



PROF HISTÓRIA
MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO NORTE DO TOCANTINS CAMPUS
DE ARAGUAÍNA MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE
HISTÓRIA - PROFHISTÓRIA**

ANDRESSA NASCIMENTO TEIXEIRA

**ROTAS, RITOS E SABERES DAS PARTEIRAS DE AÇAILÂNDIA-MA: O ENSINO
DE HISTÓRIA DAS MULHERES COM O USO DAS PEDAGOGIAS DECOLONIAIS
NA EDUCAÇÃO BÁSICA**

Araguaína, TO

2026

Andressa Nascimento Teixeira

**ROTAS, RITOS E SABERES DAS PARTEIRAS DE AÇAILÂNDIA-MA: O ENSINO
DE HISTÓRIA DAS MULHERES COM O USO DAS PEDAGOGIAS DECOLONIAIS
NA EDUCAÇÃO BÁSICA**

Linha de pesquisa: Narrativas Históricas: Produção e Difusão de Saberes

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de História da Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT), como parte das exigências do Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História – PROFHISTÓRIA, para obtenção de título de Mestre.

Orientadora: Prof.^a. Dr.^a. Vera Lúcia Caixeta

Araguaína, TO

2026

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Geração de Ficha Catalográfica SGFC-UFNT
Gerado automaticamente mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

N244r Nascimento Teixeira, Andressa .
ROTAS, RITOS E SABERES DAS PARTEIRAS DE
AÇAILÂNDIA-MA: O ENSINO DE HISTÓRIA DAS MULHERES
COM O USO DAS PEDAGOGIAS DECOLONIAIS NA
EDUCAÇÃO BÁSICA / Andressa Nascimento Teixeira. - Centro de
Ciências Integradas - CCI, TO, 2026.
175 f.

Dissertação (Mestrado Profissional) (Pós-Graduação - Programa de
Pós-Graduação em Ensino de História - ProfHistória) -- Universidade
Federal do Norte do Tocantins, 2026.

Orientadora: Vera Lúcia Caixeta.

1. Ensino de História. 2. Mulheres Parteiras. 3. Açailândia-MA.
CDD 980

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS – A reprodução total ou parcial, de qualquer forma ou por qualquer meio deste documento é autorizado desde que citada a fonte. A violação dos direitos do autor (Lei nº 9.610/98) é crime estabelecido pelo artigo 184 do Código Penal.

Andressa Nascimento Teixeira

**ROTAS, RITOS E SABERES DAS PARTEIRAS DE AÇAILÂNDIA-MA: O ENSINO
DE HISTÓRIA DAS MULHERES COM O USO DAS PEDAGOGIAS DECOLONIAIS
NA EDUCAÇÃO BÁSICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado
Profissional em Ensino de História – PROFHISTORIA –
da Universidade Federal do Norte do Tocantins – UFNT
– Centro de Ciências Integradas de Araguaína para a
obtenção do título de mestre em Ensino de História em
sua forma final para a orientadora e a banca examinadora.

Banca Examinadora:

Documento assinado digitalmente
 **VERA LUCIA CAIXETA**
Data: 16/03/2026 08:23:28-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof.^a Dr.^a. Vera Lúcia Caixeta, UFNT

Documento assinado digitalmente
 **JACQUELINE TATIANE DA SILVA GUIMARAES**
Data: 17/03/2026 09:31:03-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof.^a Dr.^a. Jacqueline Tatiane da Silva Guimarães, UFPA

Documento assinado digitalmente
 **OLIVIA MACEDO MIRANDA DE MEDEIROS**
Data: 17/03/2026 13:55:32-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof.^a Dr.^a. Olívia Macedo Miranda de Medeiros, UFNT

Para minha mãe, Acioneide Nascimento
Teixeira, e para meu filho, Andrei Teixeira
Gama, Vocês são Luz na minha caminhada!

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todas e a todos que, de maneira direta e indireta, colaboraram para a concretização deste trabalho. A UFRJ- Universidade Federal do Rio de Janeiro pela coordenação geral do PROFHISTÓRIA, a UFNT- Universidade Federal do Tocantins, a coordenação e ao corpo docente do PROFHISTÓRIA – UFNT.

Meus agradecimentos a CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, por me proporcionar a bolsa de pesquisa para a execução deste trabalho.

Agradeço imensamente à minha orientadora, Vera Lúcia Caixeta, ter me mostrado o caminho possível da pesquisa, externo aqui a minha profunda admiração pelo seu comprometimento com o ensino e a pesquisa, a sua trajetória é uma inspiração.

Os meus sinceros agradecimentos as professoras que fizeram parte da banca examinadora, Prof^ª Dr^ª Jacqueline Guimarães e Prof^ª Dr^ª Olívia Macedo Miranda de Medeiros, com suas reflexões, contribuições e o cuidado que acolheram esta pesquisa.

A minha família, meu pai, Raimundo Nonato Ribeiro Teixeira, minha mãe, Acioneide Nascimento Teixeira, minha irmã, Ita Alana Nascimento Teixeira, e meu filho, Andrei Teixeira Gama por apoiar as minhas escolhas e contribuir para a realização dos meus objetivos, pela paciência e compreensão, minha eterna gratidão.

Aos meus colegas de mestrado Jeová Alexandre Cavalcanti Ramos, Maria Eliene Pereira da Silva, Renata Christina Feitosa Assunção Monteiro, Alberto Luis Ferreira da Silva, Antonio Lucas Ferreira de Sousa, Mizael Cabral de Sousa, Jorge Kitchell Pinheiro Lima, Jandelma Pereira da Silva, Djailton Bandeira Rodrigues, Marcio Urbano da Silva Brandão pela a escuta sensível e o compartilhamento de conhecimentos.

Agradeço a gestão e aos meus colegas de profissão, em especial a Poliana Martins Leal Moraes da Escola Municipal Raimundo Telefre Sampaio, por todo apoio e compreensão. Ás/Aos minhas/meus queridas/os discentes que fizeram essa pesquisa se tornar possível, com suas observações e reflexões, por se dedicarem com compromisso no desenvolvimento da pesquisa.

Externo aqui minha imensa gratidão pelas mulheres parteiras e os seus familiares, Maria da Conceição Silva, Francisca Vicente da Silva e a Maria de Fátima Marçal de Samapaio filha da parteira Raimunda Francisca de Jesus pelo comprometimento com a pesquisa, por me atenderem e disponibilizarem o seu tempo para as entrevista e as conversas na sala de aula com as/os educandas/os.

E, por fim, quero agradecer à Secretaria Municipal de Educação do Município de Açailândia (SME – Açailândia-MA) por apoiar a formação continuada das/os servidoras/es da rede municipal de ensino.

RESUMO

O presente estudo trata das memórias e dos saberes ancestrais das parteiras de Açailândia-MA, e das possibilidades de inclusão das mulheres no Ensino de História. Enfrentei o desafio de pesquisar e incluir experiências femininas no currículo de História, a partir do uso da metodologia da história oral recuperando as trajetórias e os saberes de quatro (04) mulheres parteiras da comunidade. Os referenciais teóricos/metodológicos contaram com o uso da História Oral Localizada de Ramos Júnior (2024), das pedagogias decoloniais de Catherine Walsh (2013), do feminismo negro de Lélia Gonzalez (2020), da interseccionalidade de Patricia Hill Collins (2019), da decolonialidade do gênero de María Lugones (2014), e para as construções das minibiografias das mulheres parteiras utilizei como referência as contribuições de Margareth Rago (2018). Este estudo se justifica a partir da Lei 14.986/24 que altera a LDB/1996 garantindo e exigindo o Ensino da História das mulheres no ensino fundamental e médio, e da patrimonialização pelo Iphan dos saberes ancestrais das parteiras tradicionais do Brasil (2024). Procurei não deixar que as memórias das parteiras se apaguem, garantindo não só a visibilidade historiográfica dos seus saberes, fazeres e trajetórias, mas, principalmente, a necessidade de valorização e ensino dos saberes femininos numa sociedade misógina, masculinista, machista, racista e etarista. O problema da pesquisa consistiu em identificar quem são as parteiras de Açailândia-MA, compreender suas trajetórias e saberes, e analisar o que suas práticas podem ensinar às/aos discentes do século XXI, especialmente no que se refere ao corpo, à maternidade e ao cuidado, além de refletir como esses conhecimentos podem ser incluídos no currículo do Ensino de História na educação básica. Por fim, após a realização de oficinas nos anos finais do ensino fundamental na Escola Municipal Raimundo Telefre Sampaio, em Açailândia-MA com a turma do 9º ano, elaborei um caderno pedagógico decolonial sobre as mulheres parteiras em diálogo com as/os discentes de Açailândia-MA. Portanto, a partir dessa pesquisa evidenciei a riqueza dos saberes, fazeres e trajetórias das mulheres parteiras da cidade e da necessidade de um Ensino de História comprometido com a História das Mulheres e com as práticas pedagógicas decoloniais.

Palavras-chave: Ensino de História. Mulheres Parteiras. Açailândia-MA. Saberes e Fazeres Femininos. Pedagogias Decoloniais.

ABSTRACT

This study deals with the memories and ancestral knowledge of midwives in Açailândia-MA, and the possibilities of including women in History Education. I faced the challenge of researching and including female experiences in the History curriculum, using the methodology of oral history, recovering the trajectories and knowledge of four (04) women midwives from the community. The theoretical/methodological frameworks included the use of Ramos Júnior's (2024) Localized Oral History, Catherine Walsh's (2013) decolonial pedagogies, Lélia Gonzalez's (2020) black feminism, Patricia Hill Collins' (2019) intersectionality, María Lugones' (2014) gender decoloniality, and for the construction of the midwife minibiographies, I used Margareth Rago's (2018) contributions as a reference. This study is justified by Law 14.986/24, which amends the LDB/1996, guaranteeing and requiring the teaching of women's history in elementary and secondary education, and by the patrimonialization by Iphan of the ancestral knowledge of traditional midwives in Brazil (2024). I sought to prevent the memories of midwives from fading, ensuring not only the historiographical visibility of their knowledge, practices, and trajectories, but, above all, the need to value and teach women's knowledge in a misogynistic, masculinist, sexist, racist, and ageist society. The research problem consisted of identifying who the midwives of Açailândia-MA are, understanding their trajectories and knowledge, and analyzing what their practices can teach 21st-century students, especially regarding the body, motherhood, and care, as well as reflecting on how this knowledge can be included in the History curriculum in basic education. Finally, after conducting workshops in the final years of elementary school at the Raimundo Telefre Sampaio Municipal School in Açailândia-MA with the 9th grade class, I developed a decolonial pedagogical notebook about women midwives in dialogue with the students of Açailândia-MA. Therefore, this research highlighted the richness of the knowledge, practices, and trajectories of the city's female midwives and the need for a History education committed to Women's History and decolonial pedagogical practices.

Keywords: Teaching History. Women Midwives. Açailândia-MA. Women's Knowledge and Practices. Decolonial Pedagogies.

LISTA DE ILUSTRAÇÃO

FIGURAS

Figura 1- Representações sobre as Parteiras.....	70
Figura 2- Maria Martens.....	78
Figura 3- Rota da Maria Martens.....	79
Figura 4- Câmara de Vereadores de Açailândia-MA.....	80
Figura 5- Raimunda Francisca de Jesus.....	82
Figura 6- Rota da Raimunda Francisca de Jesus.....	83
Figura 7- Maria da Conceição Silva.....	88
Figura 8- Rota Maria da Conceição Silva.....	90
Figura 9- Francisca Vicente da Silva.....	93
Figura 10- Rota Francisca Vicente da Silva.....	95
Figura 11- Professora dialogando com as/os discentes.....	102
Figura 12- Diálogo entre parteiras e discentes.....	104
Figura 13- Leitura e síntese das entrevistas.....	107
Figura 14- Escrita das minibiografias.....	108
Figura 15- Parteira Maria Martens.....	109
Figura 16- Parteira Raimunda Francisca de Jesus.....	110
Figura 17- Parteira Maria da Conceição Silva.....	111
Figura 18- Parteira Francisca Vicente da Silva.....	112
Figura 19- Exposição sobre Mulheres Parteiras de Açailândia-MA.....	113
Figura 20- Comunidade escolar.....	114

QUADROS

Quadro 1- Perfil das/dos discentes.....	16
Quadro 2- Perfil das mulheres parteiras de Açailândia-MA.....	17
Quadro 3- Atividades didáticas.....	19
Quadro 4- Pesquisas sobre “Parteiras” na área de História.....	45
Quadro 5- Pesquisas sobre “Parteiras” na área do Ensino.....	52
Quadro 6- Pesquisas sobre “Parteiras” no Maranhão.....	54
Quadro 7- Pesquisas sobre “História da Infância no Maranhão”.....	59
Quadro 8- Respostas aos questionamentos.....	70
Quadro 9- Atividade grupal acerca da aula de História Oral Localizada.....	103

Quadro 10- Respostas das percepções dos grupos acerca da roda de conversa com as parceiras.....	105
--	-----

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANPUH - Associação Nacional de História

DCTMA- Documento Curricular do Território Maranhense

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas

IPHAN - Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MA – Maranhão

PPP - Projeto Político Pedagógico

PROFHISTÓRIA - Mestrado Profissional Em Ensino de História

UEMA - Universidade Estadual do Maranhão

UESB - Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia

UFBA - Universidade Federal da Bahia

UFMA - Universidade Federal do Maranhão

UFRGS - Universidade Federal do Rio Grande do Sul

UNB - Universidade de Brasília

UNIVILLE - Universidade Da Região De Joinville

UNICAMP - Universidade Estadual de Campinas

USP - Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	13
CAPÍTULO 1: FEMINISMO, HISTÓRIA DAS MULHERES E ENSINO DE HISTÓRIA.....	25
1.1 Da História das Mulheres às Relações de Gênero.....	27
1.2 História das Mulheres Negras e a Interseccionalidade.....	29
1.3 Ensino de História e os desafios para a inclusão das mulheres.....	33
1.4 Pedagogia decolonial: perspectivas para repensar o Ensino de História.....	38
1.5 Memória e História Oral: algumas reflexões.....	42
CAPÍTULO 2: PARTEIRAS, CORPO, MATERNIDADE E INFÂNCIA NA PRODUÇÃO ACADÊMICA.....	46
2.1 Corpo, maternidade e infâncias.....	58
2.2 O Dossiê das Parteiras Tradicionais do Brasil (2021).....	63
CAPÍTULO 3: ENSINO DE HISTÓRIA DAS MULHERES E AS PARTEIRAS DE AÇAILÂNDIA-MA.....	68
3.1 DCTMA, PPP, e a Lei (14.986/24) de 25 de setembro de 2024	68
3.2 Aula-oficina sobre as parteiras de Açailândia-MA.....	70
3.3 A escrita biográfica no feminino.....	73
3.4 Mulheres Parteiras em Açailândia-MA.....	76
3.5 Saberes das Mulheres Parteiras de Açailândia-MA.....	97
CAPÍTULO 4: CONSTRUÇÃO DE MINIBIOGRAFIAS: ARTICULAÇÃO ENTRE OS SABERES DAS PARTEIRAS E O ENSINO DE HISTÓRIA DAS MULHERES.....	102
4.1 Aula-oficina sobre História Oral Localizada.....	102
4.2 Roda de Conversa com duas Parteiras (Mãe e Filha).....	105
4.3 Oficina de Análise das Entrevistas e Exposição sobre as Parteiras.....	107
4.4 O Ensino de História das Mulheres Parteiras na Prática Pedagógica: Caderno Pedagógico Decolonial para as/os Discentes.....	115
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	117
REFERÊNCIAS.....	122
APÊNDICE.....	131
ANEXOS.....	173

INTRODUÇÃO

No dia nove de maio de dois mil e vinte quatro (09/05/2024) os conselheiros do IPHAN¹ aprovaram o ofício, saberes e práticas das parteiras como patrimônio cultural do Brasil. Trata-se, portanto, de um acontecimento, pois ocorreu o reconhecimento de um saber-fazer transmitido, geralmente de forma oral, de geração a geração, pelas mulheres, sobre os ritos do parto e do cuidado com as parturientes e recém-nascidos, ou seja, valida-se assim, sistemas de valores, visões de mundo e de práticas culturais femininas ancestrais. Tal fato, implica no reconhecimento de um saber, de um ofício, com seus rituais, visibilizando e valorizando as/os sujeitas/os sociais, com enorme engajamento na comunidade, nesse sentido, ressalta-se a relevância social do ofício das parteiras na construção do país (Bandeira, 2024).

De fato, esse acontecimento, o reconhecimento do ofício de partejar como patrimônio nacional, chama a atenção para sujeitas/os e práticas sociais, geralmente omitidas ou negligenciadas pela historiografia e pelo currículo de História. As narrativas apresentadas como justificativas para o tombamento desse ofício apontam evidências de um mundo de práticas, e valores femininos ancestrais, cuja existência desmente construções hegemônicas de mundo sociais, especialmente sobre os saberes, e as relações sociais que resistem a invisibilidade, e ao apagamento. Os fundamentos para o tombamento apresentam biografias de vidas de mulheres simples acrescidas do detalhamento das dimensões de uma atividade humana fundamental para as parturientes, e recém-nascidas/os, pelo interior do país (IPHAN, 2021).

No ano de (2024) houve também a alteração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394), de 20 de dezembro de 1996 a (Lei 14.986/24) de 25 de setembro de 2024 acresce o “Art. 26-B. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, públicos e privados, é obrigatória a inclusão de abordagens fundamentadas nas experiências e nas perspectivas femininas nos conteúdos curriculares.” (Brasil, 2024). No parágrafo único consta:

As abordagens a que se refere este artigo devem incluir diversos aspectos da história, da ciência, das artes e da cultura do Brasil e do mundo, a partir das experiências e das perspectivas femininas, de forma a resgatar as contribuições, as vivências e as conquistas femininas nas áreas científica, social, artística, cultural, econômica e política. (Brasil, 2024).

Percebi que a História e o Currículo são campos em litígio, campos de batalhas contra o silenciamento e a invisibilidade feminina na qual a legislação entra para reforçar as lutas contra o ensino hegemônico, eurocêntrico e masculino. No “Art. 2º Fica instituída a Semana de

¹ Instituto do patrimônio histórico e artístico nacional. Disponível em: <https://www.gov.br/iphan/pt-br/assuntos/noticias/oficio-saberes-e-praticas-das-parteirassao-patrimonio-do-brasil>. Acesso em: 09 de maio de 2024.

Valorização de Mulheres que Fizeram História, campanha a ser realizada anualmente na segunda semana do mês de março nas escolas de educação básica do País.” (Brasil, 2024). Portanto, é obrigatória a inclusão de abordagens fundamentadas nas experiências e nas perspectivas femininas nos conteúdos curriculares nos estabelecimentos de Ensino Fundamental e Médio, públicos e privados (Brasil, 2024).

O problema da pesquisa, pensar a prática das parteiras, o ofício de partejar como uma construção social está longe de ser “original” pois já foi pesquisado por cientistas sociais de diversas áreas. Porém, como articular a pesquisa sobre as parteiras com o Ensino de História? Quem são as parteiras de Açailândia-MA? Quais são suas trajetórias e saberes? O que as práticas e saberes das parteiras podem ensinar para as/os discentes do século XXI, especialmente, sobre corpo, maternidade e cuidado?

Enormes desafios foram enfrentados durante a pesquisa. Pois, como mulher, mãe, professora, moradora na região Nordeste do Brasil, penso no quanto a invisibilização feminina no Ensino de História produz enormes consequências políticas, na organização social e na formação das identidades das/os discentes. Tradicionalmente, o Ensino de História legitima a exclusão das mulheres do currículo escolar, e/ou quando elas aparecem estão sempre em posições de saber/poder subalternizadas. Assim, apesar das teorias feministas, das lutas das mulheres em diferentes movimentos sociais, das conquistas de direitos das mulheres, a inclusão das mulheres na História e no Ensino de História ainda permanece um desafio. De acordo com Tomaz Tadeu da Silva (1995):

A história, a literatura, as artes refletem e expressam basicamente o ponto de vista e a experiência masculina e é isso que também expressa o currículo onde essas disciplinas se organizam. Esse falocentrismo do currículo tem implicações não apenas para a formação da identidade masculina. Ao fixá-las às subjetividades que lhes foram atribuídas pelo patriarcalismo dominante, um currículo masculinamente organizado contribui, centralmente, para reproduzir e reforçar o domínio masculino sobre as mulheres (p. 191).

É sempre a partir do presente, do meu lugar social, da necessidade de dar legitimidade para as lutas desse presente que olhei para o passado. Como já disse Caixeta (2003, p.11): “É possível afirmar que a permanências das parteiras, para além do século XIX, é fruto da luta dessas mulheres, que não aceitaram abrir mão de um ofício e de seus saberes sobre os corpos, o que acabou significativamente, inclusive, sendo reconhecido pela Organização Mundial da Saúde” e, agora, pelo IPHAN (2024). Ademais, a própria legislação que altera a LDB/2024, reconhece a importância e a necessidade de inclusão das mulheres no Ensino de História, e nas demais áreas do conhecimento na educação básica. Mas, como incluir as mulheres parteiras e seus saberes no currículo da História?

O interesse pela História das Mulheres sempre esteve presente desde a minha formação em História na Universidade Estadual do Maranhão, fui bolsista pelo Programa Institucional de Bolsa de Extensão - PIBEX realizando pesquisa sobre mulheres, desenvolvi oficinas numa escola Estadual de Imperatriz-MA com as/os discentes do Ensino Médio, na Jornada de Extensão - JOEX que ocorreu em São Luís-MA, o projeto foi premiado, sendo um incentivo na licenciatura².

Na minha trajetória como professora de História comecei a lecionar na cidade de Imperatriz-MA em instituições privadas. Após ser aprovada no concurso da prefeitura de Açailândia-MA em 2018, cidade que fica localizada a oeste do território maranhense a 70 quilômetros de Imperatriz-MA, fui ministrar aulas de História para as turmas do 6º ano ao 9º ano dos anos finais do ensino fundamental numa escola da zona rural. Em 2022 passei a residir no município de Açailândia-MA e a lecionar numa escola da zona urbana periférica.

Exatamente no ano que comecei a morar em Açailândia-MA (2022) faleceu a parteira mais famosa da cidade: Maria Enfermeira. Como “mãe” e “comadre”, conhecida e reconhecida por muitos moradores da cidade, recebeu muitas homenagens e consternação pública. Quando pensei num tema para a pesquisa, esse fato me voltou a mente e o desafio se impôs, não deixar que as memórias e os saberes das parteiras se apaguem, garantir que as parteiras da cidade ganhem visibilidade historiográfica, valorizar os saberes e fazeres femininos numa sociedade que desqualifica, exclui e mata mulheres.

Para alcançar esses objetivos, optei pela abordagem das rotas, dos saberes e fazeres de quatro (04) parteiras de Açailândia-MA e pela inserção desses saberes no Ensino de História.³ Iniciei a trajetória da pesquisa realizando um levantamento no banco de teses e dissertações da Capes utilizando a palavra “Parteiras” encontrei uma vasta produção acadêmica na área da saúde. Na área da História encontrei as dissertações e teses como a da Maria Lúcia Mott, “Parto, parteiras e parturientes. Mme Durocher e sua época”, tese, 1998; Maria Renilda Barreto, “Nascer na Bahia do século XIX”, dissertação, 2000; Vera Lúcia Caixeta, “Parteiras em Minas Gerais no século XIX: Poderes e saberes compartilhados (1832-1850)”, dissertação, 2003; Iraci

² Projeto de extensão “Práticas e representações culturais no mundo antigo: Uma análise das civilizações grega e romana”. 2012.

³ O município de Açailândia no mapa geopolítico pertence ao estado do Maranhão, localizada a oeste do Estado e compreende a área da Amazônia oriental, tendo uma vegetação caracterizada por florestas latifoliadas do tipo amazônico e com uma enorme quantidade de rios e riachos que passam dentro da área urbana. A área territorial do município corresponde a 5.805,159 km² (dados atualizados em 2024)³ com uma população de 106.550 de acordo com último censo do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) de 2022. A principal fonte de economia do município é a exportação de ferro gusa gerada por cinco indústrias siderúrgicas instaladas no distrito industrial do Pequiá (IBGE, 2022).

de Carvalho Barroso, “Saberes e práticas das parteiras tradicionais do Amapá: histórias e memórias”, dissertação, 2001. Nos estudos dessas autoras, as parteiras ganharam visibilidade histórica a partir das análises feministas, da história das mulheres e das relações de gênero, pesquisas fundamentais para perceber como os papéis sociais e históricos desempenhados pelas mulheres parteiras foram socialmente legitimados e disputados pelos médicos, enfim, esses estudos revelam muito mais sobre os papéis sócio-históricos e culturais das mulheres parteiras do que apenas simples personagens de lendas folclóricas⁴.

Em seguida, foquei nas produções que tratam das parteiras inseridas no Ensino. Nesse sentido, encontrei a dissertação de Cristina Gonçalves Chéríci Ceccato (2017) “Educação popular em interface com memória e gênero: o ‘fazer-se’ das mulheres e parteiras como práticas de herança cultural”, em que analisou a partir das memórias, as relações entre os saberes/fazeres ancestrais e a educação popular. No campo do Ensino de História encontrei apenas uma (01) dissertação de Leandra Couto Rocha com o tema: “Memórias e práticas do ofício de Partear em Itapetinga/Bahia entre 1930-1970: Possibilidades pedagógicas para o Ensino de História a partir do mural das parteiras” (2024), trata-se da análise do mural das parteiras na cidade de Itapetinga-BA a partir de uma visita realizada com as/os discentes, investigou-se as categorias, história das mulheres, memória e patrimônio cultural.

Depois, busquei as produções sobre as parteiras no Maranhão, já que se trata de um dos Estados brasileiros no qual existe um grande número de parteiras ainda em atividade. O artigo (2016) de Marina Santos Pereira “Associação das Parteiras Tradicionais do Maranhão: relato da assistência ao parto” evidencia o fato que o parto medicalizado não conseguiu reduzir o número da mortalidade e morbidade perinatal e materna. Em São Luís existe a Associação das Parteiras Tradicionais do Maranhão (APTMA), que desde 1981 coordena as atividades desenvolvidas pelas parteiras associadas. A tese de Ataíde “KUZÀGWER: fazeres e saberes de mulheres indígenas Tentehar em Grajaú-MA” (2021) um estudo com mulheres indígenas da etnia Guajajara em Grajaú no Maranhão, ela identifica os saberes/fazeres ancestrais femininos, sendo um desses o saber/fazer partos uma prática que resiste ao apagamento, aos ataques e a invisibilidade acadêmica.

Na pesquisa empírica, recorri a documentação local e nacional. Em Açailândia-MA a Câmara de Vereadores homenageou o ofício de parteira com uma moção de aplausos⁵. O

⁴ Vê o artigo TORNQUIST, Carmen Susana. Parteiras populares: entre o folclore e a escuta. Revista Gênero, v. 6, n. 1, p. 61-80, 2005.

⁵ Notícia disponível em: <https://www.cmacailandia.ma.gov.br/noticia/vereadores-fazem-homenagem-em-alusao-ao-dia-internacional-da-parteira> Acesso em: 23 de set de 2024.

Ministério da Saúde reconhece e defende a atuação das parteiras porque ela está associada à rede de autocuidado comunitário, que auxilia na redução da mortalidade materna e perinatal. Elas ganham novos contornos com o estímulo ao parto humanizado (Ministério de Saúde, 2012).⁶ Devo ressaltar a importância das contribuições das/os discentes da turma do 9º ano da Escola Municipal Raimundo Telefre Sampaio no ano de 2025⁷. A escolha da Escola Municipal Raimundo Telefre Sampaio para a pesquisa ocorreu devido a minha atuação como docente no local. Essa experiência facilitou o diálogo com a gestão e proporcionou uma compreensão da proposta didática a ser elaborada e executada na escola. A pesquisa foi realizada com 25 discentes do 9º ano “B”, com idades em torno de 14 anos (Quadro 1). Desse total, dezesseis (16) são do sexo feminino e nove (09) do sexo masculino. A seleção desta turma foi influenciada pela confiança, respeito e por ter um relacionamento positivo com as/os discentes, o que viabilizou um bom desenvolvimento com a proposta de pesquisa.

Quadro 1 - Perfil das/dos discentes

Categoria	Identificação	Quantidade
Cor/Raça	Pardas/os	13
	Pretas/os	4
	Branças/os	8
Gênero	Mulheres	14
	Homens	9
	Outra / prefere não identificar	2
Origem da rede de Ensino	Privada	4
	Pública	21
Renda familiar (Aproximada)	1 a 2 salários mínimos	64%
	Beneficiados por programas sociais	24%
	Mais de três salários mínimos	12%
Ocupação das famílias	Trabalhadores assalariados	57%
	Autônomas	38%

Fonte: Autora da Pesquisa (2025).

No desenvolvimento da pesquisa, fiz entrevistas com as parteiras (Quadro 2) e/ou seus parentes.⁸

⁶ Reconhece-se, assim, que antes da existência do SUS – Sistema Único de Saúde (1988), eram as parteiras que percorriam o interior e ajudavam as mães e os bebês, mas o que o Ministério da Saúde faz é reconhecer a importância das mulheres parteiras, como política do cuidado, mesmo não havendo uma política pública de pagamento por esses trabalhos.

⁷ Desenvolvi a pesquisa juntamente com as/os discentes do nono ano dos anos finais do ensino fundamental no ano de 2025, porém em 2024 ano que as/os discentes cursavam o oitavo ano fiz um processo investigativo de viabilidade de execução da pesquisa, que se refere ao conhecimento das parteiras da cidade de Açailândia-MA. Assim, as atividades, oficinas e rodas de conversa foram desenvolvidas no primeiro semestre de 2025.

⁸ As entrevistas com duas (02) parteiras e os espólios deixados pelas outras duas (02) parteiras que já faleceram, esse levantamento foi realizado a partir do diálogo com os/as discentes e da lembrança da comoção vivida na

Quadro 2 - Perfil das Mulheres Parteiras de Açailândia-MA

Nome	Maria Martens	Raimunda Francisca de Jesus	Maria da Conceição Silva	Francisca Vicente da Silva
Idade (ou ao falecer)	94 anos	77 anos	96 anos	76 anos
Local de nascimento	Ucrânia	Martinópolis-CE	Araripe-CE	Araripe-CE
Chegou em Açailândia	1965	1976	1981	1985
Raça/Cor	Branca	Branca	Branca	Preta
Formação	Técnica de Enfermagem	Transmissão oral e experiência	Transmissão oral e experiência	Transmissão oral e experiência
Ocupações adicionais	Enfermeira	Quituteira / Rezadeira	Agricultora	Agricultora
Religiosidade	Evangélica	Católica	Católica	Católica
Situação de vida	Falecida em 2022	Falecida em 2005	Viva	Viva

Fonte: Autora da pesquisa (2025).

Enfim, recorri aos documentos oficiais como o Dossiê Parteiras Tradicionais do Brasil (2021) que serviu como base para patrimonialização dos saberes e ofício das parteiras pelo IPHAN (2024), ao Documento Curricular do Território Maranhense - DCTMA (2019), ao Projeto Político Pedagógico (PPP) da Escola Municipal Raimundo Telefre Sampaio (2024) e a (Lei 14.986/24) que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/1996), entre outras.⁹

Com relação às metodologias utilizadas, elas foram específicas para cada tipo de fontes. Para as entrevistas com as parteiras, recorri a metodologia da história oral, com o recorte em história de vida, inicialmente, foram entrevistadas duas (02) parteiras. Na sequência, entrevistei (história temática semiestruturada) uma (01) filha da parteira falecida que guarda os seus espólios, já com a outra parteira falecida foram feitas análises das entrevistas documentadas, a saber: para o jornal “Nossa Voz”, documentário “Colônia Gurupi”, e uma homenagem feita na Câmara Municipal de Açailândia-MA.

Sobre a metodologia da história oral, cabe algumas reflexões, pois ela exige do professora/professor-pesquisadora/pesquisador um compromisso ético e político. Para Alberti (2004) a História Oral permite percorrer o “vivido” e, ela é uma metodologia construtivista

cidade pelo falecimento da Maria Enfermeira. Como não poderia deixar as mulheres parteiras falecidas fora da minha pesquisa, busquei saber quem eram os responsáveis pelos seus espólios.

⁹ A construção da rodovia Belém-Brasília possibilitou os fluxos migratórios para Açailândia-MA, já as políticas de incentivos fiscais comandada pela Superintendência de Desenvolvimento da Amazônia (SUDAM), com os recursos do Fundo de Desenvolvimento da Amazônia (FINAM), atraíram investimentos agropecuários com propriedades latifundiárias na Amazônia oriental (Evangelista, 2008). Lembrando que, em 2023 o maior rebanho bovino do Maranhão está concentrado em Açailândia refletindo a importância da pecuária na economia local, dados do IMESC (Instituto Maranhense de Estudo Socioeconômicos e Cartográficos).

porque une o narrador e o entrevistador, numa relação dialógica e interativa que reconstrói o passado por meio dos relatos, perguntas, escuta e reações, pois “uma entrevista de história oral é, ao mesmo tempo, um relato de ações passadas e um resíduo de ações desencadeadas na própria entrevista” (p. 34).

