiente escolar e como pensar um currículo a partir de sua perspectiva promove o reconhecimento das mulheres no âmbito educacional, e sobretudo no Ensino de História. A Pedagogia Feminista, nesse sentido, ofereceu subsídios para a construção de uma abordagem educacional que vai além da cosmovisão masculina e valoriza debates e abordagens a partir de um viés feminino. Ainda que essa crítica ao currículo não seja feita especificamente para o ambiente escolar, estando centrada no ambiente universitário, possibilitou uma interpretação e análise crítica da condição do currículo enquanto um mantenedor das relações de poder no que diz respeito à gênero.

Para se pensar a questão das Relações de Gênero e História das Mulheres no Ensino de História, analisamos o desenvolvimento da História das Mulheres no âmbito da historiografia, e as mudanças trazidas pelas teorias de gênero, que tornaram essa abordagem ainda mais rica. Graças ao desenvolvimento da História das Mulheres e das Relações de Gênero, é que esse tema pode ser incorporado à didática de História, promovendo o conhecimento histórico sobre o universo feminino e seu impacto sob a sociedade. No entanto, ainda se nota a falta do desenvolvimento de uma abordagem específica e metodológica que vise o combate da desigualdade de gênero no âmbito do ensino. Desse modo consideramos importante o desenvolvimento de estudos, pesquisas, e abordagens pedagógicas que contribuam para construção de um currículo mais abrangente, incorporando a História das Mulheres e das Relações de Gênero.

O desenvolvimento das teorias de gênero, possibilitou que esse debate chegasse ao espaço escolar, e na década de 1990 no Brasil vimos ele começar a ser incorporado sistematicamente através da legislação educacional. O que refletiu na produção dos livros didáticos, que passaram a incorporar pouco a pouco a temática da mulher e das relações de gênero em seus conteúdos. O livro didático se mostrou uma importante ferramenta de análise, pois através dele pudemos identificar de que maneira, a mulher e as relações de gênero passaram a ser inseridas no currículo do Ensino de História.

Para estabelecer uma análise dos livros didáticos, nos pautamos em teorias advindas do Pensamento Decolonial, sobretudo, da Pedagogia Decolonial, da interculturalidade e da colonialidade de gênero. Instrumentos de análise fundamentais para identificarmos nos livros seus avanços e retrocessos e pensar uma epistemologia do Ensino de História menos eurocentrada.

A análise dos livros ficou dividida em três partes: História da África e Cultura Africana; História e Cultura Indígena Brasileira e Brasil Colonial. Analisamos nove coleções de livros didáticos do 7º ano do Ensino Fundamental Anos Finais, usando como critério a quantidade de livros que foram distribuídos no ano letivo de 2020 pelo PNLD. Os livros analisados ultrapassaram a marca de 100.000 livros distribuídos para os alunos. O nosso objeto de pesquisa direta foi o livro Manual do Professor, que contém uma série de orientações didáticas que também foram analisadas.

A partir da análise realizadas nos livros, identificamos que a História das Mulheres e as Relações de Gênero são abordadas. Em alguns temas aparecem inseridas no contexto histórico estudado, em outros aparece como informações a parte e complementares ao conteúdo. A crítica ocorre justamente nas abordagens que não integram a presença feminina no contexto histórico estudado como um todo, a deixando como uma vivência social paralela.

Na temática da História da África, as mulheres que foram narradas eram aquelas relacionadas aos grandes feitos históricos, rainhas ou guerreiras. A mulher africana comum não é abordada. No total encontramos nove menções textuais feitas em relação as mulheres e dezessete imagens.

No que diz respeito a temática indígena, as mulheres quase não são citadas. Apesar de reconhecermos que o conceito de gênero atribuído às mulheres é resultado da colonização,

consideramos importante pensar justamente a relação entre o colonizador e a mulher indígena, que foi pautada na violência. Nos livros analisados encontramos apenas sete menções textuais às mulheres e dezessete imagens.

Em relação as mulheres da colônia, alguns livros possuem uma abordagem mais democrática, que cita mulheres de outros estratos sociais que não só a elite. Mas a maioria dos livros ainda recorre a uma imagem da mulher da elite, associada a sociedade patriarcal. Nesse ponto também observamos que poucos livros apresentam outros modelos familiares, para além do modelo patriarcal, e a crítica incide justamente no fato de que a colônia possuía diferentes modelos familiares, e pessoas de diferentes níveis sociais que acabaram sendo deixadas de fora da narrativa histórica. Neste ponto, optamos por dar ênfase à análise textual, encontrando vinte e sete menções textuais às mulheres, quatro menções às famílias de escravizados e uma menção a outras formas de arranjos familiares que não o patriarcal.