Com as/os discentes foi utilizado os métodos da pesquisa-ação, de acordo com o Thiollent (1986) a busca por soluções da problemática levantada é encontrada em conjunto com as/os sujeitas/os da pesquisa, assim as/os educandas/os participaram ativamente do estudo, elas/eles são adolescentes com idades entre 14 e 15 anos que estudavam no turno da manhã na turma do nono ano, sendo vinte e cinco (25) discentes, dezesseis (16) meninas e nove (09) meninos, dos anos finais do ensino fundamental na Escola Municipal Raimundo Telefre Sampaio que fica localizada à margem do centro da cidade de Açailândia-MA. Nesse sentido, a pesquisa-ação se insere no campo de pesquisa social com base científica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema grupal, e na qual os pesquisadores e os participantes estão envolvidos na situação de modo participativo.

Após o questionamento sobre o que é ser parteira? Qual o seu papel social? E por que não se fala sobre as mulheres parteiras no Ensino de História? As/os discentes foram inseridas/os na pesquisa. Inicialmente, houve o trabalho de identificação e do contato inicial com as parteiras e/ou seus familiares. Elas/es elaboraram textos e desenhos sobre sua visão em relação às parteiras. Fizeram uma pesquisa sobre as parteiras (na Internet), depois, elaborou-se um roteiro para elas/eles conversarem com seus pais e/ou avós sobre as parteiras de antigamente, além de investigarem casos na família de partos com parteiras. Assim, as/os discentes tiveram contato com histórias sobre partos, parteiras e saberes ancestrais, ouviram experiências femininas, e observaram que já conheciam algumas parteiras da cidade. Todo esse levantamento foi socializado na sala de aula. Durante as entrevistas, com as parteiras, as/os discentes participaram como meus auxiliares de pesquisa. Segue o quadro descrevendo as atividades didáticas desenvolvidas (Quadro 3):

Quadro 3 - Atividades didáticas

Etapas	Atividades	Objetivos	Recursos	Observações
Questionamentos	Debater com as/os discentes: O que é ser parteira? Qual o seu papel social? Por que não se fala sobre as mulheres parteiras no ensino de história?	Estimular a reflexão e o interesse pelo tema	Quadro branco, marcadores	Incentivar a participação de todos
Contato com parteiras e familiares	Realizar contato inicial com parteiras e/ou seus familiares	Conhecer de perto as experiências e saberes ancestrais	Listar as parteiras	Respeitar a privacidade e o consentimento

Etapas	Atividades	Objetivos	Recursos	Observações
Pesquisa na Internet	Pesquisar informações sobre parteiras na Internet	Ampliar o conhecimento teórico	Computadores, acesso à internet	Orientar sobre pesquisa responsável
Conversa com familiares e investigar casos	Elaborar um roteiro para conversar com pais e/ou avós sobre partos com parteiras	Conhecer histórias familiares e experiências femininas	Roteiro de perguntas	Estimular o diálogo familiar
Socialização dos levantamentos	Compartilhar na sala de aula as experiências e histórias	Promover troca de conhecimentos	Apresentações, cartazes, relatos orais e escritos	Valorizar os saberes ancestrais
Participação nas entrevistas	As/Os discentes atuaram como auxiliares na entrevista com as parteiras	Desenvolver o método da História Oral Localizada	Lista de perguntas, gravações (se permitido)	Orientar sobre ética e respeito durante as entrevistas

Fonte: Autora da pesquisa (2025).

Sobre a fundamentação teórica é possível dizer que decolonial, para mim, significa pensar a partir das epistemologias das/os sujeitas/os periféricas/os. Nesse sentido, a memória tem fundamental importância. Ecléa Bosi (1994) diz que memória é trabalho, portanto, é na interação entre as/os sujeitas/os que a memória é acionada, recuperada, constituída. Assim, no momento da entrevista constrói-se versões do passado, experiências individuais e coletivas e que as “repetições e detalhes que funcionam como divisões infinitesimais em uma entrevista podem ser parte do esforço obstinado e ao mesmo tempo impotente de refazer o percurso do vivido” (Alberti, 2004, p. 17).

Dernival Venâncio Ramos Júnior et. al. (2024) propõe uma História Oral Localizada, considerando as interpelações éticas e políticas das proposições envolvidas nos contextos de conflitos e de emergência políticas potentes, numa perspectiva de uma História Oral à Amazônida, denunciando os múltiplos assédios aos territórios de vida proporcionando articulações e implementações de dispositivos concretos perspectivando um futuro para a Amazônia (Ramos Júnior et. al., 2024). Nesse sentido, a pesquisa oral não é apenas investigação, mas também solidariedade, cooperação, ou seja, comprometimento ético e políticos com as/os sujeitas/os sociais.

A História Oral amazônida exige do pesquisador engajamento, como espaço de diálogo social, um projeto de transformação social. Nesse sentido, os processos de investigação com História Oral além de objetivos científicos, também incluem objetivos educativos para todos os envolvidos na pesquisa, como a participação, a vinculação com interesses da vida prática, a socialização das linguagens. Em suas palavras (2024, p. 132) salienta que:

Diante do exclusivismo epistemológico, negacionismo e aumento da violência sobre os corpos-territórios, alianças acadêmicas e políticas são um caminho de defesa e construção proativa da mudança social. Elas ajudam a superar o isolamento intelectual e político de sujeitos acadêmicos ao inseri-los no tecido vivo da luta social, ajudando a cumprir o papel social da universidade e da ciência na Amazônia e fornecendo redes de proteção para as (des)aprendizagens construídas coletivamente à Amazônida.

Portanto, tratar de memórias das/os sujeitas/os amazônicas/os evidencia uma mobilização social e política com as causas e vivências das populações que habitam o território. Nesse sentido, reconstruir a história de mulheres parteiras na região amazônica insere a/o professora/professor-pesquisadora/pesquisador e as/os discentes na luta social de preservação, valorização e visibilização de seus saberes.

Em relação a memória o antropólogo Joël Candau (2011, p. 9) observa que “o consenso existe igualmente em reconhecer que a memória é, acima de tudo, uma reconstrução continuamente atualizada do passado, mais do que uma reconstituição fiel do mesmo”. Ao refletir sobre a memória percebe que ela funciona mais como uma moldura do que como um conteúdo, é um objetivo que não se pode alcançar plenamente, um conjunto de estratégias, um modo de estar presente que valoriza o que é pelo que fazemos dele. A perspectiva de que as experiências passadas seriam memorizadas, preservadas e recuperadas na íntegra parece insustentável.

Nesse sentido, Candau (2011), ao tratar da fragmentação das memórias sociais, questiona e desconstrói o conceito de memória coletiva, explorando a passagem do individual ao coletivo e a maneira pela qual esse processo é influenciado por determinismos sociais e culturais. Essas reflexões nos ajudaram a compreender os saberes ancestrais das parteiras, entendendo que essas memórias estão diluídas no espaço social e cultural, e permanecem vivas nas tradições orais, nos rituais, nos objetos e no próprio corpo, estando presentes na vida cotidiana das parteiras e das parturientes.

Assim, considerei os fundamentos teóricos/metodológicos de Margareth Rago (2018) para produzir as minibiografias das mulheres parteiras de Açailândia-MA, especialmente no que diz respeito à escrita de si, à valorização das experiências individuais e à construção de narrativas que rompam com os silêncios impostos pela historiografia tradicional. A autora possibilita pensar a biografia não como um relato linear ou heroico, mas como um espaço de visibilidade para trajetórias femininas marcadas por resistências, saberes e práticas historicamente deslegitimadas.

As reflexões de Catherine Walsh (2013) com a pedagogia decolonial me ajudou na inserção dos saberes e experiências das mulheres parteiras de Açailândia-MA no Ensino de História. Catherine Walsh (2013) traz uma abordagem que envolve criticidade sobre os conteúdos e as estratégias de ensino com a finalidade de construir insurgências. As desaprendizagens defendidas por ela são necessárias nos currículos e nas aulas de história possibilitando novas formas de pensar e de fazer a educação.

Compreendo que as pedagogias decoloniais partem dos territórios, da memória e da experiência histórica das/os sujeitas/os colocando em evidência outros saberes que foram excluídos pela lógica moderno/colonial. Nesse sentido, os saberes ancestrais das parteiras ocupam o lugar epistêmico da resistência que desafia o padrão hegemônico de saber eurocêntrico, o racismo epistêmico e heteronormativo. Os saberes das mulheres parteiras, transmitidos oralmente, ensinam outras formas de se relacionar com o corpo, mobilizando práticas coletivas, comunitárias e não hierárquicas, pautadas na escuta, na confiança mútua e na reciprocidade, princípios que dialogam com o posicionamento ético-político das pedagogias decoloniais.

A partir de Walsh (2013) é possível denunciar o eurocentrismo epistêmico¹⁰ para acolher e valorizar experiências de mulheres parteiras no Ensino de História, contribuindo assim para uma reorientação crítica dos currículos escolares. Ao invés de repetir narrativas hegemônicas que invisibilizam o protagonismo das mulheres parteiras, propus uma escuta as suas memórias, aos seus saberes, o que significa transformar a escola em um espaço de reconhecimento e legitimação das epistemologias outras, como defende Walsh (2013), ampliando o ensino para além da racionalidade moderno/colonial. Assim, as pedagogias decoloniais são:

[...] las prácticas que abren caminos y condiciones radicalmente “otros” de pensamiento, re- e in-surgimiento, levantamiento y edificación, prácticas entendidas pedagógicamente —prácticas como pedagogías— que a la vez, hacen cuestionar y desafiar la razón única de la modernidad occidental y el poder colonial aún presente, desenganchándose de ella. Pedagogías que animan el pensar desde y con genealogías, racionalidades, conocimientos, prácticas y sistemas civilizatorios y de vivir distintos. Pedagogías que incitan posibilidades de estar, ser, sentir, existir, hacer, pensar, mirar, escuchar y saber de otro modo, pedagogías enrumadas hacia y ancladas en procesos y proyectos de carácter, horizonte e intento decolonial (Walsh, 2013, p. 28).

Conhecer novas pedagogias possibilita narrar outras histórias, “narrar a vida e as experiências. Estar imerso nas sensações, nas afeições, nas subjetividades” (Antoni et. al., 2021, p. 35). Assim, recuperar as histórias de mulheres parteiras passa também pela busca da superação da colonialidade do gênero, pois o feminismo decolonial se propõe ser : “[...] uma lente através da qual aprofundar a teorização da lógica opressiva da modernidade colonial, seu uso de dicotomias hierárquicas e de lógica categorial” (Lugones, 2014, p. 935). Essa epistemologia não hegemônica dialoga com a proposta do feminismo negro (Gonzalez, 2020)

¹⁰ Segundo Walsh (2013) eurocentrismo epistêmico refere-se a centralidade do pensamento europeu na produção de conhecimento, tomando como único, válido, neutro e universal, assim mantém as lógicas coloniais de imposição cultural, sociais, políticas e econômicas.

e da interseccionalidade (Collins, 2019) que possibilitam a compreensão dos elementos que estruturam as/os sujeitas/os sociais e os saberes sobre elas/eles.

Tomás Tadeu da Silva (1999) ressalta que o currículo deve ser disputado, ou seja, não é possível ficar ensinando apenas a História eurocêntrica com seus personagens masculinos, brancos e da elite, pois a memória dos vencedores apagam outros saberes, outras epistemologias e sujeitas/os colonizadas/os que foram silenciadas/os, combatidas/os e invisibilizadas/os pela colonialidade:

A dimensão epistemológica e cultural do processo de dominação colonial não se limitava, entretanto, à produção de conhecimento sobre o sujeito colonizado e seu ambiente. O processo de dominação, na medida em que ia além da fase de extermínio e subjugação física, precisava afirmar-se culturalmente. Aqui, o que se tornava importante era a transmissão, ao outro subjugado, de uma determinada forma de conhecimento. [...] O projeto colonial teve, desde o início, uma importante dimensão educacional e pedagógica (Silva, 1999, p. 128).

Nesse sentido, se o projeto colonial, desde o seu início, esteve alinhado com a “dimensão educacional e pedagógica”, o projeto decolonial ou anticolonial não pode descuidar dessas dimensões.

Por fim, a dissertação está estruturada em quatro capítulos. O primeiro capítulo intitulado: Feminismo, História das Mulheres e Ensino de História, a partir das discussões sobre o movimento feminista, entende-se como foram criadas e naturalizadas posições hierárquicas, reforçando desigualdades entre os gêneros. Porém, o feminismo e seus estudos promovem mudanças nas legislações e nas políticas públicas, buscando garantir os direitos das mulheres. Conforme María Lugones (2014), a análise da colonialidade do gênero permite compreender como as hierarquias de gênero foram constituídas e naturalizadas a partir do projeto colonial. Nesse sentido, a História das mulheres negras e a interseccionalidade a partir dos estudos de Patricia Hill Collins e Sirma Bilge (2020), Crenshaw (1993), além de Lélia Gonzalez e Beatriz Nascimento denunciam as imbrincadas relações de opressão sobre os corpos das mulheres. Além disso, problematizei a invisibilidade das mulheres no Ensino de História, destacando como esses silenciamentos são reflexos de uma história tradicional marcada por uma perspectiva androcêntrica e eurocêntrica. Walsh (2013) ensina a desconstruir as epistemologias coloniais, pensar uma educação mais inclusiva, plural e alinhada às perspectivas de povos e culturas subalternizadas. Enfim, o capítulo também aborda a memória e a história oral por meio de reflexões na perspectiva das/os autores (Candau, 2011; Bosi, 1994; Silva e Ramos Júnior, 2024).

Já no segundo capítulo com o título: Parteiras, Corpo, Maternidade e Infância na Produção Acadêmica, busco aprofundar o debate acerca do papel das parteiras, suas práticas, atuação nas comunidades e os saberes que elas detêm, muitas vezes em disputa com a medicina

institucionalizada. Para tal, fiz um levantamento das dissertações e teses que tratam sobre as parteiras no campo da História, do Ensino e no Estado do Maranhão. Particular atenção é dada ao Dossiê das Parteiras Tradicionais do Brasil (2021), cuja análise revela o processo de patrimonialização, a pesquisa e análise que serviu para referendar a patrimonialização desse bem (2024).

No terceiro capítulo com o título: Ensino de História das Mulheres: as Parteiras de Açailândia-MA, começo dialogando com a legislação, DCTMA, o PPP e a Lei (14.986/24) de 25 de setembro de 2024. Uma aula-oficina foi preparada para dialogar com as/os discentes a respeito das mulheres parteiras e as razões de elas estarem excluídas da história ensinada. A partir da reconstrução das memórias de quatro mulheres parteiras de Açailândia-MA, busquei valorizar seus saberes e trajetórias de vida.

No capítulo quatro intitulado: Construção de Minibiografias: Articulação entre os Saberes das Parteiras e o Ensino de História das Mulheres, apresento as atividades desenvolvidas e a exposição realizada pelas/os discentes sobre as minibiografias das mulheres parteiras de Açailândia-MA. Essa abordagem possibilitou o contato direto com memórias femininas, fortalecendo uma relação dialógica que valoriza suas trajetórias e saberes, garantindo que suas histórias permaneçam vivas. A elaboração dessas minibiografias é um exemplo de como é possível tornar visíveis aquelas que tanto fizeram pela comunidade, promovendo uma compreensão mais ampla e respeitosa sobre sua contribuição histórica e social, além de revelar as inúmeras possibilidades de decolonizar as pedagogias e os saberes ensinados, fundamentais para a construção da consciência crítica das/dos discentes, fundamentais no combate ao ódio ao feminino e as violências reinantes em tempos de expansão das ideias fascistas.

CAPÍTULO 1: FEMINISMO, HISTÓRIA DAS MULHERES E ENSINO DE HISTÓRIA

[...] dedicar-me a escrever as histórias das vidas singulares de mulheres[...], visando aumentar o repertório que constitui nossa herança cultural feminista e libertária (Rago, 2018, p. 206).

O movimento feminista gerou os *estudos da mulher e estudos feministas* a partir da década de 1970. As feministas elaboraram críticas contundentes à separação entre público e privado, bem como os papéis e estereótipos sexuais associados a essas esferas de domínio em separado, apontando as inter-relações e conexões dessas esferas, sustentadas na estrutura do poder patriarcal, além de mostrar a importância de se politizar e publicizar as opressões e discriminações no âmbito do privado e nas relações interpessoais. Assim, ao construir o pessoal e o privado como espaço político, essas relações de poder, dominação e exploração podem assumir um espectro de possibilidades na direção de diálogo e negociação. Seja no âmbito das relações interpessoais, seja no campo político institucional, constitui-se como objeto de legislação e de políticas públicas. Nesse sentido, os movimentos feministas propõem a construção de novas relações e cobram que o Estado assuma responsabilidades garantindo legislações e políticas públicas que afirmem a cidadania das mulheres (Rodrigues, 2005).

Por que as bandeiras de luta feminista são necessárias hoje? Ora, simplesmente porque no Brasil e nos demais países da América Latina, as mulheres constituem um grupo em desvantagem evidente, seja no mercado de trabalho, nas instâncias de decisão, na vulnerabilidade à violência doméstica ou no acúmulo de atividades não remuneradas. Assim, os indicadores de renda, trabalho, saúde, educação e representação política apontam para relações desiguais de poder e distribuições de recursos entre os sexos¹¹ (Bandeira; Bittencourt, 2005). Por isso, as legislações são muito importantes, como a Lei 14.986/24, de 25 de setembro de 2024 que estabelece a obrigatoriedade da “inclusão de abordagens fundamentadas nas experiências e nas perspectivas femininas nos conteúdos curriculares” (Brasil, 2024), são essenciais para ajudar a desconstruir o ódio ao feminino, as violências praticadas contra as mulheres, enfim, a misoginia e a opressão reinante em tempos de expansão das ideias fascistas.

Tanto no início do século XX quanto hoje, a desigualdade das mulheres com relação aos homens é ainda mais potencializada se considerada sua condição de raça/etnia, pois a “feminização” da pobreza é *racializada*, como denunciam as intelectuais negras. A pobreza é

¹¹ De acordo com o último censo do IBGE em 2022, As mulheres ocupadas dedicaram, em média 6,8 horas a mais que os homens ocupados aos afazeres domésticos e/ou cuidado de pessoas. As mulheres, em geral, têm menor renda, menor participação no mercado de trabalho, são mais afetadas por violência e desigualdades na saúde. Em educação e representação política, a participação ainda é insuficiente. Os dados estão disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/multidominio/genero/20163-estatisticas-de-genero-indicadores-sociais-das-mulheres-no-brasil.html> Acesso em: 23 de maio de 2025.

mais acentuada entre mulheres negras e provenientes de minorias étnicas. Para as mulheres, em geral, faltam creches, asilos, restaurantes públicos, escolas de tempo integral, enfim, equipamentos sociais que as liberariam, mesmo que parcialmente, dos cuidados com os outros e com a estrutura doméstica¹².

A racialização opera a desigualdade persistente do fenômeno de aumento de mulheres entre os pobres e, de forma especial, as mulheres negras¹³. Elas estão mais expostas à violência, às discriminações de raça e de gênero no mercado de trabalho e à precarização dos serviços de saúde pública e de educação pública, o que resulta em uma precarização geral da vida dessas mulheres e de seus filhos. Falar sobre as parteiras hoje, não significa apenas glamourizar suas práticas e saberes, mas também diz respeito à saúde, a atenção ao pré-natal precarizado e racializado das maternidades públicas pelo interior do país.

Para Almira Rodrigues (2005, p.15), as bandeiras de luta feministas são fruto de construções coletivas:

[...] expressam significados condensados de História: *diferença sim – desigualdade não, igualdade de direitos – direito à diferença; quem ama não mata; o silêncio é cúmplice da violência; nossos corpos nos pertencem; sexualidade livre e responsável; maternidade- direito de escolha; filho não é só da mãe; trabalho igual para salário igual*. Emergem na luta política das mulheres, são de livre circulação e se incorporam ao legado do feminismo à história da humanidade, enquanto um dos atos mais expressivos movimentos políticos e culturais do século XX.

As bandeiras de luta feminista, a exemplo do “lugar de mulher é na política” ou ainda “mulheres na política - mulheres no poder”, surgem em contraposição às colocações de que o lugar da mulher é no privado. A divisão de tarefas, entre homens e mulheres, e a luta para fazer o Estado assumir essas responsabilidades é um dos maiores desafios políticos do feminismo (Rodrigues, 2005). Esses *slogans* denunciam também a sub-representação feminina nos espaços de participação e representação política. A conquista de posições de poder e de decisões políticas implicariam no *empoderamento* das mulheres, na defesa dos seus objetivos e dos seus compromissos de luta, enfim, no enfrentamento das estruturas que geram desigualdades sociais, raciais e de gênero.

¹² A falta de vagas em creches afeta crianças e mães em todo o país sem acesso a esses serviços. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2024-08/brasil-tem-mais-de-632-mil-criancas-em-fila-de-espera-por-creche> Acesso em: 26 de jul. de 2025. Sobre os demais equipamentos sociais, encontrei os números oficiais coletados no último censo do IBGE. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/trabalho/22827-censo-demografico-2022.html> Acesso em: 26 de jul. de 2025.

¹³ Em 2022, a taxa de pobreza entre mulheres pretas ou pardas no Brasil era de 41,3%, quase o dobro da taxa de mulheres brancas (21,3%). Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/38545-pobreza-cai-para-31-6-da-populacao-em-2022-apos-alcancar-36-7-em-2021> Acesso em: 04 de set. de 2025.

Bell hooks (2000) assevera que para entender o feminismo é necessário perceber o patriarcado ou o sexismo sistêmico institucionalizado. Ela nos lembra que todas as mulheres e homens foram socializados para aceitar a cultura sexista/androcêntrica. Portanto, para destruir o patriarcado só conhecendo a teoria e ação feminista e confrontando o sexismo internalizado é possível promover mudanças significativas. Para bell hooks (2000) tal transformação se dá através da conscientização dos malefícios do sexismo, do aprendizado sobre o patriarcado como um sistema de dominação e como o sexismo é institucionalizado e reproduzido na vida cotidiana. Em suas palavras: “é necessário uma conversão ao pensamento feminista e um compromisso com a política feminista” hooks (2000, p. 8).

É fato que o feminismo, enquanto movimento político transformador, insere-se num campo de poder/saber, na medida em que problematiza a naturalização dos corpos em papéis e práticas sociais; ao mesmo tempo, produz a crítica aos seus próprios discursos, em desdobramentos que contemplem a diversidade e multiplicidade. Assim, o que as feministas denunciam é, exatamente, que as posições hierarquizadas da sexualidade são invenções sociais, contextuais e políticas que pretendem conquistar, desenhar e disciplinar as/os sujeitas/os¹⁴. Esses discursos precisam ser constantemente colocados em questão, ou seja, desnaturalizados. Enfim, o movimento feminista surge para desafiar “a norma”, as ditas “verdades” naturalizadas e, para tanto, passa a analisar a construção social e cultural do feminino e do masculino, atentando para as relações de poder (Louro, 2002).

1.1 Da História das Mulheres às Relações de Gênero

Significativamente, o movimento feminista gerou os estudos da mulher e estudos feministas a partir da década de 1970, que influenciaram todas as disciplinas acadêmicas. Segundo Michelle Perrot:

Escrever uma história das mulheres é um empreendimento relativamente novo e revelador de uma profunda transformação: está vinculado estreitamente à concepção de que as mulheres têm uma história e não são apenas destinadas à reprodução, que elas são agentes históricos e possuem uma historicidade das relações entre os sexos. Escrever tal história significa levá-la a sério, querer superar o espinhoso problema das fontes (‘Não se sabe nada das mulheres’, diz-se em tom de desculpa). Também significa criticar a própria estrutura de um relato apresentado como universal, nas próprias palavras que o constituem, não somente para explicitar os vazios e os elos ausentes, mas para sugerir uma outra leitura possível (Perrot, 1995, p. 9).

Perrot (1995) reflete a respeito da suposta falta de fontes de estudos sobre a existência concreta das mulheres e de sua história singular. Ela afirma a possibilidade de fazer e escrever

¹⁴ Denominado por Foucault (1996), “dispositivos da sexualidade”.

uma história feminina radicalmente diferente da masculina. De certo, a historiografia das mulheres na década de 1990 era recente, porque desde que ocorreu a institucionalização da história acadêmica, os feitos dos homens foram escritos como história universal, as mulheres ficaram na dependência de uma representação historiográfica masculina. Assim, os historiadores ocultaram as mulheres, tornando-as invisíveis.

Margareth Rago (1998, p.34) ressalta a importância do movimento feminista para a produção historiográfica, já que as mulheres invadiram as universidades e criaram seus próprios núcleos de estudo e de pesquisa. Assim, as mulheres começaram a falar delas, das suas trajetórias, de suas antepassadas denunciando as inúmeras formas de opressão e de estigmatização.

Seria interessante, pensar como os desdobramentos teóricos produzidos pelo feminismo têm repercutido na produção historiográfica. A emergência de novos temas, de novos objetos e questões, especialmente ao longo da década de setenta, deu maior visibilidade às mulheres enquanto agentes históricos, inicialmente a partir do padrão masculino social e das formas de dominação masculina (Rago, 1998, p.34).

Rachel Soihet e Joana Maria Pedro (2007) explicam as transformações na historiografia feminista:

Essas tensões teriam se combinado para questionar a viabilidade da categoria 'mulheres' e para introduzir a 'diferença' como um problema a ser analisado. Inúmeras foram as contradições que se manifestaram, demonstrando a impossibilidade de se pensar uma identidade comum. A fragmentação de uma ideia universal de 'mulheres' por classe, raça, etnia, geração e sexualidade associava-se a diferenças políticas sérias no seio do movimento feminista. Assim, de uma postura inicial em que se acreditava na possível identidade única entre as mulheres, passou-se a outra, em que se firmou a certeza na existência de múltiplas identidades (Soihet; Pedro, 2007, p. 287).

As múltiplas identidades impactaram o movimento feminista na reivindicação da diferença, pois as participantes negras, indígenas, mestiças, pobres, trabalhadores estavam na invisibilidade do movimento político, as lutas não eram as mesmas da mulher branca da camada média, o termo mulher não era suficiente para explicar as distinções, o foco na diferença desencadeou uma crítica aos fundamentos da história e das ciências humanas, levando a uma busca por novas perspectivas.

A socióloga, feminista argentina, María Lugones (2014), a partir do conceito da colonialidade do gênero, denuncia como o gênero foi instrumentalizado no projeto colonial moderno. Para ela, a ideia de gênero não pode ser separada do sistema de dominação colonial, que impôs aos povos colonizados uma estrutura binária e hierárquica baseada na lógica europeia, branca e cristã. Essa imposição desconsiderou a diversidade de organizações sociais, sexuais e afetivas existentes em comunidades indígenas, africanas e afro-diaspóricas, apagando

outras formas de viver e compreender o corpo e a sexualidade tornando-se uma imposição colonial, racializada, que opera na desumanização das/os sujeitas/os não brancas/os.

Para Lugones (2014) havia um modelo de humanidade, no sentido de padronizar e normatizar. “O sexo existindo isoladamente na caracterização de colonizados/as” (p. 938), sendo que, “os/as colonizados/as, todos eram entendidos como aberrações da perfeição masculina” (p. 937). O seu conceito de “colonialidade de gênero” passa pela compreensão de que a colonização não apenas impôs dominação política e econômica, mas também uma organização binária e hierárquica dos corpos com base no gênero e na raça. Assim, o gênero deve ser observado como um instrumento da dominação colonial e racial.

1.2 História das Mulheres Negras e a Interseccionalidade

O silenciamento em torno da história das mulheres negras configura como um processo de omissão por parte da história oficial, sabendo disso o olhar interseccional ajuda a compreender as diferentes formas de opressão. Para Patricia Hill Collins e Sirma Bilge (2020) a interseccionalidade¹⁵ é uma ferramenta analítica que elucida ideias, a saber: a desigualdade social, as relações de poder interseccionais, o contexto social, a relacionalidade, a justiça social e a complexidade.

Os estudos de interseccionalidade buscam explicar as relações de gênero a partir da articulação entre raça, classe, sexualidade e outras. O conceito de interseccionalidade desenvolvido por Crenshaw (1993) no feminismo negro para explicar a interação de categorias sociais que privilegiam e discriminam os indivíduos, como mulheres negras que sofrem opressões simultâneas e interligadas por sexo, raça e classe. Essa abordagem mostra que as estruturas jurídicas e políticas frequentemente falham em reconhecer a especificidade das vivências interseccionais, invisibilizando sujeitas/os femininos negros.

Collins (2019) desenvolve e amplia o conceito de interseccionalidade denominado de “matriz de dominação” em que raça, gênero, classe e outras formas de opressão como heteronormatividade, sexismo, racismo, elitismo estão interligadas, esta matriz de dominação contribui para acentuar as desigualdades sociais. São três as dimensões da dominação interseccional, a saber: institucional, simbólica e individual. A primeira está nas escolas, prisões, igrejas e meios de comunicação como reprodutores da discriminação/dominação. A

¹⁵ Para o conceito de interseccionalidade vê o artigo de Crenshaw, Kimberlé. 1991. Mapping the margins: intersectionality, identity politics, and violence against women of color. *Stanford Law Review* 43 (6): 12141-12199.

segunda se encontra nos estereótipos, discursos e narrativas sociais que reforçam hierarquias. Já a terceira refere-se às experiências cotidianas das pessoas em interações sociais permeadas por marginalização e resistência. Collins (2019, p. 35) afirma que: “Raça, classe, gênero, sexualidade, nação, idade e etnia, entre outras, constituem as principais formas de opressão nos Estados Unidos”.

Lélia Gonzalez intelectual negra feminista do Brasil no século XX, já incluía em suas análises as questões de mulher, raça e classe. Lélia Gonzalez estabeleceu diversas relações internacionais, com engajamento nas lutas contra a opressão e dominação, vista como um símbolo do feminismo negro no Brasil. Gonzalez (2020) explica o funcionamento do modo de produção capitalista para compreender a formação socioeconômica brasileira, percebendo a mulher e a população negra como manobra de manipulação para a sustentação do sistema capitalista. Ao evidenciar essa centralidade, resalta as várias formas de resistência, valoriza os saberes produzidos nas margens e a preservação da ancestralidade negra. Para Gonzalez (2020) gênero não é apenas uma categoria analítica, mas uma experiência vivida no entrecruzamento de estruturas históricas e culturais, um campo de luta e afirmação.

Lélia Gonzalez faz uma crítica ao modo como o conhecimento tem sido historicamente produzido e transmitido desde perspectivas coloniais e eurocentradas. Segundo Lélia Gonzalez (2020, p. 26): “[...] se perdem no abstracionismo”, ou seja, há um “[...] “distanciamento científico” do objeto [...]”. Assim, constrói um discurso parcial, o qual marginaliza, exclui e apaga determinado grupo social, mantendo as estruturas de dominação num estado de dependência intelectual e cultural, já que o colonialismo não foi apenas uma experiência histórica, mas a lógica colonial que perpetua a configuração da sociedade contemporânea. Lélia Gonzalez compreendeu o processo da colonialidade do saber, do ser e do poder (Ratts e Rios, 2010).

Nesse sentido, Gonzalez protagonizou discussões sobre o racismo no Brasil e a relação com a lógica colonial, propondo o termo “amefricanidade” que percebe os afrodescendentes nos territórios da América Latina (Gonzalez, 1988). Sua noção de “amefricanidade” propõe uma identidade construída pela diáspora africana nas Américas, com forte protagonismo das mulheres negras. Ademais, ela denuncia o mito da democracia racial e analisa como a cultura brasileira reproduz violências simbólicas e materiais sobre os corpos negros, especialmente femininos, evidenciando as formas de dominação e opressão racial, como é visto ao exemplificar o ensino no Brasil:

[...] a maioria das crianças negras, nas escolas de primeiro grau, são vistas como indisciplinadas, dispersivas, desajustadas ou pouco inteligentes. De um modo geral, são encaminhadas a postos de saúde mental para que psiquiatras e psicólogos as

submetam a testes e tratamentos que as tornem ajustadas. Se refletirmos um mínimo sobre a questão, não teremos dificuldade em perceber o que o sistema de ensino destila em termos de racismo: livros didáticos, atitudes dos professores em sala de aula e nos momentos de recreação apontam para um processo de lavagem cerebral de tal ordem que a criança que continua seus estudos e que por acaso chega ao ensino superior já não se reconhece mais como negra. E são exatamente essas ‘exceções’ que, devidamente cooptadas, acabam por afirmar a inexistência do racismo e de suas práticas. Quando se dá o oposto, isto é, a não aceitação da cooptação e a denúncia do processo superexploração a que o negro é submetido, surge imediatamente a acusação de ‘racismo às avessas’ (Gonzalez, 2020, p. 32 e 33).

No processo de resistência o feminismo negro exerce seu importante protagonismo. Como afirma Lélia Gonzalez (2020), na América Latina a força da resistência ao colonialismo está na cultura. Gonzalez (2020, p. 128) coloca em questão os papéis destinados às mulheres no sistema patriarcal numa dimensão racial em que:

Ao nos impor um lugar inferior dentro de sua hierarquia (sustentado por nossas condições biológicas de sexo e raça), suprime nossa humanidade precisamente porque nos nega o direito de ser sujeitos não apenas de nosso próprio discurso, mas de nossa própria história.

Segundo Lélia Gonzalez (2020) é difícil afirmar-se como mulher, negra e intelectual numa sociedade que oprime e discrimina justamente por isso. Na encruzilhada das intelectuais negras brasileiras feministas, vale citar Beatriz Nascimento que propôs novas formas de pensar a experiência da população negra a partir do território, da memória e da ancestralidade, escrevendo a história por “mãos negras”, no processo de luta “contra o colonialismo cultural [...] e por um conhecimento elaborado por alguém “de dentro”, aliando o fazer científico à subjetividade, elegendo a formação social dos quilombos como base de uma interpretação de nação e de mundo” (Ratts, 2021, p. 7).

Beatriz Nascimento atuante no movimento negro, nas produções cineastas, “redigiu os textos e fez a narração do mencionado filme *Orí* (1989), que tem como foco os deslocamentos da população negra entre África e Brasil” (Ratts, 2021, p. 14), para a compreensão das diásporas africanas cunha o termo “transmigração” e “transatlanticidade”. Nascimento (2021) questionou a historiografia eurocêntrica contribuindo para a uma epistemologia negra e quilombola.

A partir de uma perspectiva afrodiaspórica Beatriz Nascimento (Ratts, 2021) articula gênero, memória e território, analisa a sociedade brasileira, a qual estrutura o social fundado no patriarcal e capitalista “refletindo-se de maneira extrema sobre a mulher” (Ratts, 2021, p. 51). Ela entende o corpo negro como território de conflito, mas também de resistência. Ao ressignificar a memória dos quilombos como espaços de autonomia e reconstrução cultural, ela propõe uma epistemologia própria, que valoriza a ancestralidade, a oralidade e a vivência coletiva das mulheres negras na luta contra o racismo e o patriarcado (Ratts, 2021).

Lélia Gonzalez e Beatriz Nascimento deram enormes contribuições para se pensar as relações de gênero numa sociedade patriarcal, racista, capitalista e eurocêntrica. Gonzalez (2020) realiza uma crítica ao racismo e ao machismo estruturais que atravessam tanto o movimento negro quanto o movimento feminista. Ela trata os estereótipos da “mulata sensual”, da “mãe preta” e da “doméstica” como expressões de uma cultura que hipersexualiza e subalterniza a mulher negra. Esses estereótipos operam como dispositivos ideológicos que sustentam a exclusão social e a exploração material dessas mulheres “porque é ela que sobrevive na base da prestação de serviços, segurando a barra familiar praticamente sozinha” (Gonzalez, 2020, p.74). Sobre o racismo, ela diz que ele se constitui “como a sintomática que caracteriza a neurose cultural brasileira” (Gonzalez, 2020, p. 68), a neurose seria ocultar, não reconhecer e tratar a população negra como objeto, assim a articulação do racismo “com o sexismo produz efeitos violentos sobre a mulher negra em particular” (Gonzalez, 2020, p. 68).

Collins e Bilge (2020) ao tratar do movimento de mulheres afro-brasileiras revela seu importante papel político:

[...] os movimentos sociais constituem importantes respostas políticas aos padrões nacionais de desigualdade social, no caso em questão, as interseções de racismo, sexismo, exploração de classe e identidade nacional. A interseccionalidade, ao reconhecer que a desigualdade social raramente é causada por um único fator, adiciona camadas de complexidade aos entendimentos a respeito da desigualdade social. Usar a interseccionalidade como ferramenta analítica vai muito além de ver a desigualdade social através de lentes exclusivas de raça ou classe; em vez disso, entende-se a desigualdade social através das interações entre as várias categorias de poder (Collins; Bilge, 2020, p. 48).

Enfim, as reflexões de Crenshaw (1993), Collins (2019), Gonzalez (2020), Nascimento (2021) evidenciam que as relações de gênero ou o conceito de gênero, longe de ser uma categoria isolada, está intrinsecamente ligado as relações, sendo moldado nas construções sociais que envolvem sexo, a raça, a classe, a colonialidade entre outras. As contribuições das autoras indicam a urgência de práticas teóricas e políticas que reconheçam a pluralidade das experiências e resistências femininas, pois é necessário compreender as mulheres a partir dos contextos sociais que elas vivenciam, experienciam e resistem. Assim, as autoras expandiram o campo dos estudos feministas com abordagens interseccionais para repensar as desigualdades sociais.

1.3 Ensino de História e os desafios para a inclusão das mulheres

O silêncio sobre a História das mulheres e as relações de gênero no Ensino de História tem contribuído, de modo persistente, para a invisibilidade feminina, para a perpetuação de

estereótipos e, enfim, para manter as hierarquias de gênero nas representações masculinas estereotipadas sobre o feminino. O argumento que exploro, ao longo do texto, é o de que as histórias das mulheres continuam como apêndice da grande história dos homens. Um olhar mais focado no Ensino de História revela que apesar do grande aumento da produção historiográfica sobre as mulheres e as relações de gênero, nas últimas décadas, não faltam evidências da pouca centralidade das mulheres nos materiais didáticos.

No século XIX, na Europa, a História e a Geografia passaram a ser ciências e disciplinas escolares (Fonseca, 2003, p. 40-41): “foram introduzidas nas escolas e universidades para serem ensinadas aos discentes e investigadas pelos pesquisadores. [...] A chamada História tradicional, conhecida como positivismo histórico dominou o século XIX.” A História tradicional, segue um tempo linear e progressivo e as fontes são os documentos do Estado (Arquivos) e da Igreja (Fonseca, 2003, p. 41):

A história tradicional positivista utiliza como fontes de estudo os documentos oficiais e os não-oficiais escritos (leis, livros); também valoriza os sítios arqueológicos, as edificações e os objetos de coleções de museus como moedas e selos. Os sujeitos da história tradicional são as grandes personalidades políticas, religiosas e militares. São os reis, líderes religiosos, generais, grandes empresários. São os atores individuais, heróis que geralmente aparecem como construtores da história. Assim, a história tradicional estuda os grandes acontecimentos diplomáticos, políticos e religiosos do passado. Privilegia o estudo dos fatos passados que são apresentados numa sequência de tempo linear e progressiva.

A História tradicional, dita positivista, teve uma enorme influência no ensino de história. Assim, configurava uma historiografia sequencial, factual, causal e teleológica. Elza Nadai (1993) afirma que a história ensinada era a reprodução dos documentos oficiais, para formar o cidadão. A história como disciplina escolar foi uma imposição do Estado para formar o cidadão nacional. Portanto, há uma preocupação do Estado sobre o Ensino de História, pois incide nas questões da formação da cidadania. Mas, será que essa forma de transmissão de conhecimento no espaço escolar contribui para a formação de cidadãos críticos e reflexivos sobre a realidade em que vivem? Murilo Mendes (1935, p. 41) *apud* Elza Nadai (1993, p. 143), corrobora ao afirmar que:

Nossos adolescentes também detestam a História. Votam-lhe ódio entranhado e dela se vingam sempre que podem, ou decorando o mínimo de conhecimentos que o ‘ponto’ exige ou se valendo levemente da ‘cola’ para passar nos exames. Demos ampla absolvição à juventude. A História como lhes é ensinada é, realmente odiosa [...].

A partir da perspectiva da História tradicional e História colonizadora, na história ensinada prevaleciam os métodos da memorização, ou seja, não se questionava, argumentava os conteúdos impostos na sala de aula. Por isso, Elza Nadai (1993) afirma que a história como é ensinada é realmente odiosa, decoreba, conhecimento pronto e acabado. Vale acrescentar que

o currículo, os materiais de ensino e as produções didáticas dos programas de história concentram o discurso do colonizador português, imigrante europeu, o legado da cultura europeia, e de forma ínfima a contribuição dos indígenas e africanos. Assim, nega-se “a condição de país colonizado bem como a diferença nas condições de trabalho e de posição face à colonização das diversas etnias”. Na, narrativa eurocêntrica e patriarcal, o Brasil é fruto de uma colaboração entre diversos grupos sociais (Nadai, 1993, p. 150):

O resultante dessa abordagem reproduzida há décadas nos programas de História foi a construção de algumas abstrações, cujo objetivo tem sido realçar, mais uma vez, um país irreal, mascarando as desigualdades sociais, a dominação oligárquica e a ausência da democracia social. Essas abstrações podem ser encontradas em algumas máximas que retratam, em linguagem corrente, o Brasil – ‘Nação marcada pela unidade (do território, do Estado etc.) ao contrário da fragmentação (da América Espanhola), constituída por um povo solidário e amante da paz e, por isso, abençoada pelo Senhor’; ‘Deus é brasileiro’; ‘povo pacífico e ordeiro, amante do samba e das mulatas’ - e tem servido, também para demarcar algumas das diferenças em relação à população, ao Estado e à História de outros países latino-americanos.

É perceptível que a periodização e a abordagem aplicada ao conteúdo no ensino de história seguem a concepção de história tradicional. Desta forma, “o conceito de fato histórico, a neutralidade e objetividade do historiador/professor ao tratar do social, o papel do herói na construção da pátria”. Portanto, “essa forma de ensino, determinada desde a sua origem como disciplina escolar” privilegia uma história do Estado e das elites (Nadai, 1993, p. 152). Mediante a isso Shimidt (2012) analisa que a partir do século XIX a história é inserida no currículo escolar, um currículo eurocêntrico, como afirma Nadai (1993, p. 146) *apud* Shimidt (2012, p.78):

A História da Europa Ocidental foi apresentada como a verdadeira História da Civilização. A História pátria surgia como seu apêndice, sem um corpo autônomo e ocupando papel extremamente secundário. Relegada aos anos finais dos ginásios, com número ínfimo de aulas, sem uma estrutura própria, consistia em um repositório de biografias de homens ilustres, de datas e de batalhas.

O Ensino de História é instrumento do Estado para determinado fim, assim como acontece no século XIX, na construção do estado nacional,

Esse processo de construção da História como disciplina escolar insere-se, a partir da segunda metade do século XIX, no próprio movimento de construção e consolidação do Estado Nacional, no qual se destacam os embates entre monarquistas e republicanos e a necessidade de definição de uma identidade nacional. A proclamação da República, em 1889, explicita a importância da História, principalmente a História do Brasil, para a formação de um determinado tipo de cidadão (Shmidt, 2012, p.79).

Katia Maria Abud (1998, p. 7) no artigo “formação da alma e do caráter nacional: ensino de história na Era Vargas”, analisa o ensino de história no período de Getúlio Vargas no cenário político, acrescenta que a concepção pragmática da história como disciplina escolar, servia à formação do cidadão ideal para o estado centralizado, que tinha como um dos seus objetivos

neutralizar o poder das oligarquias regionais, formando o sentimento nacional brasileiro, sendo este sentimento fundamentado numa raça branca, uma língua portuguesa e a religião católica, ou seja, criação do Estado nacional pelas ideias da elite. O Ensino de História no século XX, apresenta uma preocupação com um Brasil desenvolvimentista, Abud (1993, p. 166) *apud* Shimidt (2012, p. 80):

O fato que primeiramente salta à vista é a concepção de História como conhecimento produzido e como disciplina escolar. A História é concebida como um produto acabado, positivo, que tem na escola uma função pragmática e utilitária, na medida em que ela serve à educação política e à familiarização com os problemas que o desenvolvimento impõe ao Brasil.

Outra perspectiva é a da Escola dos Annales. Selva Guimarães Fonseca (2003, p. 41-42) explica que:

A partir do início do século XX, intelectuais franceses como Bloch e Febvre, da chamada Escola dos Annales, estabelecem um diálogo crítico e de oposição a essa concepção, abandonando algumas posições, incorporando outras e, fundamentalmente, transformando a forma de pesquisar e estudar a história. [...] Essa concepção nova as fontes de estudo, passando a utilizar também as fontes orais (entrevistas, depoimentos, narrativas), as fontes audiovisuais [...]. Tudo que fosse registro da ação humana passou a ser considerado fonte da história.

Houve uma renovação na historiografia, possibilitando a ampliação de temas, e diferentes formas de investigação e interpretação histórica (Fonseca, 2003). No entanto, a escola dos Annales, com Marc Bloch compreende o homem no processo histórico, como um termo natural e universal, ou seja, a história é um campo do conhecimento escrito no masculino, sendo normalizado a exclusão das mulheres (Sousa; Caixeta, 2021). Assim, os historiadores da primeira e segunda geração dos Annales focaram os debates nos planos econômicos, sociais e na longa duração, não desenvolvendo uma historiografia voltada para a presença feminina (Alves; Becker, 2018).

Maria da Glória de Oliveira (2018) no artigo “os sons do silêncio: interpelações feministas decoloniais à história da historiografia” analisa o apagamento das mulheres na historiografia citando Davis afirma que:

O time interdisciplinar da primeira geração dos *Annales* era uma ‘confraria de irmãos franceses’ composta por editores homens. A principal exceção no grupo dos fundadores era Simone Vidal Bloch, esposa de Bloch, que atuava como secretária assistente e revisora de todos os seus manuscritos e cujo trabalho nunca foi reconhecido ou sequer mencionado pelo autor de *Apologia à História* (p. 125).

Na revista dos Annales entre 1929 a 1944 apenas duas historiadoras tiveram trabalhos publicados, porém não garantiu nenhuma visibilidade póstuma. As historiadoras são: Thérèse Sclafert, “francesa, concluiu o doutorado na Universidade de Paris em 1926, publicou um artigo sobre rotas de comércio medieval no número inaugural da revista”. E a outra foi Lucie Varga

(1904-1941), austríaca, judia, formou-se na Universidade de Viena, foi secretária, tradutora assistente e colaboradora intelectual de Lucien Febvre “fazendo anotações a partir da bibliografia em língua alemã para a pesquisa do historiador sobre a heresia. A edição mais politicamente engajada da revista - a de 1937, dedicada a estudo sobre a Alemanha - contou com uma importante participação da historiadora”. Apesar de Lucie Varga ter falecido aos trinta e seis anos de idade, isso não apaga a sua relevância para os primeiros números dos *Annales* (Oliveira, 2018, p. 126). De acordo com Maria da Glória de Oliveira:

Trata-se, portanto, de um caso exemplar de esquecimento e apagamento da produção intelectual feminina da memória disciplinar, ou seja, do próprio ordenamento narrativo em que se baseia a identidade da disciplina histórica, constituída através de um corpo canônico de textos de autoria masculina cuja autoridade é assegurada não apenas por mecanismos de reconhecimento e consagração entre os próprios historiadores profissionais, mas também por meio do ensino e da difusão pública (Oliveira, 2018, p. 126-127).

Portanto, vale o questionamento desse interesse em ocultar o feminino nos *Annales*. De qualquer forma, os *Annales* influenciam o ensino de história, os Pcn's que foram elaborados após 1984. Maria Auxiliadora Shimidt (2012, p.87) afirma que:

O documento enfatiza a forma pela qual jovens e crianças podem ter acesso ao conhecimento histórico, tais como convívio social e familiar, festejos de caráter local, regional, nacional e mundial e pelos meios de comunicação, como a televisão. Parte, ainda, do pressuposto de que os jovens sempre participam, a seu modo, do trabalho de memória que recria e interpreta o tempo e a História e agregam às suas vivências, informações, explicações e valores oferecidos na sala de aula.

A partir de 1990, Fonseca (2003, p. 26) esclarece que “no contexto neoliberal-conservador, de globalização econômica, as disputas e lutas em torno de uma nova política educacional e da nova Lei de Diretrizes e Bases foram paulatinamente alterando a configuração das dimensões constitutivas do ensino de história.” A LDB continua sendo um marco na história da educação brasileira.

Já a BNCC, elaborada no contexto do “retrocesso conservador”, unifica o currículo no território brasileiro. Aléxia Pádua Franco et. al. (2018, p. 1019) acrescenta que,

A Base Comum Curricular de História, estruturada em: Competências Gerais da Base; Competências Específicas de História para o Ensino Fundamental; Unidades Temáticas, Objetos de Conhecimento e Habilidades a serem desenvolvidas em cada uma das etapas/anos do ensino fundamental. Longe de ser apenas uma seleção de saberes históricos é uma prescrição reguladora, instrumento padrão de controle do fazer pedagógico dos professores, pois vinculado às Avaliações Nacionais e ao PNLD – Programa Nacional de Livros Didáticos.

A educação na contemporaneidade é vista como produto do neoliberalismo. Nesse sentido, Franco et. al. (2018, p. 1025) enfatiza que as prescrições da BNCC “retrocede aos círculos concêntricos nos anos iniciais, e, nos anos finais, à história linear que reafirma o eurocentrismo”, ou seja, reafirma o retrocesso conservador. Larissa Costard (2017) observa o

currículo como algo imposto, com um conhecimento pronto e acabado, com conteúdos que privilegiam os grupos dominantes.

De acordo com Selva Guimarães Fonseca (2003, p. 43) é possível refletir sobre as abordagens historiográficas que mais influenciaram o ensino de história da seguinte forma:

Por que geralmente estudamos e ensinamos apenas o que está muito distante de nós, que não tem nada a ver com as nossas vidas, de forma simplista e factual? Como podemos mudar essa situação? Certamente um dos caminhos é buscar renovar, cotidianamente, nossas práticas dentro e fora da escola. É procurar agir como cidadãos, sujeitos da história e do conhecimento. Isso pressupõe um diálogo crítico com as abordagens tradicionalmente mais arraigadas [...].

Selva Guimarães Fonseca (2003, p. 42) parte de uma realidade de país, pós luta democrática (Constituição de 1988) e ainda num contexto de possibilidades abertas para as/os professoras/professores na escola. Ou seja, distante, portanto, da burocratização que se impôs sobre nós a partir da segunda década do século XXI.

Sousa e Caixeta (2021, p. 28-29) constataram, ao analisar a coleção *Projeto Moisés* do 9º (nono) ano do Ensino Fundamental elaborada pelos autores Cláudio Vicentino e José Bruno Vicentino que:

[...] a obra está alheia à importância da História das mulheres. Apesar de abordar as lutas e conquistas femininas, tanto em cenário nacional quanto mundial, não supera o androcentrismo, pois, ora apaga as mulheres com uma narrativa universalizante, ora reforça condições sócio-históricas por representá-las sem problematizá-las.

Desse modo, é perceptível uma narrativa predominantemente masculinista e eurocêntrica que organiza o livro didático de história. Os estudos feministas foram relevantes no sentido de levantar questionamentos em torno das relações sociais estabelecidas culturalmente para os homens e para as mulheres, circunscrevendo no campo das relações de gênero, o qual hierarquiza as funções a partir dos papéis sociais definidos pela sociedade, para cada sexo/gênero (Caixeta; Sousa, 2021).

O livro didático afirma padrões sociais impostos pela sociedade nas imagens e narrativas, sendo a figura central, o masculino, o branco, o cristão, o heterossexual. “Esses casos são, portanto, naturalizações de homens e mulheres em seus papéis sociais normativos”. Com isso, dissemina-se e reforça-se um ideal de mulher, boas filhas, esposas e mães (Caixeta; Sousa 2021, p. 33). Segundo Tomaz Tadeu da Silva (1995, p. 189): “O sujeito pensante, racional, é masculino. A mulher é apenas o seu “outro”, o “outro” da “razão” ocidental”.

A educação institucionalizada atribui à mulher esse papel contraditório: o de produzir o homem racional a partir de sua suposta feminina irracionalidade. Vale a reflexão, já que o livro didático é a materialização do currículo na sala de aula e também um veículo de comunicação, o qual os discentes fazem uso. Nesse sentido, o livro didático propaga no ambiente escolar os

princípios eurocêntricos e patriarcais, ao evidenciar o homem como um sujeito universal (Silva, 1999).

Portanto, é dever do professora/professor-pesquisadora/pesquisador problematizar o conteúdo histórico, pois “os impactos da mera exibição de personagens femininos têm efeito pouco potencializador se compararmos ao que poderia haver se estas tivessem acompanhadas de uma narrativa pautada na história das mulheres e nas relações de gênero”. (Caixeta; Sousa, 2021, p. 36). Tomás Tadeu da Silva (1999) ressalta a inclusão de novas abordagens no Ensino de História. Assim, “O feminismo e as teorizações críticas baseadas em outros movimentos sociais como o movimento negro, reivindicam a inclusão das formas culturais que refletem as experiências de grupos subalternizados” (Silva, 1999, p. 126).

Diante do exposto, o Ensino de História normalizou a exclusão do ensino das mulheres. Nesse sentido, a história ensinada, reforça padrões patriarcais ao invisibilizar a participação feminina na história e reforçar a colonialidade do gênero que naturaliza a subalternização das mulheres socialmente e historicamente. Nesse sentido, faz-se necessário implementar a legislação que exige a inclusão das mulheres no ensino, com conteúdos e abordagens que promovam a História das Mulheres em diálogo com pedagogias decoloniais.

1.4 Pedagogias decoloniais: perspectivas para repensar o Ensino de História

Visibilizar as parteiras locais, seus saberes e suas experiências, permite recuperar as resistências dos que foram subjugados no sistema moderno/colonial. Ana Maria Veiga (2023) argumenta que analisar a partir dos conceitos de colonialidade e da teoria decolonial¹⁶ “não significa embarcar em uma moda intelectual, um modismo teórico, [...] mas é buscar meios de discutir teoria, a partir do Sul Global, em termos próprios” (Veiga, 2023, p. 25). Larissa Costard (2017) compreende a colonialidade como presente em toda a estrutura social. Para Catherine Walsh, o estudo sobre as pedagogias decoloniais (2013), que são produzidas em contexto de luta, marginalização e resistências à colonialidade, torna possível outras maneiras de ser, estar, pensar, saber, sentir e existir. A autora afirma que:

Desde luego, fue con la invasión colonial-imperial de estas tierras de Abya Yala — las que fueron renombradas ‘América’ por los invasores como acto político,

¹⁶ No contexto neoliberal um grupo de intelectuais latino-americanos formam um projeto Modernidade/Colonialidade ao final dos anos 1990 e princípio dos anos 2000 em que refletiram sobre as dinâmicas das diferentes opressões perpetuadas desde o colonialismo e as resistências dos sujeitos subalternizados e silenciados, sendo um movimento teórico e político. Assim, o grupo decolonial esclarece e sistematiza, evidenciando historicamente a colonialidade do poder, do ser e do saber. Tendo influências da teoria da dependência, filosofia da libertação, bem como do pensamento pós-colonial, interculturalidade crítica entre outros (Antoni et. al., 2021).

epistêmico, colonial— que este enlace empezó tomar forma y sentido. Se podía observar claramente en las estrategias, prácticas y metodologías —las pedagogías— de lucha, rebeldía, cimarronaje, insurgencia, organización y acción que los pueblos originarios primero, y luego los africanos y las africanas secuestradas, emplearon para resistir, transgredir y subvertir la dominación, para seguir siendo, sintiendo, haciendo, pensando y viviendo —decolonialmente— a pesar del poder colonial (Walsh, 2013, p. 25).

No coletivo o processo de reflexão sobre o colonial é estimulado com práticas políticas, epistêmicas, experienciais que buscam transformar os padrões de poder e os princípios pelos quais o conhecimento, a humanidade e a própria existência foram circunscritas, controlados e subjugados. O conceito de pedagogia decolonial surge dos movimentos sociais em busca do reconhecimento de suas histórias, culturas e práticas de saberes (Walsh, 2009).

Walsh (2013) pensa pedagogias que traçam caminhos para ler criticamente o mundo e intervir na reinvenção da sociedade. A partir do pensamento de Frantz Fanon com a problemática da racialização e desumanização e Paulo Freire na formulação do termo pedagogia libertadora que Catherine Walsh (2013) cunha o termo pedagogias decoloniais com o intuito de promover a decolonização. Assim, pressupõe pensar o decolonial pedagogicamente e o pedagógico decolonialmente, com metodologias capazes de fraturar a colonialidade/modernidade.

Nesse sentido, o pedagógico para o pensamento decolonial são conjuntos de práticas, estratégias e metodologias com a finalidade de construir insurgências. Pensar em instrumentos de ensino, de produção de conhecimento, tendo como foco a episteme de libertação. Assim, para Walsh (2009) é preciso pensar formas de desconstruir a classificação de raça e gênero, de fazer a denúncia do eurocentrismo com pedagogias capazes de transgredir, deslocar e influenciar a negação ontológica, epistêmica e cosmogônica-espiritual que são estratégias do poder colonial, ou seja pedagogias decoloniais. Nesse contexto, Walsh (2013) propõe incidir, intervir, interromper, transgredir, desencaixar e desfazer as categorias identitárias. Sabendo disso, vale incluir metodologias de ensino participativas e inclusivas, promover um ambiente escolar que celebre a diversidade e valorize os saberes dos educandos e das/os sujeitas/os silenciadas/os historicamente, como os das mulheres parteiras.

As desaprendizagens defendidas por Catherine Walsh (2009) significa desaprender o aprendido para voltar a aprender, ou seja, construir o conhecimento a partir das experiências e saberes de sujeitas/os que resistem cotidianamente à colonialidade, como os indígenas, afrodescendentes, camponeses, mulheres e outros grupos oprimidos/explorados. As práticas das pedagogias decoloniais valorizam os saberes ancestrais, a oralidade e os territórios, tornando

visível as diversas culturas e a existência da diferença colonial (Walsh, 2009). Enfim, criar, propor e utilizar pedagogias decoloniais confronta as lógicas da dominação colonial.

Silvia Rivera Cusicanqui, ativista, socióloga e historiadora boliviana de origem aimará, reflete como construir uma prática descolonizadora a partir de pesquisas com os povos indígenas, evidenciando suas lutas e ressaltando a importância desses povos no tempo presente. Nesse sentido, Cusicanqui na obra “*Ch'ixinakax utxiwa: Una reflexión sobre prácticas y discursos descolonizadores*” (2010), parte de uma crítica em que os discursos decoloniais devem ir contra as lógicas coloniais e não priorizar as estruturas acadêmicas ocidentais¹⁷. Vale notar, o conceito de *ch'ixi*:

[...] el modo en que lo mestizo o lo *ch'ixi* da cuenta de una realidad donde ‘coexisten en paralelo múltiples diferencias culturales, que no se funden sino que antagonizan o se complementan’. Una mezcla no exenta de conflicto, ya que ‘cada diferencia se reproduce a sí misma desde la profundidad del pasado y se relaciona con las otras de forma contenciosa’ (Cusicanqui, 2010, p. 6 e 7).

É nessa entrecruzilhada que Silvia Cusicanqui também se autodenomina *ch'ixi* ou mestiça, sendo os opostos que coexistem num mundo de diversas formas, não se anulando. Entretanto, há uma convivência de elementos diferentes, paralelos entre si. Para Cusicanqui o *ch'ixi* constitui um termo potente que reflete a coexistência de elementos heterogêneos, mas não se fundem (Cusicanqui, 2010). Assim, é possível pensar em saberes que não se fundem completamente, mas coexistem em tensão. Enfim, Walsh (2006) e Silvia Cusicanqui (2010) dialogam no pensamento crítico de fronteira, tornando visíveis outras cosmovisões, diferente do pensamento hegemônico eurocentrado. Na lógica de observar os saberes que se interseccionam, mas não se mesclam totalmente. Assim, é possível construir um conhecimento a partir de outros grupos, que foram subalternizados com a colonialidade. Como bell hooks explicita:

Minhas práticas pedagógicas nasceram da interação entre as pedagogias anticolonialista, crítica e feminista, cada uma das quais ilumina as outras. Essa mistura complexa e única de múltiplas perspectivas tem sido um ponto de vista envolvente e poderoso a partir do qual trabalhar (Hooks, 2013, p. 20).

As reflexões feministas, negras, dissidentes e decoloniais disseminam a resistência, no prazer de ensinar, contrapondo as ideias coloniais. Nesse sentido, as pedagogias contra-hegemônicas são capazes de fazer a experiência da sala de aula envolvente, o aprender exige esforço, compromisso e alegria. Nessa relação dialógica entre educador e educando está

¹⁷ Vê PALERMO, Zulma. Lugarizando saberes. Cadernos de estudos culturais, Campo Grande, MS, v. 2, p. 149-160, jul./dez. 2018; MIGNOLO, Walter D. Desobediência epistêmica: opção descolonial e o significado de identidade em política. Caderno de Letras da UFF – Dossiê: Literatura, Língua e Identidade, n.34, 2008, p.287-324.

presente a educação como prática da liberdade, além de proporcionar conhecimento que tratam também “[...] da ligação entre o que eles estão aprendendo e sua experiência global de vida” (hooks, 2013, p. 33). É nesse enlaçamento que as pedagogias decoloniais se tornam possível no ato de ensinar já que observam as subjetividades (Walsh, 2013).

Walsh (2015) caracteriza as “grietas decoloniales” como fissuras, espaços abertos de ruptura permite construções de outras formas de ser e pensar no mundo, abrindo rachaduras e fissuras nas ordens políticas e epistêmicas predominantes, possibilitando epistemologias outras com práticas situadas tecidas a partir dos territórios. As pedagogias decoloniais são apresentadas como possibilidades outras de desconstruir desafiando os sistemas dominantes e convencionais que subalternizam as memórias e as/os sujeitas/os locais. Walsh (2015) ensina como transitar entre e conectar as fissuras, “trabajar con miembros de comunidades, jóvenes y ancianos para documentar y posicionar el conocimiento ancestral (particularmente para su uso educativo)” (p. 4 e 5).

Walsh (2015) compreende que o decolonial estar nas margens, nos movimentos, nos coletivos, nas comunidades para que haja a decolonização é necessário mudar as noções de autoridade e poder. Nesse sentido, Walsh (2015) esclarece que o decolonial não é um estado fixo e nem um ponto de chegada, ou seja, não é uma solução única ou um método final, mas é um processo em curso de desconstrução, um olhar crítico sobre o poder colonial e suas consequências. Assim, Walsh (2015) direciona o decolonial como um processo dinâmico, sempre em processo de ser feito e refeito, dada a permanência e capacidade de reconfiguração da colonialidade do poder¹⁸ nessa medida é:

un proceso de lucha no sólo contra, sino, más importante aún, para: para la posibilidad de un otro-modo o modo-otro de vida. Un proceso que engendra, invita a la alianza, la conectividad, la articulación e interrelación, así como a la lucha por la invención, creación e intervención por sentimientos, significados y horizontes radicalmente distintos (Walsh, 2015, p. 8).

Walsh (2015) salienta que as “grietas” são os espaços de desaprendizagem e reaprendizagem com, em e através de uma pedagogia prático-política, baseada na relação. Walsh (2018) reflete que o pensamento de Lugones se posiciona na prática pedagógica decolonial por:

[...] reflejo de la naturaleza abierta, colaborativa y pedagógica de la propuesta, contribución y proyecto de Lugones. Refleja también su posición como educadora popular y activista feminista; una posición que trabaja para dislocar la voz autorizada masculina, tan central en la racionalidad Occidental, y para desafiar las posturas que “paradigmatizan” y “fijan” el género, la sexualidad, la raza y la colonialidad, encubriendo la continuidad de los procesos y prácticas de dominación, sujeción, violencia y victimización (Walsh, 2018, p. 28).

¹⁸ Vê o conceito em Aníbal Quijano (2005).

Enfim, a pedagogia decolonial promove o diálogo de saberes, a valorização da diversidade epistêmica e propõe uma criticidade ao valorizar fontes dissidentes, além de interligar passado e presente, a fim de transformar a forma de ensinar História. É preciso repensar, o que, e como ensinar, assumindo o compromisso ético e político com a transformação social. Nesse sentido, faz-se necessário descolonizar as epistemologias e processos de trabalho pedagógico a partir da inclusão, revitalização e revalorização dos saberes ligados aos grupos subalternizados, recriando sensibilidades no cotidiano escolar, negando, portanto, a neutralidade do ensino e da aprendizagem histórica.

1.5 Memória e História Oral: algumas reflexões

A memória é um fator essencial, pois mobiliza o passado e conecta grupos e gerações na circulação de saberes ancestrais. Para combater a desvalorização das memórias de indivíduos pertencentes a grupos subalternizados, a memória como prática social torna possível recuperar as experiências que foram silenciadas pelas versões hegemônicas da história. Nesse sentido, a memória é um importante instrumento de resistência, capaz de subverter os discursos dominantes que historicamente invisibilizam os saberes ancestrais, como os de origem afro-indígenas e femininos.

Joël Candau (2011) ao debater a fragmentação das memórias sociais propõe um questionamento acerca do conceito de memória coletiva, pois “Qual pode ser a realidade desse compartilhamento de lembranças ou representações do passado?” (p. 25), sendo frequente definir como o conjunto de lembranças reconhecidas por um determinado grupo, no entanto “no que se refere ao coletivo é um enunciado relativo a uma descrição de um compartilhamento hipotético de lembranças” (p. 25), ou seja:

[...] na expressão ‘memória coletiva’. Porém, é impossível admitir que essa expressão designe uma faculdade, pois a única faculdade de memória realmente atestada é a memória individual; assim, um grupo não recorda de acordo com uma modalidade culturalmente determinada e socialmente organizada (Candau, 2011, p. 24).