A proposta pedagógica trazida por este trabalho, que caracteriza o Mestrado Profissional em Ensino de História, PROFHISTORIA, não se esgota e nem se encerra nos dois temas abordados pelo caderno temático. Mas consideramos um primeiro passo para um trabalho mais substancial pensando a História das Mulheres e as Relações de Gênero no Ensino de História.

Nessa primeira abordagem e sugestão, pensada para as professoras e professores de História, trouxemos uma outra perspectiva que não encontramos na maioria dos livros didáticos. Apresentamos possibilidades de abordagem relacionadas à História das Mulheres no Brasil Colônia, para alunos do 7º ano do Ensino Fundamental Anos Finais, o caderno traz referências teóricas e iconográficas para a professora ou professor poderem trabalhar em sala.

Os temas abordados no caderno temático foram: *Nem casa-grande, nem senzala: o cotidiano das mulheres no Brasil Colônia*; e *Família Patriarcal e outros arranjos familiares*.

No primeiro abordamos a participação feminina na colônia, indo além dos papéis atribuídos à esposa branca do senhor do engenho ou da escrava africana escravizada. Propusemos um viés que apresenta mulheres comuns, que possuíam certa liberdade na colônia e transitavam no espaço público, contrariando o que geralmente se pensa sobre o período.

No segundo tema analisamos a origem do conceito da família patriarcal, exploramos outros arranjos familiares que eram comuns na colônia e reconhecemos a importância da família do escravizados como uma forma de resistência à escravidão.

Desse modo, esperamos contribuir de alguma forma para um debate sobre a presença feminina no Ensino de História. Mesmo com o avanço da temática ao longo dos últimos quarenta anos na historiografia, reconhecemos que as desigualdades de gênero se perpetuam, seja no âmbito escolar, seja no contexto social e político do país. Assim, promover uma educação emancipadora e democrática, faz com que pensemos as relações de poder que estão intrinsecamente instauradas no currículo e no ensino.

FONTES

BOULOS JÚNIOR, Alfredo. **História sociedade & cidadania**. 7º ano: ensino fundamental: anos finais. 4 ed. São Paulo: FTD, 2018.

BRAICK, Patrícia Ramos; BARRETO, Anna. **Estudar história**: das origens do homem à era digital. Manual do Professor. 3 ed. São Paulo: Moderna, 2018.

CAMPOS, Flavio de; CLARO, Regina; DOLHNIKOFF, Miriam. **História escola e democracia**. Manual do professor. 1 ed. São Paulo: Moderna, 2018.

COTRIM, Gilberto; RODRIGUES, Jaime. **Historiar**. 7º ano: ensino fundamental: anos finais. 3 ed. São Paulo: Saraiva, 2018.

DIAS, Adriana Machado; GRINBERG Keila; PELLEGRINI, Marco César. **Vontade saber história**. 7º ano: ensino fundamental: anos finais. 1 ed. São Paulo: Quinteto Editorial, 2018.

FERNANDES, Ana Claudia. **Araribá mais**: História. Manual do Professor. 1 ed. São Paulo: Moderna, 2018.

SERIACOPI, Reinaldo; AZEVEDO, Gislane. **Inspire História**. 7º ano: ensino fundamental: anos finais. 1 ed. São Paulo: FTD, 2018.

VAINFAS, Ronaldo; FERREIRA, Jorge; FARIA, Sheila de Castro; CALAINHO, Daniela Buono. **História.doc**. 7º ano: ensino fundamental: anos finais. 2 ed. São Paulo: Saraiva, 2018.

VICENTINO, Cláudio; VICENTINO, José Bruno. **Teláris história**. 7º ano: ensino fundamental: anos finais. 1 ed. São Paulo: Ática, 2018.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Suely Creusa Cordeiro de. **O Sexo Devoto: normatização e resistência feminina no Império Português – XVI – XVIII**. 2003. 319 f. Tese (Doutorado em História) – Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Pernambuco, Recife, 2003.

BALLESTRIN, Luciana. **América Latina e o giro decolonial**. Revista Brasileira de Ciência Política, nº 11, Brasília, maio – agosto de 2013. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-33522013000200004&script=sci_arttext. Acesso em: 12/07/2020.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Produção didática de história: trajetórias de pesquisas**. São Paulo: Revista de História, n. 164, p. 487-516, jan/jun. 2011. Disponível: <http://www.revistas.usp.br/revhistoria/article/view/19206>. Acesso em: 18/10/2018.

BRASIL, Congresso Nacional. *Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional* (mn.009394). Brasília, 1996. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70320/65.pdf>

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: ensino fundamental**. Brasília: MEC/SEF, 10 volumes, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>. Acesso em 10/07/2020.

_____. **Plano Nacional de Educação** (n. 10. 172). Brasília, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172.pdf>. Acesso em 10/07/2020.