Candau (2011, p. 36) afirma que “Halbwachs se equivocou em não distinguir a ação inicial da lembrança, e o desenvolvimento da amnésia, sempre idiossincrática”, o conteúdo que é lembrado não é uniforme para cada indivíduo, difere ao se integrar no conjunto de representações pessoais, tanto pelo modo como pelo conteúdo. Nesse sentido, a experiência individual de recuperar a memória também deve ser analisada no quadro social, pois cada um tem as suas particularidades, apesar de pertencer a um grupo.

Candau (2011) propõe uma taxonomia das diferentes manifestações da memória, sendo a primeira: a “protomemória” ou a memória de baixo nível, “no âmbito do indivíduo, constitui os saberes e as expectativas mais resistentes e mais bem compartilhadas pelos membros de uma sociedade” (p. 22). Posso descrevê-la como as aprendizagens primárias que está ligada ao comportamento social de se portar, falar, caminhar entre outros. Já a segunda é “metamemória”, a memória de alto nível,

[...] uma memória de recordação ou de reconhecimento: evocação deliberada ou invocação involuntária de lembranças autobiográficas ou pertencentes a uma memória enciclopédica (saberes, crenças, sensações, sentimentos etc.). [...] a representação que cada indivíduo faz de sua própria memória, o conhecimento que tem dela, e, de outro, o que diz dela [...], sendo uma memória reivindicada, ostensiva (Candau, 2011, p. 23).

Essa memória funciona como uma recordação que não ocorre automaticamente, o indivíduo precisa se esforçar para evocar lembranças autobiográficas ou lembranças relacionadas ao que sabe, como crenças, sensações, conhecimentos e sentimentos. Posso dizer que é a representação pessoal das percepções, avaliações e compreensões de como a memória funciona em si e de como as lembranças são recuperadas, no sentido de que seu significado depende do reconhecimento que cada indivíduo tem sobre uma memória específica.

Nessa lógica, Candau (2011) interroga a existência material de uma memória coletiva, argumentando que a mera presença de relatos de memória não basta para comprovar lembranças e conhecimentos compartilhados por toda a comunidade. Assim, a materialização de memórias e eventos evocados por um grupo com o objetivo de conservar ou construir uma determinada memória coletiva representa um relato de memória, sendo inscrito na memória oficial.

Portanto, Candau (2011) conclui que o conceito de memória coletiva se torna difícil a comprovação empírica. Isso ocorre porque um mesmo acontecimento pode apresentar diferentes manifestações ou significados, já que um enunciado concreto pode ser interpretado de várias formas por diferentes indivíduos. Assim, é necessário analisar como cada componente do grupo recorda, revelando cada experiência individual para compreender a dinâmica social.

Bosi (1993, p. 283) salienta que “se a memória é, não passividade, mas forma organizadora, é importante respeitar os caminhos que os recordadores vão abrindo na sua evocação porque são o mapa afetivo e intelectual da sua experiência”. Percebe que a memória é um processo ativo e construtivo, que organiza as informações de acordo com redes de significado e contexto, o recordador não apenas acessa dados, ele os reconstrói no momento da evocação, selecionando o que é relevante para ele naquele instante e com base em suas experiências. Essa reconstrução é o que torna a memória uma forma organizadora, e não uma simples reprodução passiva.

Diante disso, a lembrança é um processo ativo de seleção, construção e reconstrução, implica em uma atividade consciente e atenta, onde o indivíduo, especialmente na velhice, se aprofunda no seu passado, dando-lhe significado e relevância. Longe de ser um mero depósito passivo de lembranças, a memória envolve um trabalho mental ativo de selecionar, interpretar e organizar o passado sob a luz do presente (Bosi, 1994).

Assim, a memória se revela como um processo de resistência, uma forma de manter viva a experiência humana, como afirma Bosi (1994): “A memória aparece como força subjetiva ao mesmo tempo profunda e ativa, latente e penetrante, oculta e invasora” (p. 47). Porém, “Na maior parte das vezes, lembrar não é reviver, mas refazer, reconstruir, repensar, com as ideias do presente, as experiências do passado. A memória não é sonho, é trabalho” (Bosi, 1994, p. 55).

Ecléa Bosi (1994, p. 68) ao questionar: “Qual a forma predominante de memória de um dado indivíduo?”, responde que: “O único modo correto de sabê-lo é levar o sujeito a fazer sua autobiografia. A narração da própria vida é o testemunho mais eloquente dos modos que a pessoa tem de lembrar. Nesse sentido, a metodologia da História Oral se torna um instrumento potente para recuperar as memórias individuais e subalternizadas.

Assim, Idelma Santiago da Silva e Dernival Venâncio Ramos Junior (2024) refletem sobre a História Oral no contexto amazônico e mostram que não há possibilidade de ausentar-se do comprometimento político e ético com as causas das/os sujeitas/os amazônicas/os, por entender a vinculação dos interesses com a vida prática, diante da depredação da Amazônia que destrói os grupos silenciados. No contexto que o relato oral é produzido revela os envolvimento das/os sujeitas/os com o meio e os enfrentamentos no mundo social, caracterizando um ato de produção cultural, ou seja, “o trabalho com história oral não só favorece abordagens interdisciplinares, mas uma *práxis interpretativa* que reconhece e acrescenta outros princípios, como a intersubjetividade e o interconhecimento” (Silva, 2015, p. 153).

Ademais, a História Oral reconhece as/os sujeitas/os entrevistadas/os valorizando os seus conhecimentos, a subjetividade e as experiências, uma prática intelectual vinculada aos processos de transformação social. Silva e Ramos Júnior (2024) apontam para a necessidade de avançar política e epistemologicamente a fim de um reconhecimento institucional de cognições coletivas seria “complementar e associar conhecimentos em favor de processos de construção de justiça social, nada mais necessário do que praticar justiça cognitiva” (2024, p. 196 e 197).

Portanto, a História Oral está ligada a participação ativa das/os sujeitas/os envolvidas/os na pesquisa em diálogos com conhecimentos diversos, assim a “História Oral Localizada”

(Ramos Júnior, 2004) pressupõe considerar questionamentos e desafios que surgem na interseção entre a ética, que se preocupa com os princípios morais, a ação individual, e a política, que se relaciona com a gestão do poder e a tomada de decisões em âmbito coletivo. Nesse contexto,

[...] a exigência é de aprendizado, de disposição para tecer relações e (des)aprender nos diversos processos e nas alteridades históricas que o colonialismo interno e o racismo produziram como externalidades subalternizadas à história única do desenvolvimento como ideologia do progresso da Amazônia (Ramos Júnior, 2004, p. 125).

Enfim, seria “um modo de aprender a escutar e agir numa perspectiva anticolonial, plural e solidária” (Silva; Ramos Júnior, 2024, p. 199). Na construção de uma ação dialógica com as questões regionais envolvendo os coletivos sociais para que possibilite o fortalecimento da memória local na luta contra o avanço das políticas predatórias, as quais destroem e exploram corpos, territórios e saberes.

Em síntese, este capítulo proporcionou uma compreensão aprofundada das múltiplas dimensões que envolvem o feminismo, a História das Mulheres e o Ensino de História. Ao refletir sobre a História das mulheres e as relações de gênero, entendi que as posições hierárquicas desqualifica as/os sujeitas/os, perpetuando as desigualdades, destaquei a importância da interseccionalidade, como um olhar que considera os marcadores de raça, gênero e classe aprofundando as experiências individuais, e do reconhecimento da História das mulheres negras, Lélia Gonzalez e Beatriz Nascimento, ampliando o entendimento sobre os silenciamentos produzidos por epistemologias coloniais e eurocêntricas. A análise do desafio de inclusão das mulheres na história ensinada evidencia a necessidade de repensar as práticas pedagógicas, promovendo uma abordagem mais inclusiva e crítica. Nesse contexto, a pedagogia decolonial surge como uma teoria fundamental para desconstruir narrativas eurocêntricas e promover uma educação que valorize as epistemologias do sul global. Por fim, a reflexão sobre memória e história oral contribui no sentido de perceber a importância de valorizar saberes ancestrais e experiências subalternizadas na construção do conhecimento histórico. Assim, o capítulo evidencia a urgência de um ensino que valorize e reconheça as experiências de mulheres parteiras, partindo para uma análise em relação a elas na bibliografia.

CAPÍTULO 2: PARTEIRAS, CORPO, MATERNIDADE E INFÂNCIA NA PRODUÇÃO ACADÊMICA

À medida em que as pesquisas sobre as mulheres são realizadas, revela-se a ação e a presença feminina em todas as instâncias do social. Cada sujeito é histórico/social e temporal, portanto, é do lugar da singularidade que o indivíduo fala e torna-se sujeito. As parteiras, de acordo com Tornquist (2005, p. 61) são: “Personagens tão emblemáticas da História das mulheres e do feminismo quanto deusas e bruxas, [...]. Responsáveis por um dos processos vitais mais ritualizados em diferentes sociedades”. As parteiras começaram a ganhar visibilidade historiográfica a partir dos anos de 1990, (Maria Lúcia Mott, 1998; Maria Renilda Barreto, 2000; Vera Lúcia Caixeta, 2003 e Iraci de Carvalho Barroso, 2001), legitimadas pela perspectiva da História das mulheres e das relações de gênero (Quadro 4).

Quadro 4 - Pesquisas sobre “Parteiras” na área de História

Autor (a)	Tipo	Título	Resumo
Maria Lúcia Mott	Tese (Doutorado)	Partos, parteiras e parturientes: Mme. Durocher e sua época. (USP), (1998)	Investiga a atuação das parteiras no Brasil do século XIX, destacando a trajetória de Mme. Durocher, evidenciando as tensões entre saberes femininos e populares e o saber médico-científico, masculino e institucionalizado.
Maria Renilda Barreto	Dissertação (Mestrado)	Nascer na Bahia do século XIX: Salvador (1832-1889). (UFBA), (2000).	Analisa a assistência ao parto e à parturiente em Salvador entre 1832 e 1889, examina o conflito entre as práticas populares e as intervenções dos médicos obstetras, que buscavam estabelecer uma nova ética obstétrica baseada no cientificismo do século XIX.
Vera Lúcia Caixeta	Dissertação (Mestrado)	Parteiras em Minas Gerais no século XIX: Poderes e saberes compartilhados (1832-1850). (UnB), (2003).	Analisa por meio de ampla pesquisa documental os enfrentamentos das parteiras de Minas Gerais do século XIX no contexto do projeto político de medicalização da sociedade incluso ao de modernização, além de compartilhamento de saberes e reconhecimento social.
Iraci de Carvalho Barroso	Dissertação (Mestrado)	Saberes e práticas das parteiras tradicionais do Amapá - Histórias e	Apresenta um conjunto de saberes e práticas que compõem o ofício de vinte

		Memórias. (Unicamp), (2001).	parteiras tradicionais em quatro municípios do Estado do Amapá, evidenciando as suas experiências no parto natural, no tratamento da mulher, da criança e da comunidade, na zona rural e nas periferias urbanas.
--	--	------------------------------	--

Fonte: Autora da pesquisa (2024).

Na tese “Partos, parteiras e parturientes: Mme. Durocher e sua época” (1998), Maria Lúcia Mott analisa a trajetória da parteira Madame Durocher, francesa reconhecida no meio político e social da elite do Rio de Janeiro no século XIX, como a primeira mulher a se formar pela Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro. A autora discute o papel das parteiras, a medicalização do parto e os saberes femininos no contexto do Império. Mott (1998) argumenta que o parto antes da medicina institucionalizada era um saber que era tido na prática feminina compartilhado de forma oral e experiencial entre mulheres de diferentes gerações. Com o advento do cientificismo europeu e da medicina higienista no século XIX, o nascimento foi transformado em um evento médico, patologizado e institucionalizado, com discursos de desvalorização do saber das parteiras, além disso exercia uma estratégia de controle sobre os corpos femininos. É nessa perspectiva que Mott (1998) propõe um debate entre os saberes populares e científicos.

A dissertação “Nascer na Bahia do século XIX” (2000), Maria Renilda Barreto investiga o contexto da assistência ao parto na cidade de Salvador durante o século XIX, revelando um cenário marcado pela convivência e tensão entre práticas obstétricas distintas, a saber: de um lado são os médicos formados na faculdade de medicina da Bahia, por meio de manuais, periódicos especializados e intervenções diretas para o domínio técnico e masculino, e do outro lado as parteiras, sendo a maioria negras, pobres e subalternizadas pelo poder vigente, mas que permaneciam com legitimidade social. Barreto (2000) demonstra que apesar dos avanços da medicina acadêmica e os esforços institucionais para consolidar a autoridade dos médicos, as parteiras continuaram sendo as figuras centrais no cotidiano das mulheres, com práticas baseadas na oralidade, na experiência e no vínculo comunitário. Barreto (2000) esclarece sobre as fontes históricas que legitimaram os médicos, por terem a disposição a escrita, a imprensa e a instituição para afirmar sua autoridade, ao contrário das parteiras que eram silenciadas nas fontes oficiais, assim o saber oral feminino era desqualificado visto como supersticioso e/ou ignorância.

A dissertação “Parteiras em Minas Gerais no século XIX: Poderes e saberes compartilhados (1832-1850)” (2003), Vera Lúcia Caixeta discute a atuação das parteiras em

Minas Gerais, diante do contexto da institucionalização da medicina. Analisa que a exclusão das parteiras do campo médico institucional, não envolve apenas questões técnicas, mas uma lógica de poder que marginaliza os saberes femininos e populares em favor da autoridade científica masculina. Porém, Caixeta (2003) trata do compartilhamento de saberes, observa-se que havia trocas, negociações e adaptações entre a tradição e a ciência, no caso das parteiras, algumas se submeteram às exigências legais ao terem seus saberes avaliados e atestados pelos médicos para receberem a “carta de exame”, assinada pela Imperador, as “cartas de ofício” encontram-se na Fisicatura-Mor (Arquivo Nacional-RJ). Ademais, ela ressalta a disputa pela legitimidade social uma vez que as parteiras, a despeito dos discursos médicos, continuaram fazendo partos, cuidando das parturientes e dos recém-nascidos em detrimento dos saberes médicos só chamados em último caso.

Iraci de Carvalho Barroso pesquisou as parteiras tradicionais do Estado do Amapá (2001) na dissertação, com o título: “Saberes e práticas das parteiras tradicionais do Amapá - Histórias e Memórias”, na qual documenta a história de (20) parteiras sobre as experiências no parto natural, no tratamento da mulher, da criança e da comunidade, na zona rural e nas periferias urbanas de (04) quatro municípios do Estado do Amapá. Assim, evidencia os saberes das parteiras no cotidiano da localidade onde atuam, exemplo disso é uso de remédios caseiros. Desse modo, o relato das experiências vividas pelas parteiras são tentativas de preservação dos valores culturais de suas antepassadas que historicamente compreende um saber feminino passado de geração a geração entre mulheres. Nesse contexto, levanta a problemática em torno das políticas públicas em relação às parteiras, que hipoteticamente cabe ao Estado a legalização e o reconhecimento do ofício das parteiras do Estado do Amapá. Barroso (2001) discute o saber feminino ancestral, sendo substituído pelo saber médico científico. Porém, ressalta que nos municípios pesquisados, os depoimentos das parteiras se contrapõem ao discurso médico, onde as mesmas relatam pouca ou nenhuma morte materna ou neonatal nos partos que realizavam. Ademais, ela revelou o enorme compromisso social das parteiras, “atender às pessoas que delas precisam, atendê-las e compreendê-las de forma calorosa e democrática, sem hora marcada” (2001, p. 138). Afirma que a parteira pertence às camadas populares, e os seus saberes produzem uma medicina sem custo e de fácil acesso, principalmente, para as mulheres que possuem baixo poder aquisitivo.

Para Barroso (2001) as mulheres parteiras amazônidas também possuem enormes conhecimentos sobre ervas e plantas medicinais, um saber ancestral. Porém, denuncia que a indústria farmacêutica tem se apropriado desses saberes herborista. A respeito do saber da parteira sobre o corpo feminino, é percebido pela questão do aborto, mas devido ao discurso

machista, preferem se resguardar, apenas afirmam conhecer plantas consideradas abortivas. A pesquisa também apresentou os recursos usados durante o parto, como a bacia com água limpa, uma rodilha de pano, um fio para amarrar o umbigo do bebê e uma tesoura. Assim, focaliza as mulheres parteiras, os trabalhos realizados nas comunidades, a fim de serem visibilizadas no âmbito político.

Estas autoras abordam os saberes e fazeres das parteiras e da postura ativa dessas mulheres com enorme legitimidade social. Todavia, Mott (1998) e Caixeta (2003) tratam das disputas pelo corpo feminino a partir da afirmação do saber médico acadêmico, no Brasil no século XIX e do longo processo empreendido para deslegitimar os saberes ancestrais das parteiras. No discurso médico, as parteiras aparecem como mulheres pretas, pobres, analfabetas, etc. Não sem razão e indignação que Mott (1999) intitula seu artigo “A parteira ignorante: um erro de diagnóstico médico?” no qual ela trata dessa disputa dentro do campo médico, durante o qual, a imagem das parteiras foi violentamente vilipendiada (1999, p.25). Barreto (2008, p.25) também ressalta essa tentativa dos médicos de menosprezar sujeitas/os sociais femininos e seus saberes: “Até pouco tempo atrás, as parteiras eram apresentadas como mulheres sujas, sem qualificação, aborteiras, feiticeiras, alcoviteiras, entre outros adjetivos pejorativos”. Caixeta (2003) sublinha que as parteiras “nos discursos médicos são identificadas de forma desclassificatória, sob fortes acusações de matarem a mãe e/ou o bebe.

As pesquisas de Barreto, 2008; Mott, 1999; Caixeta, 2014 utilizaram documentos oficiais, a exemplo do *corpus* documental da Câmara Municipal de Salvador, da “Fiscatura-Mor” - órgão da administração portuguesa transplantado para o Brasil, que tinha por função de fiscalizar e regulamentar as práticas médicas, assim como os registros da Faculdade de Medicina da Bahia e do Rio de Janeiro, fundadas em 1832 e guardados no Arquivo Nacional e arquivos públicos de São Paulo, Rio de Janeiro, Bahia e Minas Gerais, além das narrativas dos memorialistas.

É importante ressaltar que a partir dos finais do século XVIII e no século XIX, no Brasil, a interferência do Estado na saúde da população se transformou em questão política. Os médicos juntamente com as instituições policiais controlaram a população fazendo relatórios das doenças e tratamentos mais eficazes das enfermidades. Por outro lado, a fim de desvalorizar as parteiras, no início do século XIX, o Império operou através da legislação, instituindo uma medicina pública baseada na experiência e observação. A luta contra a atuação das parteiras é instaurada após a criação das faculdades de medicina em 1832. Vera Lúcia Caixeta (2015, p. 11) acrescenta que: “[...] ao se constituir em ‘saber competente’, o saber médico/acadêmico não admite a existência de uma pluralidade de saberes sobre o corpo, daí o enfrentamento às

parteiras, benzedeiros (as), feiticeiros (as), curandeiros (as), raizeiros (as) e a toda uma gama de pessoas que vivem do ofício da cura. Difícil foi romper com a legitimidade social dessas práticas curativas amalgamadas na força da tradição [...]”. Ao analisar o livro de Francisco de Mello Franco, médico mineiro de Paracatu pertencente à Academia Real de Ciências de Lisboa, Caixeta (2015, p. 16) também afirma que:

Na busca de legitimidade da prática médica acadêmica, como único e verdadeiro saber sobre os corpos e, em especial, sobre os corpos femininos, as práticas de nascimento pelas mãos das parteiras, amplamente disseminada de um e de outro lado do Atlântico, também são criticadas. As parteiras tornaram-se alvo fácil para a condenação exemplar. Não por acaso, Mello Franco associa a parteira ao perigo de vida para a criança e a mãe.

Na Bahia e no Rio de Janeiro, espaço da criação das primeiras faculdades de medicina no Brasil, os médicos estavam interessados em combater a hegemonia das parteiras no cuidado com os partos e as crianças. Dessa forma, na Bahia, a discriminação das parteiras pelos médicos situou-se no campo retórico. A legislação que proibia a atuação das parteiras não teve efeitos práticos. Essa leniência por parte dos fiscalizadores fez com que os médicos usassem outros meios contra a atuação das parteiras. Desse modo, responsabilizando as instâncias superiores por inoperância. As parteiras continuaram atuando na capacidade de partejar por todo o século XIX. Na Bahia até esse período não tinha espaços destinados à parturientes, como casas de partos, maternidade ou hospitais. Outro fato, é que são poucos os registros de aprendizes no curso de obstetrícia, assim pode-se notar que o nascimento era um evento cultural restrito ao espaço doméstico (Barreto, 2008).

No Rio de Janeiro havia um controle do ofício de parteira por parte dos médicos, seja porque eram examinadas por cirurgiões, ou pelo fato de serem obrigadas, em caso de perigo, a recorrer a um cirurgião. De acordo com os ensinamentos da faculdade de medicina, havia uma diferença na função dos médicos e das parteiras, enquanto essas assistiam ao parto, os médicos intervieram no processo do parto. A partir dessa ideia que as parteiras são ridicularizadas consideradas supersticiosas, chamadas de ignorantes e seu saber sobre o parto, desqualificado revelando sinais de disputas profissionais entre médicos e parteiras. Portanto, no Rio de Janeiro do século XIX a fiscalização da atividade exercida pelas parteiras era bem mais intensa. Nesse sentido, essas mulheres eram declaradas sem capacidade e com pouco reconhecimento no ambiente profissional (Mott, 1999). Assim explica Mott (1999, p. 33):

Acredito que a luta entre a 'ciência' e a 'não-ciência', entre 'racionalidade científica' e a 'superstição', deve ser considerada apenas em parte como responsável pela construção da imagem da parteira ignorante no século XIX. A ignorância e outros aspectos de ordem moral que as desqualificam certamente se devem também à crença, cada vez mais difundida no período, de uma natureza feminina, que biologicamente

excluiria a mulher de uma série de atividades físicas e intelectuais, enquanto a dotaria para a maternidade, condicionando-a assim à esfera dita privada.

Mott (2005, p. 119) salienta que, “No Brasil, nas primeiras décadas do século XIX, os partos normais e complicados eram realizados quase que exclusivamente no domicílio da parturiente. A parteira era nomeada de “comadre”, palavra que demonstra afetividade e respeito”. Mott (1999) identifica diferentes características de parteiras. Sendo uma delas as práticas, que exerciam a profissão sem autorização legal, atendendo pessoas da família ou da comunidade local, desempenhavam outras atividades além do parto, porém, há poucas documentações referentes a essas parteiras, e eram as mais numerosas no século XIX. No outro viés, percebe-se as parteiras licenciadas, as examinadas, as diplomadas em cursos de partos no exterior ou no Brasil, as quais se encontrava em menor número, porém com mais documentação.

Nesse contexto, vale ressaltar Mme Durocher, a primeira parteira diplomada no Brasil, branca europeia e respeitada pela elites, que fez mais de 5.500 partos, um deles da princesa Imperial, Dona Leopoldina, filha de D. Pedro II, era reconhecida não só no ambiente profissional, mas também pela elite brasileira do período do Brasil Império. Publicou vários trabalhos, sendo a única mulher admitida como sócia, no século XIX, na Imperial Academia de Medicina (Mott, 1999). De acordo com Mott (1998):

Embora elogiadas, queridas e respeitadas, a documentação sugere que as mulheres que viviam dessa atividade eram socialmente discriminadas. Acredito ainda que a observação feita por Maria Odila Leite da Silva Dias, sobre as mulheres pobres de São Paulo deveria ser estendida às parteiras. ‘Parte dos preconceitos que as desclassificaram socialmente provinham de valores machistas e misóginos, entranhados no sistema escravista e moldados no menosprezo do trabalho manual e de qualquer ofício de subsistência’ (Mott, 1998, p.36).

Nesse sentido, de disputas do saber médico sobre o corpo feminino, ou seja, de tentativas do saber médico de excluir as parteiras tradicionais de cuidado, Mott (1999) vê apenas a questão do gênero, mas não trata da questão de raça e de classe. Já sobre a situação das parteiras em Minas Gerais, no século XIX, Caixeta (2003) trata da sua enorme legitimidade social, devido a sua capacidade de realização de partos, mas também persegue o caminho da legalidade institucional do ofício, especialmente através daquelas parteiras que buscam conseguir o documento legal fornecido pela Fisicatura-Mor, a carta de exercício profissional. De qualquer forma, elas continuaram presentes no meio social, principalmente no meio rural, nas cidades menores e nas Santas Casas de Misericórdia, até meados do século XX. Nesse sentido, as reflexões realizadas revelam um duro e longo combate sobre o ofício das parteiras. Elas sofreram e sentiram o peso da discriminação (Fleischer et al., 2020).

Só a partir dos anos 1990 é que as análises feministas buscam contextualizar os discursos médicos e revelar suas intenções estratégicas. Compromisso ético e político assumido pelas pesquisadoras em recuperar os nomes e as trajetórias de vidas das parteiras, ao mostrar a proximidade cultural e material entre as parteiras e parturientes: “o parto realizado no espaço doméstico, conduzido pela comadre, com a ajuda de outras mulheres, não provocou tantas mortes, nem foi tão nocivo à sociedade, como fizeram crer os médicos” (Barreto, 2008, p. 902). Nesse viés, Caixeta (2014) apresenta Lucinda do Serro, uma parteira mineira do século XIX, mulher negra e pobre, porém, com enorme prestígio social visível através da presença da comunidade local para banquetear, o melhor da culinária mineira, no dia do seu aniversário.

Jacqueline Guimarães na sua tese “Os discursos dos médicos do estado do Pará nas “teses de doutoramento ou inaugurais” (1929-1954): saúde, assistência e educação da infância pobre” (2016), esclarece que, no Brasil Colônia, predominavam práticas de cuidado à saúde realizadas por curandeiros, boticários, parteiras e sangradores. Esses agentes colocavam em prática saberes ancestrais oriundos das culturas africanas e indígenas e, em sua maioria, eram pessoas negras, analfabetas e sem vínculos com o poder social vigente. Tal contexto evidencia a legitimidade social exercida pelas parteiras no interior das comunidades, uma vez que eram elas as principais responsáveis por atender, curar e auxiliar a população mais pobre e socialmente vulnerável. Barreto (2008, p. 905) exemplifica que as parteiras eram diferenciadas:

[...] as parteiras podiam ser ‘ocasionais’ ou ‘de ofício’. As primeiras colocavam-se como responsáveis pelo parto ou como auxiliares deste esporadicamente, e não possuíam essa atividade como profissão principal ou secundária. As parteiras de ofício cuidavam da parturição como profissão, subdividindo-se em três categorias: as ‘leigas’, as ‘examinadas’ e as ‘diplomadas’. As leigas possuíam apenas o saber empírico-sensorial. As examinadas eram avaliadas por cirurgiões indicados pela Fisicatura-mor, órgão responsável pela regulação e fiscalização dos profissionais das artes de curar: após responderem a perguntas teóricas e práticas, recebiam uma carta que as autorizava a praticar a arte de partejar. Há que ponderar que, para responder às perguntas, a candidata tinha algum contato com os manuais de cirurgia editados especialmente para aquele objetivo. Por fim, as parteiras diplomadas eram aquelas que cursaram obstetrícia na Faculdade de Medicina da Bahia ou do Rio de Janeiro, a partir de 1832.

De acordo com Ceccato (2017) há uma produção pouco expressiva relacionando as parteiras à educação escolar, fato que elas não estão sendo inseridas no ensino, a pesquisadora ao fazer o levantamento bibliográfico sobre as parteiras em diversos banco de dados observou que:

Ao realizarmos levantamento inicial utilizando como descritor: ‘parteira’, foram poucos os trabalhos encontrados. Aproximadamente doze trabalhos nas bases de dados Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e *Scientific Electronic Library Online* (SciELO). Nos trabalhos apresentados na Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) entre os anos de 2004 (início do

Grupo de Trabalho de Gênero, Sexualidade e Educação) a 2016, não encontramos nenhuma pesquisa com a temática: ‘parteira’ (Ceccato, 2017, p. 18).

É possível notar que a temática sobre “parteiras” como estudo na área do ensino é pouco explorada (Quadro 5), e o número ínfimo de pesquisas relacionando as parteiras e como abordá-las nos conteúdos escolares, colabora para que elas não estejam na História ensinada, invisibilizando essas mulheres na educação básica.

Quadro 5 - Pesquisa sobre “Parteiras” na área do Ensino

Autor (a)	Tipo	Título	Resumo
Cristina Gonçalves Chéríci Ceccato	Mestrado	Educação Popular em Interface com Memória e Gênero: O "Fazer-se" das Mulheres e Parteiras como Práticas de Herança Cultural. (UNIVILLE), (2017).	A pesquisa analisou que memórias constituem o ofício de parteira no tempo presente, bem como as relações entre os saberes/fazeres ancestrais, a educação popular e gênero.
Leandra Couto Rocha	Mestrado	Memórias e práticas do ofício de Partear em Itapetinga/Bahia entre 1930-1970: Possibilidades pedagógicas para o Ensino de História a partir do mural das parteiras. (UESB), (2024).	A dissertação trata do mural das parteiras na cidade de Itapetinga-BA a partir de uma visita realizada com as/os discentes, investigou-se as categorias, a saber: história das mulheres, memória e patrimônio cultural intangível.

Fonte: Autora da pesquisa (2024).

No campo da Educação, Cristina Gonçalves Chéríci Ceccato (2017) apresenta a dissertação com o título, “Educação popular em interface com memória e gênero: o “fazer-se” das mulheres e parteiras como práticas de herança cultural”, o estudo objetivou-se a analisar que memórias constituem o ofício de parteira no tempo presente, bem como as relações entre os saberes/fazeres ancestrais, a educação popular e gênero. Nos aspectos metodológicos fez a leitura da cultura material, analisou o inventário dos artefatos pertencentes a Maria Petry Besen, primeira parteira diplomada a realizar atendimentos na região do município de Massaranduba-SC, onde atuou no período de 1940 e 1980, os seus utensílios estão em exposição no Museu Municipal de Massaranduba/SC. Além de realizar entrevistas com a filha da parteira, ademais, a autora tenta definir o que é ofício, sendo uma atividade na qual resulta de um processo longo de ensinar e aprender, somando-se a isso o próprio acontecer de suas ações (2017). Já com relação ao termo parteira Ceccato (2017, p.15) afirma que:

As parteiras são responsáveis por auxiliar a gestante no momento do parto, podemos dizer que elas sempre existiram ou que acompanham a história dos seres humanos. Seus conhecimentos são transmitidos de mulher para mulher, geração em geração em diferentes processos históricos. Variando suas práticas conforme a cultura, região e religião, essa atividade de maneira intensa se fez presente na vida de grande parte das comunidades até meados do século XX. E no Brasil, enquanto prática social as parteiras ainda se fazem presentes, principalmente em locais de difícil acesso aos serviços de saúde pública.

Rocha (2024) propõe reflexões acerca das parteiras, a saber: como nasce uma parteira? Quem forma a parteira? Questionamentos pertinentes à pesquisa, pois a partir da metodologia da história oral as interrogações são respondidas. Lembrando que, a parteira é caracterizada por ser uma mulher mais velha que já vivenciou e experienciou a maternidade, assim as avós passam os conhecimentos para a filha que agora é mãe, por meio da oralidade enraizada nas práticas comunitárias. Nesse sentido, percebe-se: “A persistência/resistência das parteiras que ainda atuam a exemplo no Norte e Nordeste do país é fruto das relações de confiança que se estabelecem entre as mulheres e as parteiras, que terão a partir desse encontro a relação de compadrio, baseado no afeto e no cuidado (Rocha, 2024, p. 111).

Geralmente, uma parteira nasce a partir de ajudar a outras mulheres no momento do parto, numa relação íntima de proximidade, enquanto uma vida nasce, a partir de um ritual simbólico. Ceccato (2017) contribui no sentido de perceber os saberes das parteiras como fonte de pesquisa, no diálogo entre saber científico e saber popular, no campo da Educação. Indica possibilidades de ações educativas a serem desenvolvidas por meio dos artefatos das parteiras no museu, à medida que tais inventários refletem uma herança cultural comunitária. Pois, “a utilização de histórias de vida como temas geradores em práticas educativas podem suscitar discussões que contribuam para promoção do pensamento crítico no combate a perpetuação de preconceitos” (Ceccato, 2017, p.149). No Maranhão encontrei várias pesquisas sobre as parteiras e em diferentes áreas do conhecimento (Quadro 6):

Quadro 6 - Pesquisas sobre “Parteiras” no Maranhão

Autor (a)	Tipo	Título	Resumo
Marina Santos Pereira	Artigo	Associação das Parteiras Tradicionais do Maranhão: relato da assistência ao parto. Revista Saúde Sociais, 2016.	Estudo etnográfico sobre o trabalho de assistência ao parto prestado pelas parteiras tradicionais do Maranhão, que atendem gestantes residentes no bairro do Anjo da Guarda, na região da área Itaqui-Bacanga, zona periférica de São Luís, MA.
Patrícia Costa Ataíde	Tese (Doutorado)	KUZÄGWER: fazeres e saberes de mulheres indígenas Tentehar em Grajaú-MA. UNICAMP, 2021.	Buscou compreender como as mulheres Tentehar utilizam seus fazeres e saberes ancestrais e escolarizados, com base na interpretação das narrativas advindas de suas memórias e vivências, considerando o seu cotidiano, sem perder de vista o contexto sociocultural e político no qual estão inseridas. Os fazeres e saberes ancestrais identificados foram saber fazer artesanato, cantar, fazer pinturas corporais, curar e proteger através dos sobrenaturais e fazer partos.
Marina Santos Pereira	Dissertação (Mestrado)	Estudo sobre a associação das parteiras tradicionais no	O resultado da pesquisa apontou que o trabalho desenvolvido pelas parteiras tradicionais contribui com o processo de conscientização das gestantes para a realização do pré-natal, além de

		Maranhão. UFMA, 2009.	proporcionar conforto psicológico para as gestantes e parturientes, humanizando, assim, o atendimento prestado à mulher no período gravídico.
Adeilson Luís Pinheiro Viana e Marina Santos Pereira	Artigo	Trabalhando com as parteiras tradicionais na assistência ao parto e ao recém-nascido em São Luís. Revista Craibeiras de Agroecologia, 2018.	O artigo apresenta o projeto de extensão que serviu para orientar a capacitação das parteiras tradicionais da área de Itaqui-Bacanga de São Luís do Maranhão que a partir de suas práticas contribuem para a redução da mortalidade materno-infantil. E também o projeto promove uma formação política das parteiras tradicionais em relação às questões de gênero.

Fonte: Autora da pesquisa (2024).

Marina Santos Pereira (2016) no artigo “Associação das Parteiras Tradicionais do Maranhão: relato da assistência ao parto” realiza um trabalho etnográfico com as parteiras que atuam na zona periférica da cidade de São Luís, as quais desenvolvem atividades de acompanhamento a gestante e aos recém-nascidos, como encaminhamento para consultas nos hospitais ou postos de saúde, orientação a respeito da gestação, partos normais, sendo requisitadas pelas parturientes. A maior parte das parturientes atendidas pelas parteiras são negras, e mais da metade das parteiras também são negras.

No momento do parto há todo um ritual para garantir o “bom parto”, como retirar objetos do ambiente que será feito o parto, vestir a parturiente com a camisa do marido para o parto ser rápido, permitir a presença de mulheres próximas a parturiente no quarto, fazer as orações que na comunidade de Itaqui-Bacanga em São Luís as santas protetoras são Nossa Senhora da Penha e Santa Margarida, massagear a barriga com azeite de mamona ou com uma garrafa de água morna para ajudar a descolar a placenta, ingerir gema de ovo quente na colher ou banha de gambá para a parturiente beber aliviando a dor do parto (Pereira, 2016).

Já no puerpério a mulher precisa seguir vários preceitos, a saber: ficar reclusa por sete dias, ingerir caldo e pirão (feito de farinha seca) com a intenção de produzir leite para a criança, fazer somente um banho de asseio utilizando plantas de algodão, mastruz e casca de aroeira para desinflamar a barriga, envolver a barriga com uma faixa bem apertada com o objetivo de o útero voltar para o lugar, não realizar trabalho doméstico por quarenta dias. Vale ressaltar que:

[...] a sociedade atual – em que as parteiras também vivem – está moldada nos parâmetros capitalistas, portanto atende apelos e está em parceria com processos econômicos e políticos, e as parteiras tradicionais, que aparentemente vivem outra realidade social e cultural, também sofrem as modificações inerentes à dinâmica de um sistema racional globalizante. (Pereira, 2016, p. 591).

Assim, a dinâmica do sistema capitalista rompe com a visão de mundo das parteiras tradicionais. Marina Pereira (2016) ressalta que a fé é um componente fundamental das práticas

e concepções da parteira com elementos da religião afro, indígena e do catolicismo. Os conhecimentos das parteiras são transmitidos oralmente, as mais antigas relatam as experiências para as mais novas, assim observam ou ajudam na realização do parto, ao fazer um parto de emergência a mulher demarca o início do ofício de parteira, a partir disso é reconhecida pela comunidade em que atua. As raízes ligadas a natureza e as práticas manuais são o arcabouço do saber da parteira sem esses elementos perdem a sua identidade.

Diante do exposto percebe a importância do saber/fazer das parteiras para a população menos assistida pelo poder público, especialmente mulheres negras que vivem na periferia dos grandes centros urbanos como é analisado no artigo de Pereira (2016). O repertório da parteira demonstra um saber ancestral ligado a práticas que incluem elementos da natureza, o espiritual, e o corporal numa visão holística e humana, proporcionando acolhimento tanto para as gestantes como para os bebês.

Patricia Costa Ataíde na tese “KUZÁGWER: fazeres e saberes de mulheres indígenas Tentehar em Grajaú-MA”, (2021), revela os saberes/fazeres das mulheres indígenas da etnia Tentehar em Grajaú no Maranhão, a pesquisadora utiliza os métodos da etnografia numa análise decolonial, para investigar sobre a invisibilidade e o protagonismo das mulheres indígenas, a cosmovisão, os ritos e os mitos, a organização sociopolítica e econômica, e a relação dessas mulheres com o território.

Nesse processo investigativo Ataíde (2021, p. 140) encontra uma parteira da aldeia e a entrevista: “Inês Sousa que sabe realizar partos, conta que trouxe ao mundo 4 crianças da aldeia, pois diante da necessidade precisava ajudar essas mulheres e seus bebês”, quanto ao aprendizado de parteira, descreve o saber repassado pela sua mãe, por meio da oralidade, conta que além de realizar os partos a parteira passava quinze dias na casa da parturiente ajudando a cuidar do recém-nascido. A atividade de parteira atendia a todas que precisassem da sua ajuda, muitas vezes não recebendo pagamentos pelo trabalho, mas tinham um compromisso comunitário, tendo o reconhecimento e legitimidade da comunidade.

No Maranhão, a partir das pesquisas apresentadas por Pereira (2016) e Ataíde (2021), observa-se uma estreita relação de proximidade entre as parteiras e as comunidades que atendem, marcada por um enlaçamento de confiança, cuidado e companheirismo. A parteira é reconhecida como detentora de um pluralismo de saberes, que abrange a prática do parto, o conhecimento sobre a prevenção e a cura de doenças, além de desempenhar um papel fundamental de acolhimento e alento diante da dor.

Vale frisar que o saber da parteira é compartilhado entre mulheres, numa prática que envolve experiência, observação e oralidade numa cadeia de solidariedade. Historicamente o

parto, a gravidez, o cuidado com as crianças estavam circunscrito no privado, sendo uma cultura essencialmente feminina, essa explicitação contribui para perceber que as parteiras são guardiãs de um saber ancestral feminino, passado de geração a geração por mulheres, “a troca de saberes, de ervas e de práticas curativas, rapidamente disseminou-se entre elas, elevando seus poderes para as soluções na esfera da saúde” (Pereira, 2009, p. 40).

De acordo com Viana e Pereira (2018) a atuação das parteiras nos bairros da área Itaqui-Bacanga em São Luís é significativa porque os serviços de saúde não conseguem atender a demanda. As parteiras formam uma rede de reciprocidade comunitária que está longe dos moldes da sociedade industrial moderna, não se valendo de recursos financeiros para execução do seu ofício. Assim, envolve o campo do sagrado com elementos da natureza num ritual de passagem que transforma a mulher em mãe. Por atender mulheres em situação de vulnerabilidade social as parteiras do Itaqui-Bacanga também enfrentam a violência de gênero, em que as parturientes expõe casos de agressões e violência física e psicológica por parte de seus companheiros, nesse sentido a pesquisa promove oficinas para instrumentalizar as parteiras a combater a violência doméstica.

Marina Santos Pereira (2009), como as pesquisadoras anteriores (Mott, 1998), (Caixeta, 2003) destaca que o saber das parteiras foi objeto de desqualificação e de apropriação pela medicina moderna do século XIX para a compreensão do corpo feminino. Aos poucos, ocorre a hospitalização do parto, por médico, como uma prática lucrativa, fruto da sociedade capitalista. Entretanto, as parteiras continuaram atuantes nas comunidades especialmente entre as mais pobres e sem atendimento médico/hospitalar adequado. Há que considerar também a violência obstétrica acometida contra as parturientes negras e pobres, a busca por um parto mais humanizado e a legitimidade social das mulheres parteiras.

2.1 Corpo, maternidade e infância

Os corpos femininos são moldados para funções específicas, a partir do pensamento moderno/colonial que fundamenta com bases biológicas as estruturas sociais, provocando desigualdades estruturais que oprimem/exploram as mulheres. Del Priore (1990) acrescenta que a gravidez, o parto e o cuidado com os filhos recolhiam a mulher no ambiente privado, ou seja, na casa, um papel atribuído socialmente que constrói o ser a mulher associada à prática doméstica. Os discursos médicos, jurídicos e religiosos produziram e legitimaram a ordem social, “[...] elaboraram estratégias de controle de um gênero sobre o outro” (Caixeta, 2003, p. 29),

[...] porque a mulher, no imaginário masculino, é seu útero, seus órgãos sexuais, seu sangue menstrual mensal, palco nebuloso, desconhecido e carregado de preconceitos. Para os olhares masculinos, esse corpo deveria ser submetido às regras do saber médico, conhecido, classificado e autorizado (Caixeta, 2003, p. 29).

As políticas higienistas enquadraram o corpo feminino na biologia. A sociedade brasileira do século XIX dispunha de dispositivos sociais para normatizar a sexualidade feminina, heterossexual e voltado para a reprodução dentro do matrimônio cristão. A igreja católica exerce enorme controle sobre a sexualidade feminina com toda a simbologia do sagrado, mediante as práticas do confessional, o culto, as pregações e leituras bíblicas, justificando o ato sexual apenas para a reprodução e a gestação como graça divina. Ideal propagado e cobrado principalmente das famílias tradicionais (Caixeta, 2003).

A partir da concepção de poder de Foucault, a pesquisadora analisa os discursos médicos e religiosos do século XIX, sobre o corpo e a sexualidade feminina e afirma que:

Trata-se de engrenagem em que operam saberes e poderes com o objetivo de conhecer e controlar o corpo, para domesticá-lo e normalizá-lo segundo os padrões normativos vigentes, ou seja, segundo a ótica da binaridade e da heterossexualidade compulsória. Ao naturalizar a maternidade, o saber médico define uma função fixa e rígida para as mulheres no corpo social: a de reprodutoras, geradoras de filhos; de mães. Um saber que se assenta no poder de estabelecer o certo e o errado, o permitido e o proibido, o normal e o patológico, que invade o sexo e a sexualidade das mulheres e estabelece sua única finalidade, carregada de uma intenção colonizadora sobre os corpos (Caixeta, 2003, p. 32 e 33).

Com o intuito de subordinação dos corpos, atrelados aos papéis sociais femininos justifica-se o seu dever biológico. Ademais, a ciência médica passou a investir em conceitos que subestimaram o corpo feminino e a “perseguir as mulheres que possuíam conhecimentos sobre como tratar do próprio corpo. Esse saber informal, transmitido de mãe para filha, era necessário para a sobrevivência dos costumes e das tradições femininas” (Del Priore, 2004, p. 68). Com a maternidade preservava a diferença mantendo funções ancilares exercidas por mulheres:

O apelo à dignidade da procriação está investido de conotação moral, no esforço de contrapor-se ao seu lado obscuro, informado pela imagem de Eva, a pecadora, um mal exemplo, fonte de distração, prazer e perigo para os homens vocacionados para uma vida de utilidade. Disciplinar a sexualidade feminina para a reprodução operou-se mediante vários dispositivos, como o de ameaça às mulheres que contrariasse sua função primordial, com o perigo de terem seu útero envolvido em uma cadeia de enfermidades que poderiam levá-las à loucura (Caixeta, 2003, p. 33).

Como Del Priore também trata no livro “Magia e medicina na Colônia: o corpo feminino”, 2004, em que “a valorização da madre como órgão reprodutor levava a uma valorização da sexualidade feminina, mas não no sentido da sua realização e sim no de sua disciplina” (Del Priore, 2004, p. 70). O ordenamento social brasileiro do século XIX normalizou a função reprodutora do corpo feminino, “trata-se de uma matriz discursiva que coloca o útero

como centro do feminino e a serviço da hereditariedade, como prescrevia o discurso médico da época” (Caixeta, 2003, p. 34). No processo de medicalização impunha-se a maternidade para a mulher:

Como qualquer discurso normatizador, o discurso médico prescreve o que seria correto para comportamentos, papéis, funções, valores e destinos, fixando as mulheres a um lugar e a uma função, construindo a maternidade como necessidade, finalidade última para as mesmas, como ideal mais alto e nobre que elas poderiam alcançar (Caixeta, 2003, p. 42).

Mary Del Priore (1990) reforça que os teólogos, moralistas, confessores e médicos aguçavam os discursos em torno das mulheres e seus corpos para padronizá-los conforme os critérios da sociedade, o interesse era o controle da mulher por meio da maternidade, visando perpetuar a “civilização” nos “tristes trópicos”. Assim, o projeto da maternidade como destino feminino foi tão bem sucedido que: “o estereótipo da santa-mãezinha provedora, piedosa, dedicada e assexuada construiu-se no imaginário brasileiro no período colonial e não mais o abandonou” (Del Priore, 1990, p. 8).

Caixeta (2003) considera ser necessários historicizar as representações sobre corpo e maternidade acompanhando os discursos que os constituíram para, enfim, desconstruí-las, desnaturalizá-las “de modo a permitir perceber o funcionamento de sua lógica interna na construção das/os sujeitas/os” (Caixeta, 2003, p. 43). Para Del Priore (1990) considera que a maternidade é uma construção social e histórica, na qual a medicina se apropria do discurso religioso para preencher lacunas do desconhecido corpo/território feminino, assim, “os médicos e os fisiologistas da época não estudavam apenas a anatomia e a patologia da mulher, mas tentavam entender a natureza feminina” (p. 27), com intenções próprias de interesse masculino, “os documentos da medicina que então se praticava davam-se por objetivo sutil definir uma normalidade, [...] que exprimiu o destino biológico da mulher” (Del Priore, 1990, p. 27).

Entretanto, os saberes sobre o corpo feminino não se limitavam ao conhecimento da ciência médica no período colonial, pois:

Seu funcionamento natural marcava, para todas as mulheres, os ritmos silenciosos e discretos da vida. As regras apontavam o momento de fecundidade, de maternidade; sua ausência, a menopausa e a esterilidade. Reflexo das fases da lua, o calendário menstrual inscrevia a mulher no calendário da natureza (Del Priore, 2004, p. 76).

Isso supõe que “as classes desfavorecidas, as fontes milagrosas ou “operações mágicas” revelavam uma outra racionalidade, repousada na crença de que certas pessoas, ou coisas, detinham poderes sobrenaturais em relação aos usos do corpo” (Del Priore, 2004, p. 76). Nesse quadro emergem as benzedeiças, curandeiras e parteiras com seus conhecimentos ancestrais femininos.

Pensar em parteiras implica refletir sobre a história da criança e da infância (também uma invenção da ciência médica do século XVIII). Porém, é preciso desconstruir o padrão eurocêntrico e centralizado da infância, geralmente, tratando das narrativas de grupos privilegiados. Como a (as) infância (as) é/são vivenciadas na região Amazônica? Jacqueline Tatiane da Silva Guimarães no artigo “A história das infâncias negras: descolonizando os direitos de crianças da Amazônia” (2023), esclarece pontos importantes sobre a infância negra na Amazônia, especialmente nas regiões do Marajó, do Tocantins e do Pará. Trata-se de infâncias negras vividas por crianças pretas e pardas que historicamente são atravessadas pelo racismo e o adultocentrismo, marcadas por suas ancestralidades africanas e indígenas, que enfrentam o silenciamento da memória, sendo ignorados seus modos de vida por políticas públicas que homogeneiza e centralizam (Guimarães, 2023).

Poucas pesquisas tratam sobre as crianças no Maranhão, busquei no banco de dados da Capes e no *Google* acadêmico com os termos “infância no Maranhão” encontrei apenas (03) três pesquisas:

Quadro 7 - Pesquisas sobre “História da Infância no Maranhão”

Autor (a)	Tipo	Título	Resumo
Denilson Costa Pinheiro	Dissertação (Mestrado)	Os expostos da Santa Casa de Misericórdia do Maranhão: Assistência à infância desvalida no século XIX. (2023), UEMA.	Analisou a atuação da Casa dos Expostos na assistência às crianças abandonadas, compreendendo à infância desvalida, relações de gênero e educação no século XIX.
Emilene Leite de Sousa	Artigo	Vivendo entre Fendas: Infância nas palafitas de São Luís do Maranhão. (2007), UFRGS.	Tratou da infância pobre, crianças que habitavam as palafitas da ponte Bandeira-Tribuzzi em São Luís, às margens do Rio Anil. Buscou desvendar os sentidos atribuídos por essas crianças para aquilo que chamamos de infância.
Rosyane de Moraes Martins Dutra; Mirian Jorge Warde	Artigo	Registros da infância no Maranhão do século XIX: pobreza, sociedade e institucionalização. (2019), ANPUH-Brasil - 30º Simpósio Nacional de História.	O estudo analisa narrativas do século XIX, presentes nas obras de Mário Martins Meireles e César Augusto Marques, sobre a necessidade de uma assistência à infância pobre.

Fonte: Autora da pesquisa (2024).

A dissertação com o título: “Os expostos da Santa Casa de Misericórdia do Maranhão: Assistência à infância desvalida no século XIX” , Denilson Costa Pinheiro, UEMA, (2023), na qual trata da atuação da Casa dos Expostos em São Luís-MA na assistências às crianças

abandonadas no século XIX. As fontes da pesquisa foram jornais do século XIX e documentos oficiais da Santa Casa de Misericórdia do Maranhão, como relatórios mensais e anuais, falas do Presidente da Província, ofícios, livros de atas, Compromisso da Santa Casa, Regulamento da Casa dos Expostos, tendo como produto educacional um conto infantojuvenil que ressignificou e reconstruiu memórias da Casa dos Expostos.¹⁹ Pinheiro (2023) revela as prioridades das Casas de Misericórdia:

Pressupõe-se também, que não era considerada como uma questão prioritária da Misericórdia a assistência aos enjeitados, que talvez a prática de sepultamento e o cuidado aos doentes tenha sido o principal objetivo de caridade, visto que estas atividades ocasionarem lucros, enquanto os expostos dariam despesas à instituição (p. 16).

Além disso, Pinheiro (2023) acrescenta que a Casa dos Expostos também controlava os corpos das crianças por meio da educação disciplinadora. As crianças eram instruídas a seguir regras comportamentais de acordo com os padrões patriarcais, como relata Pinheiro (2023, p. 18):

A existência de recolhimentos, de asilos e a Casa dos Expostos que tiveram função de assistência, também expressa a preocupação com a criação e educação desses desvalidos. Essas instituições contribuíram para moldar o comportamento das crianças de acordo com os padrões de feminilidade e masculinidade, objetivando que as meninas possuíssem pureza, recato e obediência, fossem mães, domésticas e esposas. Enquanto aos meninos, esperava-se que eles possuíssem respeito, honra, além de serem trabalhadores e que assim pudessem se autossustentar e garantir um futuro próspero por meio do trabalho.

A infância vivida na Casa dos Expostos nesse contexto do século XIX estava associada às normas da sociedade patriarcal e capitalista. Portanto, a criança não era vista como um sujeito de direito, mas como um indivíduo com um dever social, enfim ser homem e mulher produtivo no futuro próximo. Pinheiro (2023) contribui ao apresentar um produto educacional preocupado com a temática da infância na educação básica, pontuando que ela é inexistente nos conteúdos escolares por ter um currículo hegemônico, o qual silencia e exclui sujeitas/os subalternizadas/os. Portanto, fez uso da narrativa literária na criação de um conto infantojuvenil, buscando ressignificar memórias de um espaço esquecido na sociedade maranhense que é a Casa dos Expostos, dando visibilidade a crianças órfãs, expostas e desvalidas na História.

¹⁹ A Irmandade da Santa Casa da Misericórdia era uma instituição de caridade cristã criada em Portugal no século XV e esteve presente no Maranhão no século XVII, tendo como função a assistência às pessoas pobres, crianças, mulheres, prisioneiros e doentes, um dos estabelecimentos administrados pelas Misericórdias era a Casa dos Expostos, a qual recebia esse nome por criar e educar crianças abandonadas, por variados motivos de questões morais, sociais e econômicas que suas mães tiveram de enfrentar (Pinheiros, 2023).

Emilene Leite de Sousa (2007) pesquisou sobre a infância pobre no tempo presente, na cidade de São Luís-MA, discutindo como ser criança é modificado a partir do lugar. Assim, evidenciou crianças que moram em torno das palafitas do rio Anil, situadas no bairro da Camboa próximo ao maior *shopping center* da cidade, inúmeros acidentes ocorrem nas madeiras das palafitas como escorregar e morrer nas águas do rio. No mesmo rio que os sustentam, uma infância marcada pela coleta de sarnambi para a sobrevivência, e brincadeiras de papagaio nas ruas do bairro no fim da tarde e final da semana. No contexto de violência do bairro Camboa, as creches representam para a comunidade lugar de segurança social, alimentar, além de proporcionar higiene e educação escolar. Sousa (2007) concluiu que a instituição escolar aparece como o lugar da infância e a casa, local familiar, é um lugar de passagem, portanto, as creches exercem a importante função de “retirar as crianças da realidade pobre das palafitas e possibilita a vivência daquilo que elas entendem como infância” (p. 12).

Dutra e Warde (2019) ao analisar a infância maranhense no século XIX, assim como Sousa (2009) e Pinheiro (2023) trata de crianças subalternizadas pela sociedade, interseccionadas por culturas que foram excluídas das políticas públicas e consequentemente afetadas para o aparecimento de problemas de cunho social, a saber: aborto, abandono, maus-tratos. Nessa perspectiva, Dutra e Warde (2019) revela que “A formulação de uma ideia de nação e de civilização, imposta pelo Império brasileiro, foi uma invenção das elites letradas para que grupos e instituições sociais fossem as mantenedoras das relações de poder junto ao processo de urbanização” (p. 3), ou seja, essa relação com os valores europeus apagava a realidade do território maranhense constituído em sua maioria por negros, indígenas e mestiços. Como forma de efetivar a exclusão da memória, as instituições religiosas exerciam esse papel na sociedade maranhense do século XIX, a qual servia de institucionalizar a educação das crianças desvalidas, tendo como justificativa os discursos higienistas²⁰.

As pesquisas no território maranhense concentram os estudos na capital do Estado (Pinheiro, 2023; Sousa, 2009; Dutra e Warde, 2019) com a temática infância pobre, e o amparo de instituições para dar assistência às crianças em situação de vulnerabilidade social, seguindo padrões impostos pela sociedade no modo de viver a infância. Assim, a historiografia sobre História da Infância no interior do Maranhão é inexistente, sendo necessário fomentar o direito à memória no campo do Ensino de História (Guimarães, 2023) e da história da infância no interior do Maranhão.

²⁰ FRANCO, Francisco de Mello, Tratado da educação física dos meninos para o uso da nação portuguesa, publicado por ordem da Academia Real das Sciencias de Lisboa. Lisboa: Na Officina da Academia Real da Sciencias, 1790.

2.2 O Dossiê das Parteiras Tradicionais do Brasil (2021)

O Dossiê das Parteiras Tradicionais do Brasil, publicado pelo IPHAN em 2021, apresenta a motivação e a justificativa para a inscrição dos saberes ancestrais das parteiras no Livro de Registro de Saberes. Esse processo foi extenso, pois trata-se de um termo de patrimonialização dos saberes e práticas das parteiras, por ter um caráter peculiar, precede do reconhecimento institucional, portanto é por meio das/os sujeitas/os da comunidade e das memórias afetivas das parturientes que as parteiras são reconhecidas. Assim, um bem passa por um extenso caminho a percorrer no âmbito do IPHAN, os quais são: Departamento de Patrimônio Imaterial (DPI), que é vinculado ao Centro de Folclore e Cultura Popular (CFCP) e às secretarias regionais do IPHAN. Além de passar pelos seguintes instrumentos: o registro do bem, o inventário nacional de referências culturais (INRC), o programa nacional de patrimônio imaterial (PNPI) e os planos de salvaguarda. A pesquisa e a coleta de dados começaram em 2008, com atividades de documentação que se estenderam ao longo dos anos (Rocha, 2024).

Em 2011 quatro instituições da sociedade civil em ação conjunta encaminharam o pedido ao IPHAN de reconhecimento do ofício das parteiras de Pernambuco como patrimônio cultural, a saber: Instituto Nômades, Grupo Curumim, Associação das Parteiras Tradicionais de Caruaru e Associação das Parteiras Tradicionais e Hospitalares de Jaboatão dos Guararapes. Entretanto, o Iphan emitiu parecer desfavorável por compreender que os Saberes tinham relações com a saúde pública e as práticas médicas, considerando que o registro não é o instrumento mais adequado para salvaguardar a prática e os saberes das parteiras (Bandeira, 2024).

Em 2015, um novo pedido de registro dos Saberes Ancestrais das Parteiras ao Departamento do Patrimônio Imaterial foi feito, o qual reconsiderou a questão, entendendo que os valores patrimoniais representados pelas parteiras tradicionais não estão no campo da saúde pública, mas no sistema de valores, visão de mundo e práticas culturais dessas comunidades brasileiras tão disseminadas por todo o território nacional. Segundo a nova argumentação, caberia ao IPHAN, se ater às características culturais e de eficácia simbólica do trabalho das parteiras, o que terminou por convencer a Câmara do Patrimônio Imaterial quanto à pertinência do processo de registro do bem, que seguiu para a fase de instrução técnica, pesquisas e elaborações de dossiês (Bandeira, 2024).

Para a elaboração do documento participaram pesquisadores do IPHAN e pesquisadores das áreas de Ciências Sociais, Antropologia e Museologia da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), também teve o apoio do Instituto Nômades e Grupo Curumim,

organização que trabalha com as parteiras tradicionais há mais de duas décadas e que articula contatos em todo o país, além das interlocuções com diversas associações de parteiras do Norte e Nordeste do Brasil - os Estados das regiões do Norte e Nordeste se destacaram no Dossiê (IPHAN, 2021) devido à forte presença do ofício de parteiras, bem como pela institucionalização de Associações de Parteiras (Rocha, 2024). Nesse sentido, o objetivo era construir uma narrativa feita pelas próprias parteiras, que tiveram papel importante na história do Brasil, podendo assim escrever suas próprias histórias, suas epistemologias, saberes, e desmistificar o ofício da parteira que figurava no viés folclórico, de uma mulher que exerce a função para a sobrevivência da humanidade. Mas, que possui um conhecimento válido, respeitado e reconhecido.

O percurso metodológico do Dossiê (IPHAN, 2021) teve levantamentos bibliográficos, pesquisa de campo, pesquisa etnográfica e histórica sobre as mulheres parteiras. A metodologia utilizada contou com os métodos da pesquisa histórica e antropológica, inicialmente foi realizado um amplo levantamento das produções acadêmicas e/ou institucionais que descrevem e refletem questões sociais do parto, com ênfase nos trabalhos científicos, técnicos e/ou didáticos sobre os saberes e fazeres das parteiras tradicionais. Outra estratégia metodológica foi o cruzamento de referências bibliográficas entre as produções encontradas. Também foi feito um modelo de organização dos dados em uma planilha específica, a partir de preenchimento de campos como o título do trabalho, a data de acesso, autores, local onde foi realizada a produção. Além disso, foi realizado um levantamento de produtos audiovisuais sobre a temática das parteiras tradicionais, como vídeos e imagens disponíveis na internet. As superintendências do IPHAN também se mobilizaram no levantamento de dados em seus respectivos Estados. (IPHAN, 2021). Assim, a partir do percurso metodológico o Dossiê (IPHAN, 2021) observou que:

O levantamento referencial, e, por conseguinte, o entendimento mais ampliado sobre os debates inscritos no campo das parteiras, apontou a urgência da patrimonialização, pois politicamente responde à parte expressiva do movimento de reorientação epistêmica que reativa as culturas populares e ancestrais como detentoras e protetoras de saberes e práticas a serem consideradas como basilares da sociedade brasileira. E, cientificamente, o registro reorienta a demanda de pesquisas e discussões existentes, possibilitando novas perspectivas sobre o cruzamento entre saúde, tradição e vida social, inscrevendo a experiência das parteiras tradicionais na chave do patrimônio cultural (p. 25).

A pesquisa etnográfica abrangeu os Estados do Amapá, Maranhão e Goiás. Por outro lado, os Estados do Amazonas, Minas Gerais e São Paulo tiveram um caráter pontual de identificar parteiras representativas para a realização de entrevistas e reuniões de mobilização sobre o processo de registro. Quanto à seleção das localidades em cada Estado, o Dossiê

(IPHAN, 2021) abarcou realidades distintas e incluiu parteiras referenciadas em suas comunidades. Em relação a pesquisa etnográfica no Estado do Maranhão se concentrou apenas nos municípios próximos à capital que foram: Alcântara, Barreirinhas, São José de Ribamar e a capital do Estado, São Luís-MA.

Como estratégia da pesquisa etnográfica para entrada em campo, foram promovidos encontros para as discussões de diretrizes de salvaguarda com a presença de parteiras, das pesquisadoras, da coordenadora da pesquisa etnográfica e de técnicas e técnicos do IPHAN. A equipe de coordenação elaborou um roteiro de entrevista semiestruturada que contempla as exigências do IPHAN. Foram elaboradas fichas de contatos das parteiras, pesquisadores, agentes e instituições sistematizadas em tabelas. Além das parteiras e aprendizes, o Dossiê (IPHAN, 2021) trouxe informações coletadas por meio de contatos e conversas informais com indivíduos que atuam ou atuaram junto a parteiras tradicionais tais como pesquisadores, gestores e servidores públicos, integrantes de organizações não governamentais e jornalistas.

A partir da pesquisa etnográfica foram definidas categorias basilares das práticas das parteiras, quais sejam: simbiose, rede de cuidado, dom e dádiva. Sendo, simbiose o entrelaçamento do saber de parteiras aos saberes da biomedicina. A rede de cuidado é a relação de comadrio, entre comadres, parteiras e parturientes, expressando afetividade e cumplicidade. O dom e dádiva está no campo do sagrado, ou seja, a parteira não visava recursos financeiros para exercer o ofício (Rocha, 2024).

A leitura analítica do documento que possui 292 páginas foi fundamental para entender que o reconhecimento de um bem não é algo espontâneo, legitimado por seu simbolismo, mas envolve uma complexidade no processo de patrimonialização. A linguagem do Dossiê (IPHAN, 2021) é de fácil compreensão, tem um equilíbrio no vocabulário técnico e a informalidade, além de protagonizar as parteiras seus saberes e fazeres. O Dossiê visibiliza a memória sobre o ofício das parteiras do Brasil. De acordo com Leandra Couto Rocha (2024, p. 123-124):

Os saberes populares perpassam pela história do Brasil, resistindo aos valores hegemônico-patriarcais fundantes e arraigados na formação em nosso país, ao discurso religioso da igreja e mais tarde, ao discurso científico-hospitalar, segmentos para os quais, cuidado e saúde tem dimensões menos humanizadoras e integrativas do que as praticadas pelas parteiras e benzedadeiras.

As mulheres parteiras ouvidas pelos pesquisadores vivenciam as desigualdades estruturais do Brasil, como pobreza, violência, falta de oportunidade e valorização, sendo “exercido majoritariamente por mulheres não brancas” (IPHAN, 2021, p. 18). A História do Partejar Tradicional do Brasil é marcado também pela territorialidade e etnia caracterizando a individualidade das/os sujeitas/os históricas/os, mas também possui convergências nos saberes,

sendo perceptíveis por meio das narrativas das parteiras documentadas no Dossiê (IPHAN, 2021).

O documento se concentrou nas mulheres parteiras por se tratar de uma condição excepcionalmente feminina. No entanto, existem homens parteiros²¹, sendo evidente a prática da oralidade na transmissão dos saberes. O Instituto Nômade (2011) definiu parteira tradicional como sendo: “aquelas mulheres que aprenderam a partejar por conta própria, por força do destino ou da necessidade ou com outras parteiras, geralmente suas antepassadas, onde os saberes e formas de fazer são transmitidos de geração a geração pela oralidade” (p. 16). O Dossiê (IPHAN, 2021) ressalta que parteiras tradicionais:

[...] são mulheres mestras do ofício do partejar, detentoras de um repertório de saberes e práticas ancestrais acerca da gestação (pré-natal, parto e pós-parto), transmitido de modo doméstico e familiar, que, pelo seu caráter de sistema híbrido - devido ao cruzamento de matrizes culturais e epistemologias distintas - e aberto - por absorver novos e atuais elementos e referências -, traduz o complexo processo de construção da cultura brasileira. (p. 13).