_____. Casa Civil. **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; Acesso em 24/06/2020.

_____. Conselho Nacional de Educação (CNE). **Parecer nº 3, de 10 de março de 2004a**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/003.pdf>. Acesso em 24/06/2020.

_____. Casa Civil. **Lei nº 11645, 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/111645.htm. Acesso em 24/06/2020.

_____. Base Nacional Comum Curricular (**BNCC**). Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79601anexo-texto-bncc-reexportado-pdf-2&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192. Acesso em 10/07/2020.

_____. Programa Nacional do Livro Didático. Ministério da Educação. Brasília, 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=12391:pnld>

_____. MEC. FNDE. SEB. Programa Nacional do Livro Didático - PNLD 2020. Dados estatísticos. <https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/programas-dolivro/pnld/dados-estatisticos>. Acesso em 10/07/2020.

BURKE Peter. **A Escola dos Annales (1929-1989): a Revolução Francesa da Historiografia**. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1997

CANDAÚ, Vera Maria Ferrão; OLIVEIRA, Luiz Fernandes de. **Pedagogia Decolonial e Educação Antirracista e Intercultural no Brasil**. Belo Horizonte: Educação em Revista, v. 26, n.01, p. 15-40, abr. 2010. Disponível: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010246982010000100002&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 15/08/2018.

CANDAÚ, Vera Maria Ferrão; RUSSO, Kelly. **Interculturalidade e Educação na América Latina: uma construção plural, original e complexa**. Curitiba: Revista Diálogo Educacional, v. 10, n. 29, p.151 – 169, jan./abr. 2010. Disponível: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/3076>. Acesso em: 22/08/2018.

CORRÊA, Mariza. **Repensando a família patriarcal brasileira: notas para o estudo das formas de organização familiar do Brasil**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 37, p., maio 1981. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/1590>. Acesso em: 12/07/2020.

COSTA, Mariza Vorraber. **O currículo nos limiares do contemporâneo**. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

COSTA, Mariza Vorraber. Currículo e Política cultural. In: **O currículo nos limiares do contemporâneo**. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

COSTARD, Larissa. **Gênero, currículo e pedagogia decolonial: anotações para pensarmos as mulheres no ensino de História**. Macapá: Fronteiras e Debates, v.04, n.1, jan./jun, 2017. Disponível: <https://periodicos.unifap.br/index.php/fronteiras>. Acesso em: 15/08/2018.

DIAS, Letícia Otero. **O feminismo decolonial de María Lugones**. In: Encontro de Ensino, Pesquisa e Extensão – ENEPEX, 2014, Dourados, MS. Anais (on-line). Dourados: ENEPEX, 2014. Disponível: <http://eventos.ufgd.edu.br/enepex/anais/arquivos/318.pdf>. Acesso em 20/08/2018.

FREYRE, Gilberto. **Casa-grande & senzala: formação da família brasileira so o regime da economia patriarcal**. 49ª ed. São Paulo: Global, 2004.

GONZALEZ, Lélia. **Por um feminismo afro-latino-americano**. In: HOLLANDA, Heloisa Buarque de (org.). *Pensamentos feminista hoje: perspectivas decoloniais*. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2020.

HOLLANDA, Heloisa Buarque de (org.). **Pensamentos feminista hoje: perspectivas decoloniais**. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2020.

FARIA, Sheila Siqueira de Castro. **Patriarcalismo e a questão da legitimidade na historiografia brasileira**. In: IX Encontro de Estudos Populacionais, 1994, Caxambu, MG, Anais (on-line), ABEP. Disponível em: <http://www.abep.org.br/publicacoes/index.php/anais/issue/view/29>. Acesso em: 05/07/2020.

FIGUEIREDO, Luciano. **Mulheres nas Minas Gerais**. In: PRIORE, Mary Del (org.). *História das Mulheres no Brasil*. 7. ed. - São Paulo: Contexto, 2004.

JULIO, Suelen Siqueira. **O recorte de gênero na História Indígena: contribuições e reflexões**. In: Anais do XVII Encontro de História da Anpuh-Rio. Entre o local e o global. Rio de Janeiro: 2016. Disponível em: http://www.encontro2016.rj.anpuh.org/resources/anais/42/1471228116_ARQUIVO_SuelenSiqueiraJulio.pdf. Acesso em 19/07/2020.

LOHN, Reinaldo L.; MACHADO, Vanderlei. **Gênero e imagem: Relações de gênero através das imagens dos livros didáticos de história**. *Gênero*. Niterói: EDUFF, v. 4, n. 2. p. 119-134, 2004

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis: Vozes, 1997

LUGONES, María. **Colonialidad y Género**. *Tabula Rasa* [online]. 2008, n.9, pp.73-102. ISSN 1794-2489. Disponível: http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S179424892008000200006&script=sci_abstract&tlng=es. Acesso em: 20/08/2018.