As parteiras têm uma relevância social enorme no interior do país, e em comunidades ribeirinhas, indígenas e quilombolas, mas também nas cidades elas estão presentes perpetuando o ofício adquirido com as gerações passadas, praticando conhecimentos fitoterápicos, rezas e técnicas corporais prestando acompanhamento pré-natal, assistência ao parto e atenção aos cuidados de resguardo, amamentação e reabilitação de puerpério. A empatia e a solidariedade entre mulheres, as relações estabelecidas com as parteiras começam desde a gestação, uma relação de confiança, proximidade, afetividade, companheirismo, que após o nascimento a criança também é envolvida nesses laços estabelecidos. O maior reconhecimento das parteiras é o respeito da comunidade onde atuam (IPHAN, 2021).

O Dossiê (IPHAN, 2021) demonstra que são cuidados compartilhados, mas diversos, pois se diferenciam de acordo com as regiões nas quais se encontram as parteiras desse ofício, devido à variação natural e cultural de cada localidade. A lógica do ofício da parteira tradicional é holística, está pautada na observação, experiência. As parteiras na sua atuação desarticulam o binômio natureza e cultura, paradigmático do saber ocidental. Dessa forma, entrelaçam o nascimento num processo ritualístico, afetoso, corpóreo e extraordinário ao mesmo tempo. Enlaçando seres humanos, elementos da natureza e entes sagrados à missão de trazer alguém ao mundo. Assim, o conhecimento de ervas e o acolhimento a mulher aponta o Saber/Fazer ancestral.

²¹ No curta produzido pelo Instituto Terra Viva: *Saberes e Crenças de Partejar* (2016), encontrei o depoimento de dois parteiros: Senhor Herculano Pereira de Moraes (*in memoriam*) de Nazaré do Bruno, povoado de Caxias, Maranhão e o Senhor Raimundo Nonato de Souza, Caxias – Maranhão (Rocha, 2024, p. 118).

Um saber/fazer que precisa ser conhecido, valorizado e respeitado, como meio de reparação histórica, considerando que a patrimonialização proteja e perpetue os saberes ancestrais femininos, de forma a reconhecer sua importância para a cultura e a sociedade.

Debruçar-se sobre o universo das parteiras tradicionais com uma perspectiva patrimonial permite-nos a construção de novas narrativas acerca de seu universo. Essa abordagem patrimonial é nova e se fundamenta numa Política de Salvaguarda orientada pela melhoria das condições sociais e materiais de transmissão e reprodução desse bem cultural. As relações estabelecidas entre tradição, sistemas de saúde e vida social serão, assim, narradas por meio de saberes e práticas com profunda ressonância social e continuidade histórica (IPHAN, 2021, p. 20-21).

Ao refleti acerca da produção acadêmica sobre as parteiras ampliei a compreensão em relação ao corpo, maternidade e infâncias entrelaçados nas trajetórias dessas mulheres, fica evidente a importância de valorizar e reconhecer as experiências, saberes e práticas dessas mulheres que atuam na atenção ao parto e à maternidade em contextos muitas vezes invisibilizados, precarizados e sem a devida atenção por parte do poder público. As parteiras carregam saberes ancestrais femininos e possuem uma relação afetiva, comunitária com as gestantes e recém-nascidos, fazem uso de práticas, muitas vezes subalternizadas pelo olhar biomédico hegemônico, pois, elas promovem uma abordagem mais plural e humanizada no cuidado à saúde materno-infantil. Assim, essas reflexões contribuíram para aprofundar o entendimento sobre as mulheres parteiras e as construções sociais e culturais que envolvem o cuidado feminino, buscando formas de incorporar as experiências femininas no ensino.

CAPÍTULO 3: ENSINO DE HISTÓRIA DAS MULHERES: AS PARTEIRAS DE AÇAILÂNDIA-MA

Inserir experiências femininas no Ensino de História, exige um enfrentamento das bases que direcionam o modo do fazer pedagógico, é nessa perspectiva que as legislações ajudam no combate às desigualdades que operam na educação básica do Brasil. De acordo com Rago (2018, p. 208) as mulheres pouco escrevem sobre si “[...] especialmente quando se considera a autobiografia enquanto narrativa confessional, visando à heroização de si mesmo e à glorificação do próprio passado, como ocorre nos relatos masculinos tradicionais”. Assim, torna-se necessário não só ampliar a historiografia sobre as mulheres parteiras, mas, principalmente, inseri-las no Ensino de História.

3.1 DCTMA, PPP e a Lei (14.986/24) de 25 de setembro de 2024

Como se sabe, a versão estadual da BNCC é o Documento Curricular do Território do Maranhão (2019) – DCTMA²² que, apesar de ressaltar que a disciplina de História está sempre em reconstrução, sendo válido novas análises e abordagens, também excluiu as mulheres e as relações de gênero da sua proposta curricular. Contraditoriamente, diz que é preciso buscar problematizar “temas sociais, políticos, culturais e econômicos que possibilitem a explicação histórica, feita por diferentes sujeitas/os, individuais ou coletivos, construída no cotidiano, com contradições e conflitos” (2019, p. 439). Todavia, o termo mulher aparece em apenas um objeto de conhecimento no sexto ano: “O papel da mulher na Grécia e em Roma, e no período medieval” e o termo gênero está totalmente ausente na modalidade do ensino dos anos finais do ensino fundamental (Maranhão, 2019).

O Projeto Político Pedagógico (PPP) da Escola Municipal Raimundo Telefre Sampaio, elaborado no ano de 2024, trata na seção de currículo fundamentado num documento unificado com base no DCTMA, e acrescenta a construção de valores que deve ser inserida no processo pedagógico. Enfatizando o comportamento da/do discente para que possa ter uma boa convivência com o outro e no meio social. Porém, uma seção excludente no PPP da escola é a

²² O Documento Curricular do Território Maranhense, aprovado pelo CEE-MA no dia 28 de dezembro do ano 2018, servirá de base para que as escolas das redes públicas e privadas (re) elaborem seus Projetos Político-Pedagógicos (PPP) e planos de aulas de seus docentes. Disponível em: <https://www.educacao.ma.gov.br/conheca-o-documento-curricular-do-territorio-maranhense-para-educacao-infantil-e-ensino-fundamental/> . Acesso em: 28 de set. 2024.

“Concepção de Homem” por generalizar o termo “homem” e citar “o homem ideal é aquele produtivo e adaptado à sociedade e ao mercado de trabalho” (PPP, 2024, p. 23), se torna evidente que a educação é para manter as estruturas capitalistas excludentes. Desse modo, reforça discursos de opressão/exploração.

Percebi a dificuldade do DCTMA e do PPP, em incluir a História das mulheres e as relações de gênero no currículo escolar. Tomaz Tadeu da Silva (1995, p. 191) avalia que: “É preciso considerar-se seriamente formas de introduzir o ponto de vista e a experiência feminina na escola e no currículo”. Porém, no ano de (2024) houve a alteração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394), de 20 de dezembro de 1996 a (Lei 14.986/24) de 25 de setembro de 2024 acresce o “Art. 26-B. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, públicos e privados, é obrigatória a inclusão de abordagens fundamentadas nas experiências e nas perspectivas femininas nos conteúdos curriculares” (Brasil, 2024). No parágrafo único consta:

Parágrafo único. As abordagens a que se refere este artigo devem incluir diversos aspectos da história, da ciência, das artes e da cultura do Brasil e do mundo, a partir das experiências e das perspectivas femininas, de forma a resgatar as contribuições, as vivências e as conquistas femininas nas áreas científica, social, artística, cultural, econômica e política.” (Brasil, 2024).

Já no “Art. 2º Fica instituída a Semana de Valorização de Mulheres que Fizeram História, campanha a ser realizada anualmente na segunda semana do mês de março nas escolas de educação básica do País” (Brasil, 2024). Portanto, é obrigatória a inclusão de abordagens fundamentadas nas experiências e nas perspectivas femininas nos conteúdos curriculares nos estabelecimentos de Ensino Fundamental e Médio, públicos e privados.

Vale notar que o projeto da lei²³ (14.986/24) foi criado em 2020, de início promovia a semana de valorização da mulher no mês de março para conscientizar e sensibilizar o público discente com a história de sucesso de mulheres na ciência e nas práticas de lideranças. Com a tramitação da lei a relatoria²⁴ Comissão de Defesa dos Direitos da Mulher (CMULHER) acrescenta em 2021 o seguinte substitutivo: “[...] a inclusão, tanto nos processos de construção do conhecimento quanto nos de ensino e aprendizagem, de abordagens fundamentadas nas experiências e perspectivas femininas” (PL 557, 2020, p. 5). Nessa ampliação de epistemologias e cosmogonia, o Ensino de História se torna mais humano e equilibrado.

O projeto da lei (14.986/24) ocasionou inúmeras tramitações na câmara dos deputados, devido a conceitos que poderiam gerar caráter subjetivo, como “mulheres que fizeram história”.

²³ O Projeto de Lei n. 557/2020 da deputada federal Tabata Amaral.

²⁴ Relatoria formada pela comissão de defesa dos direitos da mulher (CMULHER), relator(a) Tereza Nelma.

Contudo, a Comissão da Educação²⁵ (CE) pontuou que: “a valorização da mulher merecerá destaque durante a Semana destinada ao tema, mas estará também presente nas escolas ao longo de todo o ano letivo, sendo abordada de maneira transversal nas disciplinas que compõem o ensino fundamental e médio” (PL 557, 2020, p. 3).

Nesse sentido, o estudo das parteiras seus saberes, ofício e memórias, transmitidos de forma oral de geração a geração no campo do Ensino de História tem uma enorme importância para a História Local e a História das Mulheres e Relações de Gênero, proporcionando enriquecimento da História da cidade e do Estado do Maranhão, e o Ensino de História, já que insere as experiências femininas no contexto escolar.

3.2 Aula-oficina sobre as parteiras de Açailândia-MA

Em resposta à lógica de apagamento, exclusão, negação e invisibilidade das/os sujeitas/os e dos saberes das/os subalternas/os, emergem propostas educacionais que buscam valorizar outros saberes e outras/os sujeitas/os, a exemplo das mulheres parteiras. Para mim, a aula-oficina surgiu como possibilidade de abertura de um espaço de formação, em que as/os sujeitas/os são colocadas/os como agente principal e ativo no processo. Na perspectiva de Catherine Walsh (2013), a proposta da aula-oficina decolonial assume o compromisso com a escuta sensível, o diálogo e a construção coletiva do conhecimento. Assim, decolonizar implica em transformar as bases epistemológicas, metodológicas e políticas da educação, abrindo espaço para outras formas de pensar, sentir e viver o mundo.

Segundo Walsh (2013) o processo de decolonização implica em reconhecer os múltiplos conhecimentos que foram historicamente silenciados pelo colonialismo e o racismo epistêmico²⁶. A aula-oficina, nesse contexto, propicia utilizar elementos da vivência comunitária, com discussões que promovem e fomentam a criticidade e a autonomia das/dos discentes, já que:

[...] parten con frecuencia de la identificación y reconocimiento de un problema, anuncian la disconformidad con y la oposición a la condición de dominación y opresión, organizándose para intervenir; el propósito: derrumbar la situación actual y hacer posible otra cosa. Tal proceso accional, típicamente llevado de manera colectiva y no individual, suscitan reflexiones y enseñanzas sobre la situación/condición colonial misma y el proyecto inacabado de la des- o de-colonización, a la vez que

²⁵ Relatora deputada professora Marcivania.

²⁶ Vê em GROSGOUEL, Ramón. A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI. **Sociedade e Estado**, 31(1), 2016, p. 25/49. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/se/a/xpNFtGdzw4F3dpF6yZVVGgt/?format=pdf>. Acesso em: 13 de Maio de 2024.

engendran atención a las prácticas políticas, epistémicas, vivenciales y existenciales que luchan por transformar los patrones de poder y los principios sobre los cuales el conocimiento, la humanidad y la existencia misma han sido circunscritos, controlados y subyugados (Walsh, 2013, p. 29).

Com base nessas reflexões, a aula oficina começou utilizando um tema gerador – PARTEIRAS, buscando perceber as percepções das/os discentes sobre as parteiras (Quadro 8):

Quadro 8 – Respostas aos questionamentos

Grupo	Perguntas	Resposta
A	O que é ser parteira?	Parteira é uma profissional da saúde que ajuda as mulheres a ter bebês, ela cuida da mãe e do bebê durante o parto, e também antes e depois do parto, é como uma super-heroína garantindo que tudo ocorra bem.
B	Qual o papel social da parteira?	As parteiras têm um papel fundamental na saúde materna, principalmente em áreas rurais, elas também, na maioria das vezes são as responsáveis por dar apoio para as mulheres.
C	Por que não se fala sobre as Mulheres Parteiras no Ensino de História?	Acreditamos que a ausência das parteiras no ensino de história seja pela falta de reconhecimento que elas tiveram, e também pela falta de evidências de parteiras nos dias de hoje, o fato de haver outras prioridades como guerras e revoluções contribui para o esquecimento delas.

Fonte: Questionário. Pesquisa de campo - Ano: (2025).

Além das reflexões os grupos elaboraram desenhos sobre suas percepções em relação às parteiras:

Figura 1- Representações sobre as Parteiras



Fonte: Acervo da autora (2025).

Percebi que as/os discentes compreenderam a importância social das parteiras, sabem do cuidado integral que elas exercem durante todo o processo do parto, entretanto idealizaram a parteira como “super-heroína”, não avaliando as condições precárias de trabalho, enfrentamento de preconceitos e um saber historicamente feminino subalternizado dentro da estrutura colonial e patriarcal do conhecimento. Caixeta aponta que:

[...] as experiências, as atividades e os espaços que dizem respeito às mulheres e ao feminino são excluídos da história porque não têm valor, e isso se dá justamente porque esse espaço de saber e de poder apresenta-se hierarquizado sob a perspectiva de gênero, já que concebe o mundo em termos de oposição, de partilha entre os universos masculino e feminino, conferindo a este uma posição inferior (Caixeta, 2003, p. 15).

Na segunda pergunta as/os discentes apresentaram respostas que entenderam o papel fundamental das parteiras de forma afetiva e relacional numa rede de solidariedade feminina, mas como uma figura que cuida apenas do físico e promove assistência. Porém, talvez o mais grave seja direcionarem o saber e as práticas das parteiras para lugares distantes, sem hospitais, além de vê-las como “algo do passado”. Mas, qual o impacto daquelas que estão localizadas apenas no passado sobre nós hoje? Como aproximar as/os discentes das parteiras? O próprio Ministério da Saúde (2012) reconhece que o ofício das mulheres parteiras auxilia na redução da mortalidade materna e neonatal.

Na terceira pergunta as/os discentes ressaltaram que as parteiras foram apagadas da narrativa histórica, indicaram que a falta de “reconhecimento social”²⁷, mas perceberam que a prioridade de conteúdos históricos é tratar sobre grandes acontecimentos, sobre guerras e revoluções. Assim, os conflitos armados, os grandes acontecimentos políticos, protagonizados por homens, invisibilizam as mulheres parteiras na história ensinada, tornando-as seres do passado e as ausentes do livro didático, do currículo escolar, compreendendo, enfim, que o currículo hegemônico prioriza os conteúdos masculinos, brancos e da elite.

Interessante que as/os discentes ao justificarem a ausência das parteiras do conteúdo escolar sublinharam a “falta de evidências”, ou seja, o silenciamento das fontes, por ser um saber transmitido oralmente. Mas, talvez falte a eles/as pensarem que o currículo é poder, é disputa, é vontade pública, no mesmo sentido, o arquivo. Ele também seleciona e exclui. Portanto, é possível concluir que a percepção das/os discentes sobre as parteiras estava ligada a um modelo oficial e técnico numa visão assistencialista e biomédica, também reconheceram que as parteiras foram excluídas do Ensino de História, ou seja, o ensino está pautado numa História tradicional eurocêntrica e androcêntrica com mecanismos estruturais de apagamento

²⁷ Coloquei entre aspas por compreender que as parteiras são reconhecidas na comunidade onde atuam.

que favorecem a perpetuação das desigualdades de gênero, assim inserir mulheres parteiras no Ensino de História é fundamental para desconstruir estereótipos, pluralizar e romper com a história colonizadora.

3.3 A escrita biográfica no feminino

A biografia na historiografia tradicional centrava em narrar vidas, geralmente de personagens masculinos e em experiências consideradas “grandes feitos” ou “grandes homens”. Esse modelo da história positivista privilegiou narrativas individuais associadas ao poder e à esfera pública, relegando ao esquecimento trajetórias que se constituíram nos espaços cotidianos, comunitários e privados, ocupados principalmente por mulheres. Nesse sentido, a crítica feminista possibilitou um novo olhar a escrita biográfica ao questionar as hierarquias de gênero na produção da memória e ao propor a valorização de vivências historicamente silenciadas (Soihet, 2003).

Para Rachel Soihet (2003) a biografia emerge como instrumento com uma visão humanista da história, introduzindo experiências de mulheres que permanecem subrepresentadas nas fontes oficiais. Assim, “a biografia constitui-se no campo ideal para verificar o caráter intersticial da liberdade de que dispõem os agentes sociais, e para verificar que os sistemas normativos não estão tão isentos de contradições” (Soihet, 2003, p. 34). Posso dizer que há um agenciamento das/os subalternas/os no contexto histórico o qual está inserido, sendo válido pesquisar e biografar suas histórias.

Já Margareth Rago (2013) afirma que a biografia é um processo interpretativo, a qual articula memória, subjetividade e história. Nesse sentido, as narrativas de vida são construções a partir dos relatos escritos e orais, os quais desfazem as linhas da continuidade histórica, questionam as identidades construídas, constituem-se relacionalmente como sujeitas/os múltiplas/os, demonstram uma forte preocupação com a reinvenção de si e da relação com o outro. Tendo uma leitura da subjetividade de agenciamento e a capacidade de contar a própria história de um modo libertador e transformador.

Mary Del Priore (2009) acrescenta que “a reabilitação da biografia histórica integrou as aquisições da história social e cultural, oferecendo aos diferentes atores históricos uma importância diferenciada, distinta, individual” (p. 9). A prática da biografia histórica, que antes se concentrava em relatos heroicos de indivíduos isolados, passou a empregar a figura do biografado (seja ele célebre ou não) como uma janela para entender a vida, os costumes e os

dilemas de uma época. Essa abordagem considera o indivíduo não apenas por si só, mas como um reflexo e testemunha dos eventos e do cotidiano social e cultural em que vivia.

Rago (2018) apresenta inspirações, motivações, estratégias e referências para o tema das autobiografias. Desse modo, preocupar-se em narrar e escrever história de mulheres, analisar e interpretar suas memórias, constitui valorizar e elucidar uma herança cultural feminista e libertária, que inspira e rompe com padrões impostos socialmente. Nessa perspectiva, a escrita biográfica de mulheres é apresentar elas segundo seu próprio olhar, suas experiências, que também constitui uma prática de resistência a memória masculina branca e heteronormativa que exclui as subjetividades dos grupos subalternizados.

Diante disso, construir biografia de mulheres que raramente escreviam sobre si, como Rago (2018) questiona:

Como conhecer suas experiências, suas interpretações do passado, suas leituras dos acontecimentos vividos, quando as mulheres, tão marcadas pelo sentimento de abnegação, [...], deixando pouco tempo para si mesmas, seja para registrarem seu passado e manifestarem seus sentimentos profundos, seja para inscreverem-se como protagonistas da História? Dentro os vários desafios para se escrever a história das mulheres a partir de seus próprios olhares, o silêncio é indubitavelmente o principal obstáculo (Rago, 2018, p. 206).

É um desafio, mas a biografia na perspectiva feminista recorre a história oral, sendo um instrumento importante e mais adequado para o registro da memória feminina, assim fomenta pesquisas na área da cultura popular e a História das mulheres. Entendendo que o público se constrói no privado é possível “compreender o enfoque biográfico para a História das mulheres e para os estudos feministas” (Soihet, 2003, p. 38), além de desvelar as subjetividades desencadeadas num cenário marcado pela violência e apagamentos presentes no cotidiano do ambiente doméstico. Margareth Rago (2001) confirma que as mulheres são guardiãs da memória conservam e transmitem as histórias vividas. Nesse sentido, cabe refletir sobre as possibilidades e os limites do método biográfico para a pesquisa histórica.

No processo da escrita biográfica sobre mulheres, é crucial combater a misoginia, evidenciando as suas capacidades, feitos e o protagonismo histórico que muitas vezes foram silenciados. A escrita biográfica feminista busca reparar o registro histórico, tratando de mulheres que foram ofuscadas ou relegadas a segundo plano por uma narrativa predominantemente masculina e patriarcal. Dessa forma, as pesquisas sobre a História das mulheres devem buscar compreender o condicionamento social e sexual do feminino e a interação entre sua vida pública e privada (Soihet, 2003).

Vale frisar outro aspecto das possibilidades e limites do método biográfico:

[...] constitui-se na oposição feminista à crença numa pretensa objetividade científica e às críticas e preconceitos contrários ao “fazer biográfico”, que expressa um desafio

mais amplo, do feminismo contemporâneo ao positivismo científico. Desafio este lançado a uma História que se diz neutra, mas que de fato é escrita do ponto de vista dos vencedores. Este tipo de crítica feminista, mais ou menos sistematizada desde os anos 1970, apresenta implicações diretas sobre o desenvolvimento e as interrogações da abordagem biográfica (Soihet, 2003, p. 41).

Assim, desde os anos 1970, a escrita biográfica no Brasil redefiniu o lugar da/o biografada/o, afastando-se da linearidade e da representação monolítica para explorar a complexidade, a subjetividade e as múltiplas dimensões da vida do indivíduo, marcada pela fragmentação, pelo tempo e por narrativas não-lineares. A biografia busca abranger diferentes facetas da vida, como o social, o político, o afetivo e o cultural, reconhecendo a multiplicidade de influências e contextos que moldam um indivíduo. A partir desse entendimento as pesquisas sobre a história das mulheres devem partir das experiências sociais das mulheres de forma analítica, não homogênea. De acordo com Del Priore (2009):

A biografia desfez também a falsa oposição entre indivíduo e sociedade. O indivíduo não existe só. Ele só existe “numa rede de relações sociais diversificadas”. Na vida de um indivíduo, convergem fatos e forças sociais, assim como o indivíduo, suas ideias, representações e imaginário convergem para o contexto social ao qual ele pertence (Del Priore, 2009, p. 10).

No cerne da questão metodológica da biografia cabe destacar que as pessoas estudadas são parte ativa da pesquisa, desde a formulação do problema até os resultados. Isso demonstra uma postura ética, pois contra-ataca a estrutura hierárquica da pesquisa, validando assim um estatuto político numa finalidade emancipadora. Desse modo, dialoga com uma abordagem crítica que desafia os métodos tradicionais e a forma como o conhecimento é produzido (Soihet, 2003).

Segundo Rachel Soihet (2003) a perspectiva da/o pesquisador/a influencia a escrita biográfica sobre a História das mulheres, pois,

[...] a compreensão da vida de uma mulher dependeria da possibilidade de uma relação empática que só poderia vir de outra mulher. Ideia que atravessa os escritos femininos de Christine de Pisan a Virginia Woolf e se encontra no centro do debate biográfico proposto pelas feministas. Segundo elas, é o compartilhamento de uma mesma posição social – no caso, o gênero – que funda a legitimidade da atitude empática (Soihet, 2003, p. 42).

Nesse contexto, a biografia revela um campo ideal para verificação das lacunas utilizadas pelas/os subalternas/os com resistências ao um sistema imposto, também proporciona “ultrapassar a dicotomia submissão/revolta e compreender porque binômios como entusiasmo/decepção, afirmação de si/resignação, apresentam-se tão próximos nos escritos e na vida das mulheres” (Soihet, 2003, p. 47). Como Rago (2018) explica que:

[...] em contraste com a vida dos homens, a das mulheres se caracteriza pela fragmentação, pela interrupção e pela descontinuidade e que, ao mesmo tempo, elas

tendem a se colocar em posições secundárias em relação aos membros da família ou a amigos. Educadas para a maternidade, para serem missionárias, enfermeiras e professoras, as mulheres são tacitamente convidadas a esquecerem-se de si mesmas, a renunciarem a si mesmas e a cuidarem do outro antes de qualquer coisa (Rago, 2018, p. 206 e 207).

Assim, “A abordagem biográfica pode, enfim, ajudar a restituir a multiplicidade das experiências femininas, a multiplicidade que vivem seus constrangimentos, a multiplicidade de caminhos que trilham para se afirmar como indivíduos plenos” (Soihet, 2003, p. 48). Rago (2018) exemplifica com as ditaduras e guerras que o testemunho feminino é desvalorizado até pelas próprias participantes do movimento. Nesse sentido, a inferiorização é atribuído ao medo, à vergonha e ao sentimento de humilhação que paralisam as mulheres diante da terrível violência sobre seus corpos. A cultura patriarcal colabora ao culpar a mulher nos atos de violência sexual, sendo imposto para elas esquecer e não denunciar.

Diante desse fato, a escrita autobiográfica de mulheres deve se preocupar com as gerações futuras para que sirva de inspiração na construção de sociedades que promova justiça e combata a desigualdade social (Rago, 2018). “É, igualmente, uma condição indispensável para refletir sobre as mulheres, enquanto grupo susceptível de se constituir em sujeito coletivo de sua própria liberação, buscando participar da humanidade de acordo com seus próprios termos” (Soihet, 2003, p. 48). Portanto, narrar vidas de mulheres é um gesto político de reconhecimento, e uma forma de resistência, a qual democratiza a memória oficial dos cânones. A escrita biográfica sobre mulheres não se limita a contar histórias, mas questionar as desigualdades de gênero e inspirar a luta por uma sociedade mais justa e igualitária.

3.4 Mulheres parteiras em Açailândia-MA

A historicização das experiências de mulheres parteiras representa um posicionamento ético e político de reconhecimento social, ao valorizar suas trajetórias de vida a partir de suas próprias percepções. Essa abordagem rompe com padrões impostos socialmente, promovendo um estudo comprometido com a análise da/o sujeita/o na sua singularidade. Nesse sentido, as entrevistas realizadas com as mulheres parteiras e seus espólios constituem-se como instrumentos essenciais para compreender suas histórias de forma autêntica e empoderadora.

Ao acompanhar as trajetórias de vida dessas mulheres, é possível perceber como o modo operante do capitalismo, aliado às relações de gênero na contemporaneidade, influencia suas experiências, pois, observei nas entrevistas que as mulheres parteiras tem uma enorme dificuldade de falarem sobre si. Diante disso, a perspectiva feminista decolonial, fundamentada

por Lugones (2014), propõe entender a estrutura do saber eurocentrado colonial para decolonizar as perspectivas de dominação e opressão relacionadas ao gênero, raça, classe e sexualidade. Como ela afirma, “descolonizar o gênero é necessariamente uma práxis. É decretar uma crítica da opressão de gênero racializada, colonial e capitalista heterossexualizada, visando uma transformação vivida do social” (Lugones, 2014, p. 949).

Tradicionalmente, as mulheres realizavam partos em suas próprias casas, amparadas por outras mulheres, com cuidados que envolviam rezas, benzimentos e recursos do ambiente doméstico, numa rede de solidariedade que reforça o caráter comunitário e cultural dessa prática (Del Priore, 1993). Segundo o dossiê do IPHAN (2021, p. 41),

Parteiras são narradoras de seu fazer: nas histórias que contam dos partos que atendem, nas histórias que ouviram de suas mães e avós, nas histórias compartilhadas entre parteiras, seus saberes e as práticas são absorvidos, elaborados e repassados. As narrativas das parteiras falam do envolvimento por meio da empiria, de um aprendizado que, embora responda a um chamado divino, se efetiva na prática. Aprende-se a ser parteira sendo parteira, falando e ouvindo sobre o que faz.

As parteiras são mulheres que atuam fazendo parto com conhecimentos adquiridos na prática sobre o corpo feminino e de raízes e ervas da localidade. Elas são importantes para a comunidade local, “são herdeiras de um saber histórico-cultural que passa de geração a geração” (Barroso, 2001, p. 27). Há que considerar as construções do sistema colonial/moderno de gênero no qual hierarquizou o conhecimento científico da medicina moderna acima dos saberes das parteiras, nas disputas entre os saberes médicos acadêmicos e os saberes práticos das parteiras, os saberes ancestrais das mulheres foram desqualificados.

As parteiras de Açailândia-MA representam perfis sociais marcados por diferenças de raça e classe, mas unidas pelo compartilhamento de saberes ancestrais. Predominantemente, são mulheres brancas, mas que atuavam numa região em que a maioria das parturientes eram pessoas negras²⁸. As lembradas são Maria Martens, que já atuava na área da saúde como enfermeira; Maria da Conceição Silva, dona de casa e agricultora; Raimunda Francisca de Jesus, quituteira e rezadeira; e Francisca Vicente da Silva, que se identifica como preta e trabalhava como agricultora. A escolha dessas mulheres para participar do estudo seguiu critérios específicos, incluindo reconhecimento na cidade, diálogo com a comunidade escolar, proximidade com a pesquisadora, além do consentimento e do desejo de colaborar com a pesquisa.

²⁸ Os dados étnico-raciais de Açailândia (MA), de acordo com o Censo Demográfico 2022 do IBGE, indicam a seguinte distribuição da população por cor ou raça: Parda: 70.826 pessoas aproximadamente 66,47% da população; Branca: 24.254 pessoas aproximadamente 22,76%; Preta: 11.261 pessoas aproximadamente 10,57%; Indígena: 144 pessoas aproximadamente 0,14%; Amarela: 65 pessoas aproximadamente 0,06%. Disponível em: <https://primeirainfanciaprimeiro.fmcsv.org.br/municipios/acailandia-ma/> Acesso em: 18 de set. de 2025.

Dessa forma, analisei as entrevistas de Maria Martens, Maria da Conceição Silva, Francisca Vicente da Silva e também sobre Raimunda Francisca de Jesus, mulheres que se dedicaram na prática do cuidado, percebi o entrelaçamento de suas histórias, interligadas pelo o ofício de parteira, cujas trajetórias de vida são marcadas pelo processo de imigração e migração inter-regionais, e suas relações com os sujeitos/os que viviam no oeste maranhense. As entrevistas com as parteiras aconteceram na porta das suas casas, na cozinha, ambientes familiares para elas, os seus saberes transitam do presente ao passado com enorme sensibilidade com relação às outras mulheres e seus filhos.

Antes de adentrar na trajetória de vida de Maria Martens, é importante contextualizar a relação entre parteiras e o ambiente hospitalar, especialmente no que diz respeito às enfermeiras que atuam como parteiras. Lucia Helena Rodrigues da Costa (2002) em sua dissertação intitulada, “Memórias de parteiras: entrelaçando gênero e história de uma prática feminina do cuidar” discute a complexidade das relações entre o saber técnico e o cuidado ancestral, destacando que muitas profissionais de saúde, incluindo enfermeiras, desempenham papéis que combinam conhecimentos científicos e práticas humanizadoras do parto. Além disso, Tânia Maria de Almeida Silva (2010) na tese, “Curiosas, obstetrizes, enfermeiras obstétricas: a presença das parteiras na saúde pública brasileira (1930-1972)” aborda a história das parteiras e enfermeiras, evidenciando a transição de uma prática predominantemente ancestral para o ambiente hospitalar, onde o cuidado ao parto passou a ser mediado por profissionais com formação técnica, muitas vezes desconsiderando os saberes ancestrais.

Essa relação ambígua entre o cuidado ancestral e o hospitalar revela uma dinâmica de poder e resistência, na qual algumas enfermeiras parteiras mantêm uma conexão com práticas ancestrais, ao mesmo tempo em que atuam dentro do sistema biomédico. Assim, compreender essa relação é fundamental para entender a trajetória de profissionais como Maria Martens, que transitam entre esses dois universos de saberes e práticas.

Cada parteira tem uma história, uma trajetória de vida específica. Maria Martens, também conhecida como Maria Enfermeira, nasceu na Ucrânia no leste europeu que integrava a extinta União Soviética em 09 de novembro de 1928, faleceu em 2022 na cidade de Açailândia-MA. A partir de entrevistas a jornais locais e documentários foi possível recuperar a trajetória de vida da mais famosa parteira da cidade.

Figura 2- Maria Martens



Fonte: Jornal “Nossa Voz”, Maria Martens, personagem de destaque, mai. 2010.

Maria Martens sobre a sua infância relata o desejo de servir pessoas carentes e do dever no contexto familiar, “Desde pequena tinha uma vontade enorme de ajudar as pessoas do campo, mas meu pai era doente e viúvo, a mãe morreu quando eu estava apenas com 13 anos. Conversei com o pastor sobre meu desejo de ajudar os outros, mas ele me recomendou de ficar ao lado do pai” (Maria Martens, Maria Enfermeira mãe adotiva da cidade inteira, 2010).

As rotas²⁹ que Maria Martens percorreu até chegar ao município de Açailândia, no Maranhão, revelam importantes demarcações sócio-culturais e econômicas. Maria Martens veio para o Brasil ainda criança, aos dois anos de idade, em 30 de agosto de 1930. Inicialmente, residiu em Curitiba e posteriormente mudou-se para São Paulo. Na juventude, cursou técnico em enfermagem, consolidando sua formação na área da saúde.

²⁹ Milton Santos (2002) não apresenta uma definição isolada de “rota”, mas insere dentro de uma análise mais ampla sobre a organização do espaço geográfico. Ele propõe que o espaço é composto por dois sistemas interdependentes: os sistemas de objetos e os sistemas de ações. As rotas se encaixam nesse contexto como elementos fundamentais para a circulação de pessoas, bens, informações e capitais, sendo essenciais para a compreensão dos fluxos que estruturam o território.

Figura 3- Rota da Maria Martens



Fonte: Acervo da autora da pesquisa (2025).

Trabalhou como auxiliar de enfermagem durante 16 anos, e enfim foi contratada pela confederação evangélica do Brasil, que a enviou para Açailândia na colônia da Barra Azul em 1966, Maria Martens ao recordar sua trajetória confirma que:

Trabalhei como auxiliar de enfermagem durante 16 anos, no começo tive que aprender o português, e não foi fácil. Enfim, fui contratada pela Confederação Evangélica do Brasil, que me enviou a trabalhar em Açailândia, na colônia da Barra Azul. Fiquei 11 anos lá, realizando meu grande desejo de ajudar as pessoas pobres e humildes. Minha primeira paciente foi Lúcia, filha de João Mariquinha: estava doente e os médicos de Imperatriz já não tinham mais esperança que ela sobrevivesse, mas eu cuidei dela. Em minha vida ajudei a fazer nascer muitas crianças; as que contei, até hoje, são 2008 (Maria Martens, Maria Enfermeira mãe adotiva da cidade inteira, 2010).

Ao evidenciar que fez 2008 partos, Maria Martens revela o contexto do ofício de parteira no âmbito hospitalar que quantifica, contabiliza e registra, já apontado por Foucault ao analisar o nascimento da clínica médica (Tornquist, 2005). Maria Martens atendeu nas cidades próximas de Açailândia-MA, a saber: Itinga, Cajuapara, como descreve:

Eu fiz, eu cheguei a fazer parto lá em Cajuapara, no alto, em Cajuapara onde fiz parto de gêmeas, eu passei a noite lá, né! Que uma nasceu de noite e a outra só nasceu de manhã, eles eram tão pobres que eles ficaram com vergonha de me dar a comida que eles comiam no no outro lado da rua da da bernado sayão que era só lama mesmo tinha um restaurante, eles foram buscar um prato de comida para mim de lá (Maria Martens, documentário colônia do Gurupi, 2021).

Leonardo Nunes Evangelista na sua dissertação “A cidade da fumaça: a constituição do grupo operário do bairro do pequiá no município de Açailândia-MA”, 2008, acrescenta que a construção da rodovia Belém-Brasília possibilitou os fluxos migratórios, e as política de

incentivos fiscais comandada pela Superintendência de Desenvolvimento da Amazônia (SUDAM), com os recursos do Fundo de Desenvolvimento da Amazônia (FINAM), atraíram investimentos agropecuários com propriedades latifundiárias na Amazônia oriental. Com essa política oficial de colonização e a construção da rodovia Belém-Brasília, os primeiros migrantes em 1960 chegaram na região, sendo composto por camponeses nordestinos, outros grupos heterogêneos, como donos de serrarias, corretoras e empreiteiras se instalaram no local para a exploração madeireira.

Açailândia-MA no período de atuação da parteira ainda era uma cidade crescente, recebendo muitos trabalhadores para a construção da BR-010, camponeses à procura de terra produtiva, e grupos religiosos. Maria Martens, que era uma parteira diplomada, migrou de regiões do sudeste para o nordeste brasileiro com as missões religiosas, construiu uma clínica em 1967 que atendia as pessoas da região. Em reconhecimento aos trabalhos prestados à comunidade de Açailândia-MA Maria Martens é homenageada no dia internacional da parteira na Câmara Municipal de Açailândia-MA.

Figura 4- Câmara de vereadores de Açailândia-MA



Fonte: site da Câmara Municipal de Açailândia-MA. Maria Martens entre as duas mulheres vereadoras. Disponível em: <https://www.cmacailandia.ma.gov.br/noticia/vereadores-fazem-homenagem-em-alusao-ao-dia-internacional-da-parteira> Acesso em: 20 de set. de 2024.

Maria Martens sobre a vocação de ser parteira revela que: “Deus me ensinou como cuidar, porque nunca morreu nenhum.” (Maria Enfermeira, documentário colônia do Gurupi, 2021). A parteira destaca o aprendizado do ofício de partejar, o relato está no campo do sagrado, não podia ser parteira qualquer pessoa, mas tinham que ter um dom, o dossiê do IPHAN (2021,

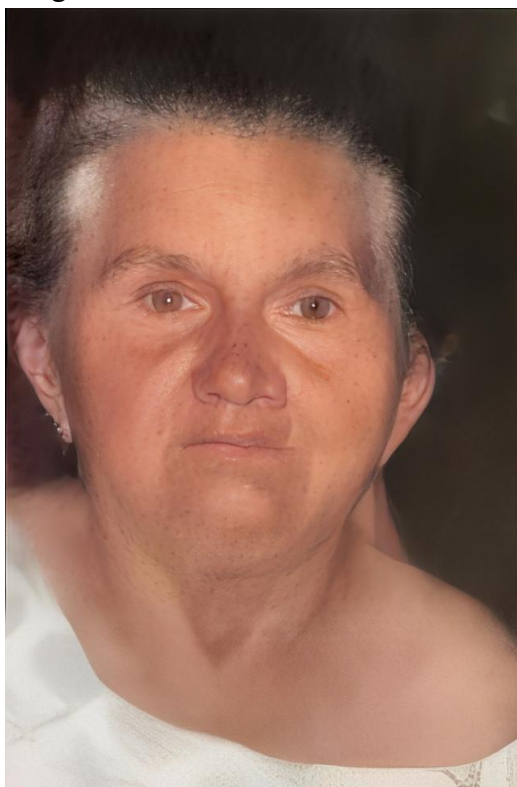
p. 43) esclarece que: “São mulheres predestinadas e vocacionadas a essa missão especial de cuidar de outras mulheres e “aparar”, em seus termos, os recém-nascidos”. O “dom se relaciona à ideia de missão, de uma obrigação de retribuir ajudando outras mulheres” (2021, p. 57). Barroso (2001, p. 92) explica que: “Dom é um privilégio adquirido, seja por herança familiar, por circunstâncias, ou é atribuído a um apelo divino”. Assim, “Dom e vocação não são vistos pelas parteiras como algo imposto, mas sim como natural nascendo com a pessoa” (Barroso, 2001, p. 91).

O aprender da parteira está entrelaçado com o dom, saberes ancestrais e a experiência. Segundo Barroso (2001, p. 92) “Elas são escolhidas por possuírem algumas qualidades tais como: curiosidade, sensibilidade e memorização, uma vez que a forma de transmissão é oral”. Já os saberes ancestrais são repassados oralmente entre mulheres, “é a produção intensa de um repertório cunhado na oralidade acerca dos eventos de parto e nascimento, difundido e preservado por meio da apreensão sensível e da perpetuação das narrativas da experiência” (IPHAN, 2021, p. 50). Nesse sentido, “a experiência de ser parteira passa pela atenção às próprias experiências corpóreas e socioculturais. Seus corpos são subsídios e instrumentos do aprendizado ao sentirem na pele as dores e as alegrias da gravidez e do parto” (IPHAN, 2021, p. 51).

É fato que as parteiras atendiam pessoas que não tinham recursos financeiros como Maria Martens destaca que: “Nunca cobre de ninguém se pudesse pagar alguma coisa no parto, eles pagavam, se não pudesse, ia embora sem pagar.” (Maria Martens, documentário colônia do Gurupi, 2021). “A dádiva é entregar para a comunidade, em forma de serviços, o dom recebido espiritualmente e receber da comunidade o reconhecimento imprescindível” (IPHAN, 2021, p. 67). Essa troca é basilar no ofício de parteira, pois integra saúde e cultura que está pautado no dar, receber e retribuir. Portanto, a centralidade do ofício de parteira era o cuidado com o/a outro/a, tendo uma causa maior a vida.

De acordo com Barroso (2001, p. 27): as mulheres parteiras “pela forma que assistem à gestante e ao parto, são tradicionalmente chamadas de “aparadeiras”, tendo suas práticas ligadas culturalmente à realidade do povo”. Assim, produzem o conhecimento nas relações cotidianas, “ao construírem seus saberes no dia-a-dia, também são conhecidas como “curiosas”, “comadres”, “práticas”, “leigas”. A capacidade de observação e de habilidade, faz delas as médicas da comunidade em que vivem” (Barroso, 2001, p.27). Dessa forma, a oralidade é característica do ofício da parteira, “exercem essa função geralmente numa relação de afeto, transmitida de mãe para filha, de avó para neta, de vizinha para vizinha ou de comadre para comadre” (Barroso, 2001, p.27).

Figura 5- Raimunda Francisca de Jesus



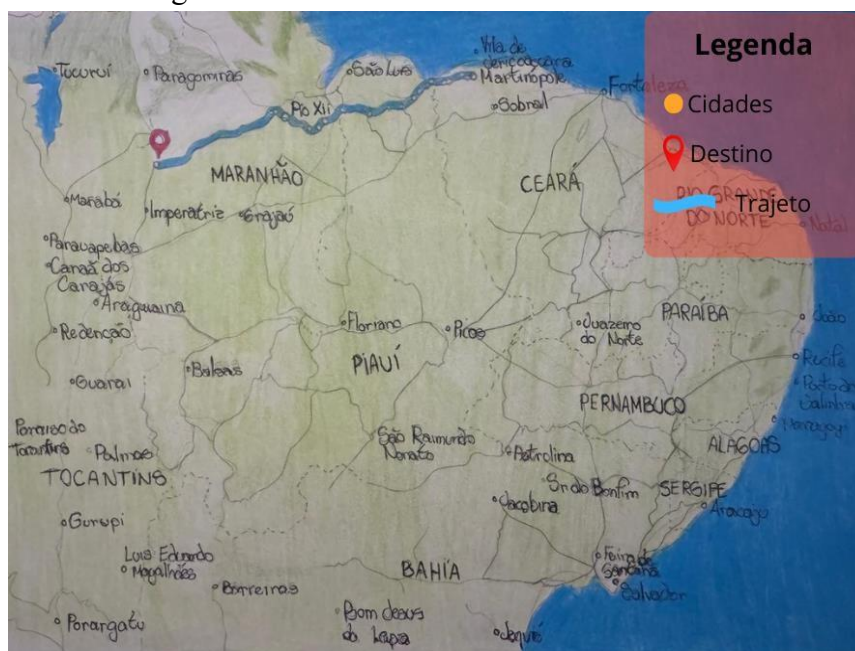
Fonte: Acervo de Família (2003).

Raimunda Francisca de Jesus, nascida em 1928 no Estado do Ceará, era filha de uma parteira. Ela faleceu em 2005 na cidade de Açailândia, no Maranhão. A partir da entrevista semiestruturada com Maria de Fátima Marçal de Sampaio, filha de Raimunda, foi possível reconstruir sua trajetória de vida. Raimunda casou-se no município de Martinópolis, no Ceará,

Meu pai era tão bom pra minha mãe que quando ele casou com ela. Ele só tinha duas muda de roupa, ele levou as muda e a rede dentro de um saco de estopa. E de tudo ela tinha um pouco, mas era porque o pai dela morreu e deixou, tinha os filhos e dava as coisas pros filhos. Aí, meu vô ainda era vivo, e ele acabando com tudo. -Oh Joaquim, esse cavalo bem aqui, se o Joaquim trocar esse cavalo, bem aí, eu largo o Joaquim, tudo o Joaquim já acabou menos meu cavalo. Porque, ela dizia que gostava muito desse cavalo. Quando deu um dia, o papai chegou com uma égua cega e caxingando de uma perna (risos). Ela disse: -Volte e vá desmanchar o negócio. Ou eu corto o punho da sua rede e vaza. Ele fez foi bater na casa do pai dele, ele disse: -Volte que o dono da casa é você, depois que homem faz o negócio, mulher nenhuma desmancha. E isso ficou uma égua véia e cega e caxingando do quarto (Maria de Fátima Marçal de Sampaio, 08 de jan. de 2025).

Raimunda Francisca de Jesus saiu do Ceará casada com os cinco filhos, veio para o Estado do Maranhão acompanhando o marido, “Meu pai queria sair do Ceará para vim pro Maranhão, aí foi parar no Pio XII (risos). E a gente foi parar numa vareda.” (Maria de Fátima Marçal de Sampaio, 08 de jan. de 2025). A causa da migração para outro Estado foi devido à falta de água: “Armaria, lá tinha pobreza demais. Por causa do sequidão” (Maria de Fátima Marçal de Sampaio, 08 de jan. de 2025).

Figura 6- Rota da Raimunda Francisca de Jesus



Fonte: Acervo da autora da pesquisa (2025).

Começou a realizar partos no Maranhão, “Ela começou no Maranhão. Em Pío XII. No Pío XII ela pegou muito menino” (Maria de Fátima Marçal de Sampaio, 14 de dez. de 2024). Em Pío XII Raimunda Francisca de Jesus mesmo com o braço fraturado realizou dois partos:

Ela foi pegar um menino, ela tinha tido um sonho que ela tinha ido pegar um menino e tinha dado trabalho nesse parto. Aí o homem veio buscar ela num animal, pra levar ela pro um local depois de Pío XII, na ladeira tinha um pé de caju, ela foi por baixo, quando chegou no pé de caju, o cavalo birrou, aí subiu por cima, ela amontada, deu três voltas com ela amontada, aí coisou assim (gestos com a mão, imitando como a mãe fraturou o braço) aí ela deslocou o braço. Aí ela foi para São Luís, mas o médico disse que ela já tava sem cura. Mas nesse dia ela pegou foi dois menino, e eu atrás dela direto (Maria de Fátima Marçal de Sampaio, 08 de jan. de 2025).

“A relação com o divino ou o sobrenatural pode ocorrer por meio de outras conexões” (IPHAN, 2021, p. 46), como é observado ao citar os sonhos. Praticando as trocas do ofício de parteira em que “Fia, não cobrava nada, o povo dava o que queria” (Maria de Fátima Marçal de Sampaio, 08 de jan. de 2025). No entanto, em 1976, Raimunda Francisca de Jesus decidiu vir morar em Açailândia-MA,

Foi a minha mãe, meu pai não queria vim pra cá, não. Ela foi passear na casa da vóia Belinha, se agradou. Meu sonho era morar em Santa Inês, mas ela disse que queria era Açailândia, aí quando ela adoeceu, passei quinze dias dormindo mas ela, balançando ela dentro de uma rede. Aí eu disse: -Mãe vamos voltar para onde a gente morava? Aí ela disse: -Eu morro aqui, mas para lá eu não volto mais. Minha mãe era apaixonada por Açailândia, se ela fosse pra algum lugar quando ela chegava, ela dizia: -Hoje eu cheguei no meu lugar sagrado (Maria de Fátima Marçal de Sampaio, 08 de jan. de 2025).

Ao chegar em Açailândia-MA Raimunda Francisca de Jesus se encantou pela localidade, “Primeira vez que ela veio aqui, ela se apaixonou logo. Porque ela disse que aqui

era lugar de gente trabalhar e ganhar dinheiro, e ela era muito trabalhadeira, e o lugar de onde nós veio era muito parado” (Maria de Fátima Marçal de Sampaio, 08 de jan. de 2025). Trabalhou na cidade de Açailândia-MA como vendedora de doces, “Ela fazia uma tábua de pirulito e ia vender nas esquinas, ela começava a cantar, cantar... quando dava 16h ela não tinha mais nenhum pirulito” (Maria de Fátima Marçal de Sampaio, 08 de jan. de 2025). Também fazia e vendia bolo frito, “Oxente, ela fazia bolinho frito assim (gesto com as mãos de enrolar) e ia vender. Minha mãe era muito trabalhadeira, muito mesmo” (Maria de Fátima Marçal de Sampaio, 08 de jan. de 2025). Além de exercer o ofício de parteira,

Minha mãe era parteira leiga, hoje o povo não sabe o que é parteira leiga, não. Mas, antigamente tinha parteira leiga que pegava menino em casa. Aí eu era criança, ela foi fazer um curso em Bacabal, na casa das irmãs com o médico. Então, o médico perguntava muitas outras perguntas e nenhuma as outras respondia, aí ele disse assim dona Raimunda eu vou lhe fazer uma pergunta: - faça doutor, eu sou analfabeta, não sei de nada não, mas faça. -Donde que vem um filho? - O filho vem do pai. -Por que dona Raimunda? -Porque a mãe que colhe o filho e produz o filho, mas o filho vem do pai, o menino macho de onde vem gerado é do lado esquerdo, e a menina mulher é do lado direito. Dona Raimunda que história é essa? -Eu to errada doutor? - Tá não, para quem é analfabeta, como a senhora é, tô muito admirado. Aí isso é história que ela contava. Aí aqui ela pegou em Açailândia muito menino. A gente veio pra cá, vai interar 49 anos que estamos aqui, aí ela pegou muito menino (Maria de Fátima Marçal de Sampaio, 14 de dez. de 2024).

As parteiras tradicionais legitimam o seu ofício por meio da narração das suas experiências, nesse sentido o termo “muito” não agrega valor ao prestígio da parteira, mas os seus relatos que contribui para a socialização dos saberes ancestrais (Tornquist, 2005). O conhecimento sobre a parteira Raimunda Francisca de Jesus em Açailândia-MA, “Foi descoberto devagarinho, já tinha uma mulher conhecida nossa aqui, ela já tinha pegado dois filhos das filhas delas. Dona Bela morou lá perto da igreja São João, aí foi espalhando a história” (Maria de Fátima Marçal de Sampaio, 08 de jan. de 2025). Ao recordar a cidade de Açailândia-MA no período da atuação da parteira, revela que, “Mermã, a rua do campo ainda era uma mata” (Maria de Fátima Marçal de Sampaio, 08 de jan. de 2025). As casas eram de taipa,

Tava um dia conversando, que a onde que dormia com a casa aberta, igual eu dormia antigamente aqui em Açailândia, que era só no abertão, as parede era com as tabinha véia que a gente via do lado a outro, dormia a noite toda, ela ia pegar menino, eu ficava sozinha em casa (Maria de Fátima Marçal de Sampaio, 08 de jan. de 2025).

Os profissionais de saúde eram poucos no período de abertura do hospital municipal em 1981, assim foi chamado parteiras para atender mulheres carentes, “Doutor Gérson, quando o SESP abriu pela primeira vez, mandaram ele [...], mandaram ele, pra ele arrumar umas parteiras leigas de Açailândia pra levar, pra atender as mulher carente, porque não tinha médico” (Maria de Fátima Marçal de Sampaio, 14 de dez. de 2024). Compreende que o saber/fazer da parteira era reconhecido na comunidade local.

As lembranças sobre Raimunda Francisca de Jesus, mostra a proximidade da parteira com os profissionais de saúde: “Quem conheceu muito ela foi o doutor Gérson” (Maria de Fátima Marçal de Sampaio, 14 de dez. de 2024). Diante do contexto vivenciado pelas parteiras é possível perceber as múltiplas relações estabelecidas com a comunidade, com os profissionais da saúde, com a clientela por meio de uma colaboração mútua com efeitos positivos para todos os envolvidos (IPHAN, 2021, p. 53). A parteira também era vista como uma autoridade, que promove o direito a vida, como é descrito:

Sabia de muita reza, uma vez ela vinha da rua, e vinha dois caras, a facando um no outro, ela entrou na frente das duas facas, e rezou a oração, apartou e veio embora, e disse pro pai Joaquim: -Eu salvei as duas vidas, não teve nada comigo, mas eu salvei as duas vidas. O negócio dela era salvar vida (Maria de Fátima Marçal de Sampaio, 14 de dez. de 2024).

O ato de benzer e rezar também estava associado as práticas de cuidados realizados pelas parteiras, como é observado: “[...] ela benzia. Ela era uma mulher muito rezadeira, muita sábia” (Maria de Fátima Marçal de Sampaio, 14 de dez. de 2024). Mulheres de profunda fé, assim se denominam as parteiras, que invocam diversas entidades espirituais conforme a região e a etnia (Barroso, 2001).

A oração refere-se a um ato de comunicação com uma divindade ou força superior, muitas vezes acompanhado de palavras específicas que expressam pedidos, agradecimentos ou súplicas. Já as rezas são fórmulas ou preces ancestrais, muitas vezes repetidas ou memorizadas, que envolvem invocações e pedidos de proteção ou bênçãos. Ambas as práticas representam manifestações devocionais que contribuem para o saber ancestral das parteiras, além de guiarem suas ações durante o cuidado do parto. Essas expressões devocionais não apenas reforçam a espiritualidade presente na prática dessas mulheres, mas também moldam suas trajetórias e relações com o sagrado no exercício do ofício (IPHAN, 2021). Vale notar que: “muitas dessas orações são mantidas em segredo, uma vez que nem tudo deve ser compartilhado com mulheres que não exercem o ofício, pois implicaria na perda do poder da oração” (IPHAN, 2021, p. 99). A manutenção desse elo entre as parteiras revela o sentido da prática da oralidade, assim a dimensão religiosa caracteriza o ofício.

Nesse enlace do ofício de parteira também está a felicidade de “pegar menino” como afirma Maria de Fátima Marçal de Sampaio a filha da parteira Raimunda Francisca de Jesus: “Minha Mãe, tinha dia que ela acordava sorrindo, sonhava pegando meninozinho, feliz” (Maria de Fátima Marçal de Sampaio, 08 de jan. de 2025). Esse sentimento de afeição, cuidado, amor é inerente ao ofício das parteiras. Raimunda Francisca de Jesus era chamada a qualquer momento:

Chamava, 1h, 2h da madrugada. Sim, teve uma mulher naquela rua com frente ao hotel Santa Maria, nesse tempo, lá não tinha hotel não, era só aquela rua ali, a mulher vizinha dela, [...] Aí veio, chegou aqui, a mãe deitou ela na cama. -Chega aqui mulher deita aqui na cama. Deitou, mexeu (fazendo gestos na barriga). Aí disse: -Com nove meses vem aqui, que pego seu menino. [...] Aí deu um belo dia, chuva! O marido dela chegou aqui meio-dia chamando a mamãe, a mamãe saiu na chuva, com paninho na cabeça, na garupa de uma bicicleta, [...] Na hora que chegou lá o menino nasceu [...] (Maria de Fátima Marçal de Sampaio, 08 de jan. de 2025).

É importante destacar as relações estabelecidas pelas parteiras de Açailândia-MA, com relação às sensibilidades, pois havia muitos sentimentos envolvidos. Não por acaso, as parturientes se tornavam comadres e as crianças afilhadas: “Eram as cumadi, cumadi dona Raimunda, bênção da mãe Raimunda, aí os meninos chegava: - bênção da mãe Raimunda” (Maria de Fátima Marçal de Sampaio, 14 de dez. de 2024). Raimunda Francisca de Jesus era uma pessoa muito caridosa, como é relatado:

Ela pegou foi o menino da mulher bem aqui, não sei se a mulher tinha 6 ou 7, só sei que era menino, aí a mulher veio chamar ela, dona Raimunda, corre ali, a mulher quer parir, aí ela chegou, o menino nasceu, -Cumadi cadê o pano? -Não, tem não. Ela pegou a saia dela rasgou, fez dois cuero ligeiro, amarrou o umbigo do menino, enrolou o menino, e chamou as mulher lá, vizinhas, e disse: -Vocês tem menino pequeno? - Vocês traz roupas pra ajudar essa criança. Na mesma hora juntou roupa que não dava conta (Maria de Fátima Marçal de Sampaio, 08 de jan. de 2025).

Sobre as pessoas que ficavam no quarto na hora do parto Raimunda Francisca de Jesus só permitia a entrada de mulheres: “Era só ela, a mulher que tava com dor para ganhar neném e a mulher que estava para segurar a que estava para ganhar o neném” (Maria de Fátima Marçal de Sampaio, 14 de dez. de 2024), que a outra para segurar poderia ser uma vizinha. A parteira Raimunda Francisca de Jesus tinha o cuidado de não expor o corpo da parturiente, “Ela cobria a mulher, só que ficava uma, segurando ela, a mulher para parir, só que ela fazia era coberto” (Maria de Fátima Marçal de Sampaio, 08 de jan. de 2025). A parteira Raimunda Francisca de Jesus era requisitada para o tratamento de doenças nos bebês:

Ela pegou a meninazinha, quando deu com 8 dias, a mãe da meninazinha chamou a mãe dela, porque a mãe dela era parteira, mas não queria pegar a filha da filha dela, chamou a mamãe, a mamãe foi e pegou. Com 8 dias, ela mandou chamar a mamãe, a mamãe foi, ela disse: -Cumadi, tá acontecendo um negócio com a nênem. -O que é? - A menina tá menstruando. Menstruando sangue vivo, vivo. A mamãe disse: -Cumadi, qual o chá que a senhora tá dando pra nênem? -Alfazema. -Pois, não dê mais não. Foi só suspender o chá da alfazema, a menina largou de menstruar (Maria de Fátima Marçal de Sampaio, 08 de jan. de 2025).

É fato que as parteiras tinham o conhecimento de chás e ervas. O dossiê do IPHAN (2021, p. 16) comprova: “Ervas para banhos, chás, garrafadas e outros tipos de remédios naturais aprendidos e repassados de geração para geração são usados em conjunto com preces, rezas, ladainhas, simpatias, orações e/ou defumações”. Os saberes ancestrais das parteiras são valorizados, não pertencem apenas ao passado, e não estão em processo de extinção. Esses

saberes estão em “todos os lugares e constituem com frequência, o único recurso que a população tem acesso” (Barroso, 2001, p. 38). Os fitoterápicos utilizados pelas parteiras de diferentes formas são importantes “para todas as etapas do ciclo gestacional, e dominá-lo é uma forma de saber circunstancial, que aproveita recursos naturais disponíveis, muitas vezes abundantemente, na região” (IPHAN, 2021, p. 112).

O principal recurso da parteira eram as mãos, “só as mãos dela, só as mão dela, e a tesoura que tivesse lá, se não, nem isso” (Maria de Fátima Marçal de Sampaio, 08 de jan. de 2025). As mãos desempenham um papel central e simbólico na prática das parteiras tradicionais, sendo consideradas seu principal instrumento de trabalho. Elas são utilizadas para apalpar a barriga da gestante, verificar o posicionamento do bebê, realizar remédios caseiros, massagens e puxações, além de acolher e respeitar o ritmo fisiológico do parto. As mãos representam não apenas um recurso, mas também a sensibilidade e o cuidado no processo de parturição “É comum que as parteiras tradicionais digam, inclusive, que seus olhos estão nas mãos e que elas têm às mãos limpas (se referindo a não terem sido responsáveis pela morte de ninguém)” (IPHAN, 2021, p. 144). Essa expertise tátil permite às parteiras compreender todo o ciclo reprodutivo, desde o reconhecimento da gravidez até a recuperação pós-parto, contribuindo para o bem-estar da mãe e do bebê. Assim, a mão é conceituada como um instrumento técnico e simbólico fundamental na prática ancestral do parto, representando tanto habilidade manual quanto uma conexão sensível com o corpo feminino (IPHAN, 2021).

Maria de Fátima Marçal de Sampaio filha da Raimunda Francisca de Jesus declara que o ensinamento sobre ofício de parteira foi passado de geração a geração: “A mãe dela era parteira. A mãe dela que pegou a minha irmã” (Maria de Fátima Marçal de Sampaio, 14 de dez. de 2024). Confirmando o fato de Raimunda Francisca de Jesus ter os filhos de parto normal: “Todos os partos foram normal, e todos foram a mãe dela que pegou” (Maria de Fátima Marçal de Sampaio, 14 de dez. de 2024). Raimunda Francisca de Jesus fez um parto de um natimorto:

Ela pegou foi um menino de uma mulher, o menino pôde, lá onde a gente morava, o menino pôde, pôde, pôde, e graças a Deus que ela, fez um vogativo para Deus que ela era pra ter aquele menino, que a mulher tava dando febre, e ela botou o menino pra fora só os pedaços, e a mulher ainda viveu por muitos anos (Maria, 14 de dez. de 2024).

Vale notar, “a visibilidade da experiência” (Scott, 1998, p. 317), em que “sujeitas/os são, de fato, agentes. Eles não são indivíduos unificados, autônomos, exercendo a vontade livre, mas sim sujeitas/os cuja atuação é constituída através de situações e status que lhes é conferido” (Scott, 1998, p. 320). Assim, a experiência “serve como uma forma de se falar sobre o

acontecido, de estabelecer diferenças e similaridade e de postular conhecimento” (Scott, 1998, p. 324).

Figura 7- Maria da Conceição Silva



Fonte: Acervo de família. Maria da Conceição Silva, ao fundo a estátua de *Padre Cícero* no Juazeiro do Norte. 29 de set. de 2019.

Maria da Conceição Silva, cearense, nasceu em 15 de agosto de 1928, “No Ceará, município do Araripe” (Maria da Conceição Silva, 13 de jan. de 2025), cidade interiorana vivia uma vida simples no campo com os pais, ao recordar os primeiros anos de sua vida revela sobre o trabalho da família, “Só de roça, a gente trabalhava de roça” (Maria da Conceição Silva, 13 de jan. de 2025), declara que não teve oportunidade de frequentar a escola, “Meus pais nunca botou nós, pra nós estudar. Só foi um que ele botou pra estudar, só um. Ele só tinha três filhos homens, aí botou só um pra estudar os outros não. Mas eu faço meu nome, onde eu quiser, eu faço meu nome” (Maria da Conceição Silva, 23 de jan. de 2025). Ela casou-se no Ceará, no padre, o casamento no religioso estava no campo do sagrado:

Eu me casei foi com 20 anos, donzela, donzela...donzela, graças a Deus! Aí morei, até Deus levar meu marido, nunca fui falsa ao meu marido, acredita? Aí eu tive meus filhos. Ele gostava das muiézada. Eu dizia: -Meu Deus! Eu podia fazer também, do jeito que ele faz. Mas nunca minha coragem deu, toda vida eu fui sincera a ele, acredita? [...] casei com 20 anos, hoje tô velhinha, velhinha, graças ao meu bom Jesus! Aí fui sincera a ele, até quando Jesus levou e até agora, já tô com 25 anos completando 26 anos de viúva, né!? Mas, nunca dei um passo fora, graças a Deus! Sempre tive

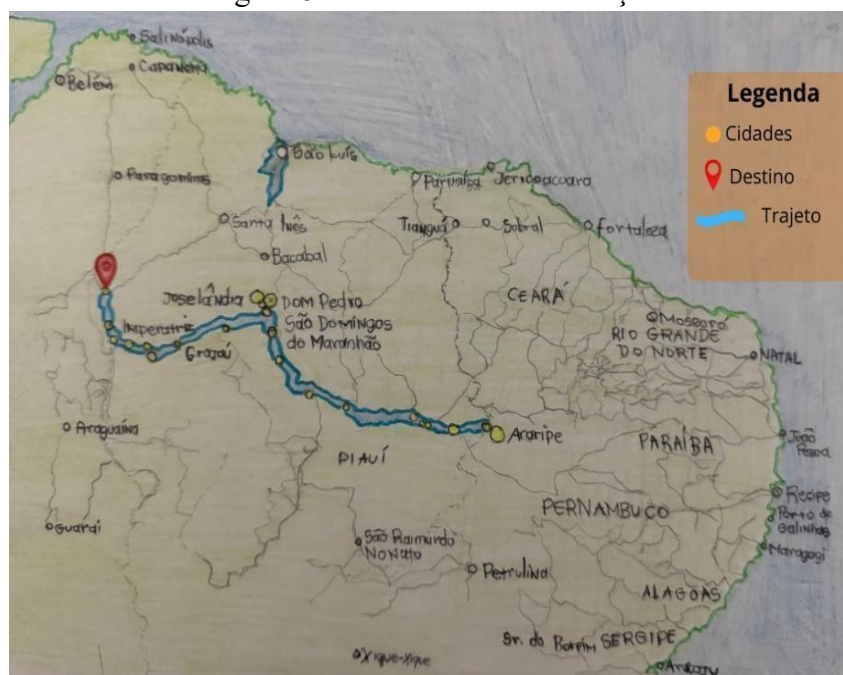
vergonha. E achei, achei foi muito, achei até um fazendeiro, mas eu dispensei, eu me arrependo que eu podia pelo menos tá com aquele homem, mas aí eu não quis mesmo, tá bom, eu já tenho 96 anos vou interar 97 anos esse ano. Graças a Deus! No dia 15 de agosto eu completei 96 anos e esse ano vou fazer 97 anos (Maria da Conceição Silva, 13 de jan. 2025).

Ao recordar sobre o casamento Maria da Conceição Silva, descreve o fato da pureza, sendo um reflexo da condição imposta à mulher no sistema colonial de gênero (Lugones, 2014) a mulher tinha que ser pura e dócil a serviço do homem. Revela que sempre trabalhou, mas, depois do casamento por ordem da figura masculina ficou atada ao lar: “Eu trabalhava muito de roça, de tudo. Mas, depois que eu me casei, peguei a ter filho, meu marido não deixava mais não, porque ele dizia que os filhos da gente quem olha é as mães não os outros não. Aí eu não trabalhei mais não. Por causa dos meus filhos” (Maria da Conceição Silva, 13 de jan. de 2025).