_____. **Rumo a um feminismo descolonial**. *Estudos Feministas*, vol.22 (n.3): 935-952, 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/36755/28577>. Acesso em: 20/08/2018.

_____. **Colonialidade e Gênero**. In: HOLLANDA, Heloisa Buarque de (org.). **Pensamentos feminista hoje: perspectivas decoloniais**. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2020.

MEYER, Dagmar Estermann. **Etnia, raça e nação: o currículo e a construção de fronteiras e posições sociais**. In: COSTA, Marisa Vorraber (org.). **O currículo nos limiares do contemporâneo**. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

MONTEIRO, Ana Maria Ferreira da Costa. **Professores: entre saberes e práticas**. *Educ. Soc.* [online]. 2001, vol.22, n.74. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=s010173302001000100008&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em 01/06/2019.

PEDRO, Joana Maria. **Relações de gênero como categoria transversal na historiografia contemporânea.** Topoi (Rio J.) [online]. 2011, vol.12, n.22. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S2237101X2011000100270&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em 21/11/2018.

PERROT, Michelle. **Uma história das mulheres.** Porto: Edições Asa, 2006. Coleção Ler e Saber.

PRIORE, Mary Del. **História das Mulheres no Brasil.** 7 ed. São Paulo: Contexto, 2004.

PRIORE, Mary Del. **Ao sul do corpo:** condição feminina, maternidades e mentalidades no Brasil Colônia. São Paulo: Editora UNESP, 2009.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina. In: E. LANDER. **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais.** Perspectivas latinoamericanas. Buenos Aires, CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2005. Disponível em: http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12_Quijano.pdf. Acesso em: 20/08/2018.

RAGO, Margareth. **Gênero e História.** CNT-Compostela. Disponível em <http://www.cntgaliza.org/files/rago%20genero%20e%20historia%20web.pdf>. Acesso em 26 de maio de 2018.

RAMINELLI, Ronald. Eva Tupinambá. In: PRIORE, Mary Del. **História das Mulheres no Brasil.** São Paulo: Contexto, 2004.

REIS, Isabel Cristina Ferreira dos. **Histórias de vida familiar e afetiva de escravos na Bahia no século XIX.** Dissertação (Mestrado em História) - Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal da Bahia, Salvador, p.130, 1998. Disponível em: https://ppgh.ufba.br/sites/ppgh.ufba.br/files/4_historias_de_vida_familiar_e_afetiva_de_escravos_na_bahia_do_seculo_xix.pdf. Acesso em: 16/07/2020.

RIBEIRO, Djamila. **Quem tem medo do feminismo negro?** São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

SAMARA, Eni de Mesquita. **A família brasileira.** São Paulo: Brasiliense, 1983.

SCOTT, Joan. **Gênero: uma categoria útil de análise histórica.** Educação e Realidade, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 71-99, julho/dezembro, 1995.

SILVA, Caio Samuel Franciscati da; BRANCALEONI, Ana Paula Leivar; OLIVEIRA, Rosemary Rodrigues. **Base nacional comum curricular e diversidade sexual e de gênero:** (des)caracterizações. Revista Ibero-americana de Estudos em Educação. v. 14, n. esp. 2, jul. - Dossiê Sexualidade, gênero e educação sexual em debate. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/12051>. Acesso em 19/07/2020.

SILVA, Cristiani Bereta da. **O saber histórico escolar sobre as mulheres e relações de gênero nos livros didáticos de história.** Caderno Espaço Feminino, v. 17, p. 219-246, 2007.

Disponível: <http://www.seer.ufu.br/index.php/neguem/article/view/440>. Acesso em 30/10/2018.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

SLENES, Robert W. **Na senzala, uma flor: esperanças e recordações na formação da família escrava**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

SOIHET, Rachel; PEDRO, Joana Maria. **A emergência da pesquisa da história das mulheres e das relações de gênero**. *Rev. Bras. Hist.*[online]. 2007, vol.27, n.54. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-01882007000200015&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em 14/10/2018

SOUZA, Ana Paula Herrera; FELIPE, Delton Aparecido. História da África e Povo Negro no Brasil: construção de caminhos pedagógicos. In: FELIPE, Delton Aparecido. **Educação para as relações étnico-raciais: estratégias para o ensino de história e cultura afro-brasileira**. Maringá: Mondrian Ed, 2019.

TELLES, Lorena Féres da Silva. Amas de Leite. In: SCHWARCZ, Lilia M.; GOMES, Flavio (org.). **Dicionário da Escravidão e Liberdade**. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

VIANNA, Cláudia Pereira; UNBEHAUM, Sandra. **O gênero nas políticas públicas de educação no Brasil: 1988-2002**. *Cadernos de Pesquisa*, v. 34. N. 121, p. 77-104, jan./abr. 2004. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010015742004000100005. Acesso em 12/07/2020.