Maria da Conceição Silva veio para o Maranhão acompanhando o marido, “Porque meu marido queria vim pra cá, mas minha mãe não queria que eu viesse” (Maria da Conceição Silva, 13 de jan. de 2025). Não tinha motivo a saída do Ceará, “[...], ele veio adoidado, a minha mãe não queria que a gente viesse não. Aí minha mãe disse: -A panela que te criou nunca furou. Ainda hoje isso me dói” (Maria da Conceição Silva, 13 de jan. de 2025). Teve os filhos com parteira “meus filhos só tive em casa, doutor nenhum pegou meus filhos (referindo-se ao hospital)” (Maria da Conceição Silva, 13 de jan. de 2025).

Quando Maria da Conceição Silva chegou no Maranhão primeiro residiu na Mata Velha povoado de Dom Pedro-MA, foi para São Domingos-MA, e depois foi para o povoado Solta em Joselândia-MA, lá fez o primeiro parto da própria filha, “o primeiro parto que fiz foi de uma filha minha, da Francisca. O primeiro que peguei foi uma menina mulher” (Maria da Conceição Silva, 13 de jan. de 2025), e ficou conhecida como parteira, “Naquela Solta eu peguei menino, peguei menino, teve de mulher que peguei quatro menino” (Maria da Conceição Silva, 13 de jan. de 2025). As rotas evidenciam a busca por terras produtivas, já que viviam da agricultura.

Figura 8- Rota Maria da Conceição Silva



Fonte: Acervo da autora da pesquisa (2025).

Maria da Conceição Silva recorda as dificuldades no povoado Solta quando o marido ficou cego “ele cegou novo, cegou novo, novo, sim” (Maria da Conceição Silva, 23 de jan. de 2025), assim ficou trabalhando na roça e também sendo quebradeira de coco juntamente com as filhas mais velhas para sustentar a casa. Teve 10 filhos, “ Eu tive foi muito filho, eu tive 10 filhos, criei 8 filhos” (Maria da Conceição Silva, 13 de jan. de 2025). Na Solta ficou fazendo parto a pedido de um médico,

Um doutor chamado Pedro Féli que disse para ficar fazendo os partos das mulheres, porque ele ia embora para Imperatriz, então eu fiquei. Mulher nunca morreu de parto na minha mão, graças a Deus! Ele morava do lado da nossa casa, era rezador, rezador, sabia de toda reza, benzia, muito sabido (Maria da Conceição Silva, 23 de jan. de 2025).

O marido decidiu mudar-se para Açailândia-MA: “Aí ele queria vim, nós veio” (Maria da Conceição Silva, 23 de jan. de 2025). E continuou no ofício de parteira, “aí quando cheguei aqui em Açailândia peguei muito, muito, muito menino” (Maria da Conceição Silva, 13 de jan. de 2025). Mas, tudo começou quando ela realizou o parto da filha em Açailândia:

É porque peguei dois menino da minha filha que morava aqui, aí o povo pois pronto, aí o povo me chamava, me chamava, eu ia. [...] Eu ainda peguei menino de todo mundo aqui quase, essa muiézada aqui perto foi tudo eu que peguei, eu tenho menino aqui do lado do vento, menino de pegação. Aí foi embora um bocado (Maria da Conceição Silva, 13 de jan. de 2025).

Maria da Conceição Silva revela que era chamada para atender em lugares longe da sua residência, “O marido delas vinha me buscar, eu andei nessa Açailândia, pra lugar longe, pra ir pra lá. As vezes ficava a noite todinha, as vezes vinha no outro dia” (Maria da Conceição Silva,

23 de jan. de 2025). Porém, ao recordar da sua chegada a Açailândia-MA, em 1981, sua casa era simples: “Quando cheguei aqui minha casa era de taipa de barro, tinha três quartos” (Maria da Conceição Silva, 23 de jan. de 2025). Afirma que a cidade ainda não era emancipada de Imperatriz-MA:

[...] quando cheguei foi o primeiro prefeito que entrou aqui, aqui não tinha prefeito não, no ano que cheguei, foi o primeiro prefeito que entrou aqui, aqui não tinha casa, só tinha uma casa véia bem aí (apontando para a cada da frente), aqui era tudo cambise, pra ali era serraria, faz tempo que nós estamos aqui [...] (Maria da Conceição Silva, 13 de jan. de 2025).

No início dos anos 1980 o município de Açailândia era constituído por uma população rural. Como Evangelista (2008) expõe:

Essa predominância da população rural está relacionada com o processo de ocupação da Pré-Amazônia Maranhense, que até os anos 1970 era uma região de atração de fluxo migratórios oriundos do Nordeste e alguns estados do sudeste brasileiro, que, por sua vez, podem ser relacionados com as políticas definidas pelo Estado brasileiro para a integração da região amazônica ao espaço econômico nacional, através da construção de rodovias e da política de incentivos fiscais (Evangelista, 2008, 40).

A parteira Maria da Conceição Silva descreve como se tornou parteira: “No milagre de Jesus, ninguém nunca me ensinou. Mas eu peguei a primeira menina, aí o povo ficaram só me chamando” (Maria da Conceição Silva, 13 de jan. de 2025). Porém, logo em seguida percebe-se que o aprendizado ocorria também por meio da observação: “foi eu vendo, porque tive muitos filhos, aí fui vendo e aprendendo” (Maria da Conceição Silva, 23 de jan. de 2025). De acordo com o dossiê do IPHAN (2021, p. 49) “As mestras desse ofício constroem seu saber a partir de uma metodologia baseada na observação dos eventos.” Joan Scott (1998, p. 300) afirma que: “Olhar é a origem do saber”.

Maria da Conceição Silva relata que ficava à disposição da parturiente: “Aí eu ia, só vinha quando elas ganhavam. Peguei muito menino aqui em Açailândia, mas graças a Deus! Nunca tive atrapaíada com nenhum” (Maria da Conceição Silva, 13 de jan. de 2025). Descreve a quantidade de pessoas no momento do parto: “Eu não queria muita gente dentro do quarto, não, quando eu tava pegando menino, só pouco. Eu peguei menino que veio de pé, peguei menino que vinha de bunda, tudo eu peguei, graças a Deus! Graças a Deus! Deus me deu uma boa sorte, amor e felicidade” (Maria da Conceição Silva, 28 de jan. de 2025). Ela recorda as mudanças nos modos de “pegar menino”: “naquele tempo a mulher ficava só num assento, depois que deitava na cama, aí depois nam, depois que foi na cama, aí na cama era bom pra pegar criança” (Maria da Conceição Silva, 13 de jan. de 2025). E afirmar que: “tinha deles que dava, tinha deles que agradava, tinha deles que não agradava, era assim, eu nem. Por isso, que eu sou feliz, graças a Deus! Graças a Deus! Que eu nunca cobre nada” (Maria da Conceição

Silva, 13 de jan. de 2025). Todas/os que chegam na residência de Maria da Conceição Silva pede a bênção e a chamam de: “É mãezinha, é mãinha” (Maria da Conceição Silva, 13 de jan. de 2025).

Maria da Conceição Silva descreve a mão da parteira: “A minha mão é muito pesada, porque a gente tem que botar força para ajeitar, para tirar” (Maria da Conceição Silva, 13 de jan. de 2025). Ao ser questionada como fazia os partos responde: “Dava pra Jesus Cristo com minhas mãos eu pegava” (Maria da Conceição Silva, 13 de jan. de 2025). Maria da Conceição Silva acrescenta sobre o parto e revela que: “Faz chá, faz oração. A gente tem ajeitar a barriga, a gente tem que ajeitar quarto, a gente tem que ajeitar tudo. Peguei um bisneto meu nessa casa aqui do lado, da minha neta que mora lá na Vila Ildemar” (Maria da Conceição Silva, 23 de jan. de 2025). Quando questionada sobre o atendimento das mulheres grávidas descreve que: “As vezes elas vinham me procurar, para reparar, eu dizia que tava bom, não tivesse, eu procurava: -Tá puxando pra esse lado? Eu ajeitava elas ia embora” (Maria da Conceição Silva, 23 de jan. de 2025). Sobre “pegar” bebê de pé revela que:

Porque quando vem, que vai nascer, bota primeiro só um pézinho, é obrigado a gente caçar o outro, para emparear os dois pézinhos, para pegar os dois pézinhos. [...] pega os dois pézinhos pra ficar esperando e ajeitando aqui a barriga, para a mulher dar força, até quando a criança nasce (Maria da Conceição Silva, 28 de jan. de 2025).

“Ajeitar” denominado pela parteira que configura como as massagens feitas na barriga da gestante no momento do parto facilitando a saída do bebê. Antes do nascimento essas massagens eram utilizadas para colocar o bebê na posição cefálica, ou seja, o bebê com cabeça para baixo acompanhadas das orações, também servia para aliviar dores e distensões musculares (IPHAN, 2021). Barroso (2001, p. 48) explica que: “O tocar, o apalpar, sentir o corpo se opõe a medicina formal que faz intervir a mediação instrumental e a distância social”.

Figura 9: Francisca Vicente da Silva



Fonte: Acervo fotográfico da autora da pesquisa (2025).

Francisca Vicente da Silva, nasceu no Ceará em 19 de agosto de 1949, primeira filha da parteira Maria da Conceição Silva. Ela chegou ao Maranhão ainda criança juntamente com a família. Ao lembrar da infância e juventude no povoado Solta no Maranhão, ela descreve como ajudou no sustento da casa quando o pai ficou deficiente:

Porque quando meu pai cegou, ficou eu e a Luiza, ficou sendo a dona da casa nós duas, a mãe com buchão, não sei, nem de quem era. Aí ficamos cuidando dos nossos irmãos, trabalhando de roça, quebrando coco. O pai foi pra Terezina passou seis meses, foi pra outro lugar passava sete, oito meses, e a gente só trabalhando para criar os irmãos, nós trabaemo quando o pai cegou (Francisca Vicente da Silva, 23 de jan. de 2025).

O trabalho feminino delimitado nos serviços manuais, além do cuidar e dos afazeres domésticos, demonstra múltiplas tarefas sendo desenvolvidas por mulheres. Francisca Vicente da Silva também revela que não teve a oportunidade de aprender ler e escrever:

Sei não, sei de nada. A Luzia depois que chegou aqui aprendeu. Agora meus menino tudo sabe, aí quando nós morava na roça eu queria botar meus meninos aqui para Açailândia, porque meu marido era do jeito deu, não sabia também não, aí meu marido dizia: -Nam, pois eu quero criar meus menino do jeito deu. Aí eu dizia: -Pois, eu não tenho o prazer de criar meus filhos do jeito que minha mãe não se interessou e nem meu pai por mim, eu quero criar meus filhos é sabido. Eu chorava, minha filha. Eu queria que meus filhos aprendesse, eu não queria criar do jeito deu, que eu não sei de

nada. Tem uma carta, mandava os outros, nam, nam dar certo não. Botei foi tudo na escola, o mais novo que aprendeu mió, essa daí (apontando para a filha que estava em casa) veio com 12 anos para cá estudar aqui (Francisca Vicente da Silva, 23 de jan. de 2025).

Fato que expõe a realidade da classe a qual pertence, sendo todos/as responsáveis pela sobrevivência da família, ou seja, o trabalho tem início ainda na juventude para ajudar no sustento da casa, mas percebe um pensamento dissidente ao almejar o conhecimento para os/as filhos/as. Francisca Vicente da Silva ao ser questionada sobre a frequência no espaço escolar, responde que:

Fiz mas não aprendi nada, porque era só na roça direto, trabalhando para criar meus irmãos, e depois para criar meus filhos, depois que casei ainda frequentei escola, mas não deu não, quando eu chegava tinha menino espalhado na rua toda, aí eu dizia não vai dar pra mim fazer não (Francisca Vicente da Silva, 23 de jan. de 2025).

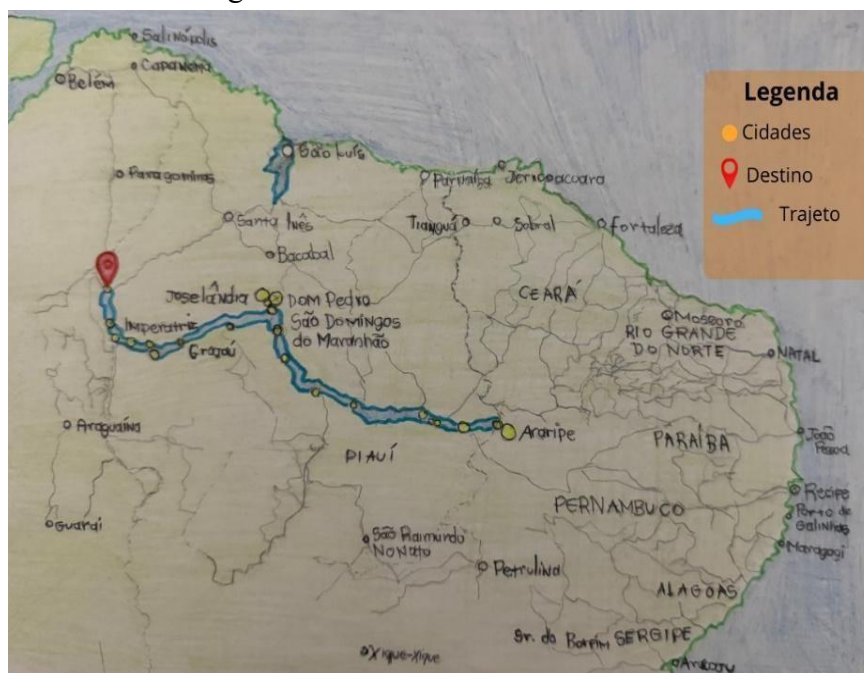
As recordações das mulheres parteiras quanto ao trabalho e as funções desempenhadas por elas, evidenciam as marcas do capitalismo patriarcal e como a intersecção entre a raça, a classe amplia ainda mais a opressão (Collins, 2019). Visualmente exposto nos retratos sociais, quando se exige que os pais trabalhem e as mães assumam a maioria das tarefas de criação, a organização da família é estruturada em torno dessas dinâmicas. Quando essas mães são negras e pobres, o peso do sustento da família recai sobre suas responsabilidades (Gonzalez, 2020). Implica dizer que nessa relação de gênero a mulher assume a função de cuidadora e responsável pelo sustento da família. Francisca Vicente da Silva casou com 17 anos no povoado Solta no Maranhão, ao lembrar da vida de casada, revela que sofreu violência doméstica:

O marido colocou um filho para correr daqui de casa, eu disse: -É, quem dar de comer para nós é ele, ele que botava roça, a gente vive até no dia que der certo, se não cada um pro seu lado. Aí a gente tá separado, nós dois, ele me judiava. Ele ainda veio pra cá, atrás. Aí ficou, ficou, aí só vivia bebendo, aí eu disse: -Nam, dar certo não. Aí ele saiu, aí tá casado com outra lá no Bom Jesus. Eu não quero mais não. Todo homem é ruim (Francisca Vicente da Silva, 23 de jan. de 2025).

Francisca Vicente da Silva permaneceu na Solta após a vinda da mãe para Açailândia. No início o marido não queria vim para Açailândia, como afirma: “Porque o homem não queria acompanhar, e eu não queria largar, com um halqueiro de menino, eu tive muito menino macho, só tive quatro menina mulher e nove menino homem, eu pari, pari (risos)” (Francisca Vicente da Silva, 23 de jan. de 2025). Depois de muita conversa com o sogro, o marido decidiu vim morar em Açailândia, “porque ele veio passear, aí o pai falou com ele, queria que eu ficasse perto, pelejou com ele, pelejou até que ele veio” (Francisca Vicente da Silva, 23 de jan. de 2025), “aí passou três meses que a gente tava aqui, a gente foi botar roça, trabalhando em roça, fui pra Capanema, lá eu sofri, sofri, lá na Capanema, só brogotó, aí todo dia eu ia trabalhar, porque ele não ia. Arrancava mandioca, fazia farinha, mas meus filhos” (Francisca Vicente da

Silva, 23 de jan. de 2025). De certo, reconstruir essa trajetória também passa por lidar com memórias sensíveis, muito trabalho, dificuldades e falta de apoio do marido.

Figura 10- Rota Francisca Vicente da Silva



Fonte: Acervo da autora da pesquisa (2025).

Francisca Vicente da Silva atesta o conhecimento da parteira por meio da oralidade, transmitida de mãe para filha, de avó para neta, de vizinha para vizinha, como descreve ao afirmar que auxiliava a mãe nos partos, também revela que a filha e a irmã já “pegaram”³⁰ menino”, e relata as conversas sobre parto com as vizinhas:

Eu ajudava ela. Ela fazia era me chamar: -Umbora Francisca, que as vezes você precisa fazer, aí minha filha pega. [...] A Deusa minha menina, também já pegou menino, um sobrinho dela. [...] Tem uma irmã aculá minha, que também pegou menino, foi a Luiza. A Luiza pegou foi muito menino. [...] Tinha uma mulher lá perto de casa, que dizia assim: -que quando o menino tava custando a chegar a gente vai nos três canto da casa, e chuta para trás tu faz assim (gesto com as mãos), aí quando o menino tá puxando para trás, tu fica de quatro na cama e faz assim (gesto com as mãos). Aí quando eu sentia as dores eu fazia, e eu tinha ligeiro. Tinha vez que quando a mãe chegava, o menino já tava era nascendo muié (Francisca Vicente da Silva, 23 de jan. de 2025).

Francisca Vicente da Silva também esclarece como eram feitos os partos: “Para aparar os menino era umas esteirinha, desse tamainho (gesto com as mãos imitando a medida), aí quando nascia, cortava o umbigo ali, naquela esteirinha, do jeito que Nossa Senhora teve ali no chão (risos)” (Francisca Vicente da Silva, 23 de jan. de 2025). A comparação com a figura

³⁰ Dizer de parteira, “pegar” é como elas se referem ao momento do nascimento do bebê (IPHAN, 2021, p. 290), dessa forma, “pegar menino” é a assistência prestada no momento do parto.

religiosa reflete o caráter sagrado do nascimento. Francisca Vicente da Silva lembra a primeira vez como parteira,

A mulher tava sofrendo muito, aí ela disse a dor é aqui pra trás, minha filha vou fazer do jeito que a mãe faz (gesto com as mãos imitando os movimentos para “pegar” o bebê), deite na cama, aí arrije suas cadeirinhas, aí ajeitando a barriga, o menino que puxa pra trás custa nascer (Francisca Vicente da Silva, 23 de jan. de 2025).

“De fato, uma das formas mais importantes de aprendizado sobre o partejar é a experiência própria com seus partos” (IPHAN, 2021, p. 83). Francisca Vicente da Silva recorda um parto dela que ela mesma “pegou” a criança:

Teve um parto meu que eu mesmo peguei, foi da Deusimar. Os meus partos era tudo ligeiro [...] Tinha uma cumadi mas eu, eu disse: -Cumadi, pega uns panos para cobrir a menina. Eu levantei juntei a roupa, fiquei em pézinha, a parteira chegou disse: -Oh cumadi, tu já teve? Eu disse que deitei sozinha. A parteira disse que eu tenho coragem (Francisca Vicente da Silva, 23 de jan. de 2025).

Demonstra uma experiência pessoal de parto na qual Francisca Vicente da Silva assume um papel ativo e direto no nascimento de sua filha, evidencia a prática de partos realizados por mulheres que possuem saberes ancestrais, a partir das próprias experiências corpóreas realizam a parturição com conhecimentos de ervas, chás, massagens, orações um repertório de práticas ligadas às parteiras.

O estudo das experiências das parteiras fundamenta-se na compreensão de que a visão da/o sujeita/o, seja a pessoa que vivenciou a experiência ou o historiador que a reconta, constitui o suporte principal para a construção da evidência e, conseqüentemente, para a elaboração das explicações. Nesse contexto, tornar visível a experiência dessas mulheres parteiras é fundamental para compreender o saber/fazer do parto na região amazônica, reconhecendo-as como sujeitas constituídas por suas próprias vivências. Pensar a experiência dessa forma implica em historicizá-la, ou seja, situá-la no tempo e no espaço, valorizando sua dimensão contextual e cultural (Scott, 1998). Assim, essa abordagem permite uma compreensão mais aprofundada do saber ancestral e das práticas de parturição na Amazônia, contribuindo para uma narrativa mais plural e representativa da História das mulheres parteiras de Açailândia-MA.

3.5 Saberes das Mulheres Parteiras de Açailândia-MA

As orações fazem parte do repertório do ofício das mulheres parteiras tradicionais de Açailândia-MA, na dimensão religiosa acionam, a saber: *Jesus Cristo, Virgem Maria, Anjo Custódio*, é um anjo que é concedido a cada pessoa por *Deus* para a proteger e orientar para o

bem e *Nossa Senhora do Bom Parto* que é padroeira das gestantes e das parturientes e ajuda no parto perigoso. Barroso (2001) menciona que: “Estes santos e santas milagrosas, adorados e invocados, estão presentes no imaginário popular” (p. 52).

As subjetividades estão na relação com o sagrado e nas práticas de cada parteira. Pertencentes a religião católica, como Maria da Conceição Silva afirma: “Eu não frequento essa igreja aí (apontando para igreja na esquina da rua da sua casa), eu frequento aquela igreja lá de cima, católica, mas não vou sozinha, só vou quando as meninas me levam” (Maria da Conceição Silva, 13 de jan. de 2025). Uma vez por ano Maria da Conceição participa da Romaria de *São Francisco das Chagas*, no Ceará, sendo devota de *São Francisco* e de *Padre Cícero de Juazeiro do Norte*.

De acordo com Iraci Carvalho Barroso (2001, p. 51) como originários das práticas ancestrais, “as orações e devoções são recursos fortalecidos num simbolismo, relacionados à concepção que auxiliam no bom parto para garantir as vidas de mãe e filho”. No parto, Raimunda Francisca de Jesus fazia oração para o *Anjo Custódio*, ao final da oração rezava o *Pai Nosso*, e logo após oferecia para *Nossa Senhora do Bom Parto*,

Custódio amigo meu, amigo meu não, Custódio sim, me responde 12 palavras retornadas, aí ela retornava, retornando, até chegar no final, aí ela rezava o pade nosso. Aí ela oferecia para nossa senhora do bom parto: -Eu estou aqui, não deixa eu cair, Nossa Senhora me segura, dê a vida para a mãe dessa criança para criar ele (Maria de Fátima Marçal de Sampaio, 14 de dez. de 2024).

As “orações e preces envolvendo o sagrado fazem parte do repertório de cuidados e dos procedimentos mobilizados pelas mestras” (IPHAN, 2021, p. 96). Para cortar o cordão umbilical,

Ela cortava com a tesoura. -Cadê o cordão? -corre cumadi, o cordão. Aí pegava o cordão cortava com a tesoura e lamparina, thuco, metia aqui e cortava, amarrava o cordão (gesto com as mãos imitando amarração), e pra botar azeite de mamona pra apodrecer, pra sarar o umbigo, e o menino não dava espremedeira e não dava doença (Maria de Fátima Marçal de Sampaio, 14 de dez. de 2024).

Segundo as parteiras “espremedeira” é uma dor no abdômen do bebê. Francisca Vicente da Silva também descreve como cortava o cordão umbilical: “Era com uma tesourinha colocava azeite doce, mede ó (gesto com a mão imitando a medida de dois dedos) aí amarra com uns cordãozinho bem acochadinho para não sair sangue, aí pega aqui as duas pontinha e corta” (Francisca Vicente da Silva, 23 de jan. de 2025). As parteiras de Açailândia-MA usavam os produtos encontrados na natureza. As massagens, era comum para posicionar o bebê:

Fazia. Quando a mulher tava com os pés do menino na viria, mandava a mulher vim pra cá. -Vai lá em casa, que vou ajeitar esse menino. Aí a mulher chegava ela deitava na cama, ela mandava a mulher suspender, suspirar e ela metia a mão aqui (apontava para região do abdômen) no pé da viria. -Suspira. E ela encalcando. -Suspira. E ela

encalcando. -Suspira. E ela encalcando. -Cadê? -Nam, dona Raimunda, a dor acabou. E ela ia embora (Maria de Fátima Marçal de Sampaio, 14 de dez. de 2024).

No pós-parto “a mulher fica em estado vulnerável” (Barroso, 2001, p. 102). Maria da Conceição Silva recomenda 40 (quarenta) dias de repouso: “era 40 dias” (Maria da Conceição Silva, 13 de jan. de 2025). Maria da Cruz de Oliveira Baia Nunes na sua dissertação “Plantas medicinais para saúde da mulher: comunidade quilombola Dona Juscelina (Muricilândia/TO) (2020-2022)” (2022), também corrobora na importância do repouso para as mulheres no pós-parto, pois, ajuda na recuperação do útero e evita inflamações. Sobre o cuidado da mulher e da criança no resguardo:

Cumadi não vá se banhar antes de 8 dias, não se banhe, não. Umbigo cortava era na tesoura braba, a mãe amarrava o cordão e metia tesoura, e nem a cabeça sem touca, e quando fosse dar de mamar sempre virasse o umbiguinho com a mãe, com a barriga da mãe, dar o peito e segurar para dar aquele vaporzinho. Era só isso mesmo, porque hoje em dia não tem mais resguardo, antigamente tinha. E sempre calçado os pés, touca na cabeça, cuidado com o umbigo (Maria de Fátima Marçal de Sampaio, 08 de jan. de 2025).

No resguardo as parturientes seguiam algumas orientações: “Cabeça amarrada, tomar água inglesa temperado e folha de pião rocho aqui (apontando para a cabeça) para não dar dor de cabeça” (Maria de Fátima Marçal de Sampaio, 14 de dez. de 2024). Francisca Vicente da Silva relata sobre o banho no pós-parto:

Tu acredita que a mãe só queria que a gente banhasse só com quinze dia? Toda noite fazia um meio banho para lavar aqui (apontando para as partes de baixo) para baixo, mulher aí quando era com 15 dias, era água morna, aí eu dizia: -Ah, eu vou morrer, não quero, não quero não. A mãe dizia: -Mulher não morre, como eu não morri. Aí eu disse: -Mãe esse banho com água quente me mata, mãe não quero não, a gente não lava nem o grude muié (Francisca Vicente da Silva, 23 de jan. de 2025).

Os banhos no pós-parto segue as restrições feita pela parteira, “a mulher parida deve fazer somente um asseio com banho de mato, como algodão, mastruz e entre casco de aroeira, com o objetivo de desinflamar a barriga” (Pereira, 2009, p. 30). Vale acrescentar que os cuidados pós-parto seguiam um ritual orientado pela parteira, com o objetivo de prevenir enfermidades, destacando-se práticas como os banhos de asseio, inseridos em um conjunto de saberes ancestrais voltados à proteção e recuperação da mulher no período puerperal (Nunes, 2022). Francisca Vicente da Silva revela o tratamento para o umbigo do recém-nascido:

Tratava, minha fia, com azeite de mamona, quando não tinha azeite de mamona, era azeite doce, colocava, torava com um paninho assim ó (gesto com as mãos imitando como fazia) furava um burquinho colocava azeite de mamona, aí tinha a cintinha, a gente amarrava, coisava as tirinha do lado e do outro para abarcar aqui né!? para amarrar de ladinho, agora é assim (gesto com as mãos) arrudiando o menino, com três dias o umbigo caia, tinha menino meu que com dois dias já tinha era caído (Francisca Vicente da Silva, 23 de jan. de 2025).

Maria da Conceição Silva também corrobora no tratamento do umbigo: “Era azeite, torrado de fumo. Sarava bem ligeirinho. Aí agora vem do hospital, passa 4, 5, 6 dias sem cair o umbigo, aí quando cai custa sarar, o do meu menino sarava era rapidinho” (Maria da Conceição Silva, 13 de jan. de 2025). No umbigo, “Bota pó de fumo. O fumo torrava pisava, aí colocava só o pó e a sola, queimava a sola, e coisava e colocava só o pó da sola” (Maria de Fátima Marçal de Sampaio, 14 de dez. de 2024).

Maria da Cruz de Oliveira Baia Nunes (2022) evidencia que a atuação da parteira está profundamente entrelaçada com a natureza do território em que vive. Assim, o conhecimento das parteiras não se restringe às práticas do parto em si, mas envolve uma relação contínua e sensível com o ambiente natural, do qual extraem plantas medicinais utilizadas no tratamento de doenças, no parto e no pós-parto. Nesse contexto, a natureza é compreendida como espaço de cuidado, cura e transmissão de saberes. O território não é apenas um cenário físico, mas um lugar de memória e experiência coletiva, onde o conhecimento sobre ervas, raízes, folhas e cascas é aprendido pela observação, pela oralidade e pela vivência cotidiana. A parteira, ao refletir esses saberes, assume o papel de guardiã da biodiversidade local e mediadora entre o corpo da mulher e os recursos naturais disponíveis.

Francisca Vicente da Silva comenta sobre os alimentos recomendados para as mulheres no resguardo: “Mulher só podia comer, só pirão, com cinco dias que a mãe me dava um arroz bem molinho, nem abafava. Por isso, que só sadia” (Francisca Vicente da Silva, 23 de jan. de 2025). É perceptível como a alimentação e a saúde do corpo estão intrínseca nos cuidados da parteira.

Para o tratamento de doenças o meio utilizado estava nos “caseiros”, pois eram de fácil acesso, sendo plantas encontradas na natureza, ou seja, naturais. Usados para o parto e nos cuidados do bebê e da parturiente, como as parteiras revelam: “Era remédio de casa mesmo” (Maria de Fátima Marçal de Sampaio, 14 de dez. de 2024), “Reza e remédio do mato” (Francisca Vicente da Silva, 23 de jan. de 2025), “Era piraconta, era parto coronha, rapava a gente fazia o café e dava pro menino beber e ficava bonzinho” (Francisca Vicente da Silva, 23 de jan. de 2025). Para dor no abdômen do bebê:

Tu sabe que ela dava? Até para essa daí eu dei (apontando para sobrinha que estava em casa), pegava a lamparina, essa minha sobrinha cansou de vê, pegava a lamparina acendia e botava a colher, aí aquele fogo que ficava preto colocava o leite do peito desmanchava e dava que era pra passar a dor de barriga. Os remédios tudo, era coronha (Maria de Fátima Marçal de Sampaio, 14 de dez. de 2024).

Francisca Vicente da Silva explica sobre a coronha,

É uma planta, que a gente planta, aí deixa ficar pretinho, aí faz um café, a gente rapa ela, amarra no pé do menino assim (gesto com as mãos imitando a cruz) e outro assim

em cruz para não dar mais, aquilo fede, mas era o jeito para ele ficar bom, até para mordida de cobra é bom. Ensinaram para rapar e botar na cachaça, e beber, botava na cachaça para não quebrar o resguardo, ó!! a mãe tampava meus ouvidos tudo para não quebrar o resguardo (Francisca Vicente da Silva, 23 de jan. de 2025).

Francisca Vicente da Silva relata o que fazia antes do parto: “Dava, café amargo, cházinho de pimenta do reino na hora que dava. Eu mesmo quando dava, eu já tinha feito minhas coisas tudim, antes de chegar, eu sentava ali com um ovinho com pimenta do reino, tomava um chá ligeiro, aí eu bebia” (Francisca Vicente da Silva, 23 de jan. de 2025). Maria da Conceição Silva, descreve o que dava para ter força na hora do parto “Chá de pimenta, gostava de dar pimenta malagueta” (Maria de Fátima Marçal de Sampaio, 14 de dez. de 2024). Caixeta (2003, p. 70) afirma que: “os saberes sobre o corpo eram adquiridos de maneira informal e transmitidos oralmente, de geração a geração, fazendo uso das ervas, dos chás, do limão, [...], legitimados pelo senso comum”. Portanto, a prática da parteira aliado com o natural e um saber passado de geração a geração reflete a ligação com as raízes ancestrais de uma cultura feminina.

A partir desses conhecimentos, proporcionei uma compreensão aprofundada da Lei nº 14.986/24, de 25 de setembro de 2024, evidenciei o reconhecimento institucional e legal das práticas das mulheres parteiras no contexto do Ensino de História. A aula-oficina foi utilizada como um importante instrumento pedagógico para promover o debate e a reflexão sobre essa temática junto com as/os discentes. Dessa forma, valorizei os saberes ancestrais das parteiras, contribui para a preservação de suas histórias e reconheci sua importância em Açailândia-MA. Portanto, destaquei as experiências das parteiras, seus conhecimentos ancestrais e o papel fundamental que desempenharam na comunidade, reforcei a necessidade de valorizar suas práticas e trajetórias na história ensinada.

CAPÍTULO 4: CONSTRUÇÃO DE MINIBIOGRAFIAS: ARTICULAÇÃO ENTRE OS SABERES DAS PARTEIRAS E O ENSINO DE HISTÓRIA DAS MULHERES

As rodas de conversas foram instrumentos potentes para ensinar a História das Mulheres parteiras de Açailândia-MA, pois possibilitou o diálogo e articulou ensino e comunidade. Além de interlocutoras do conhecimento histórico imaterial do saber/fazer da parteira, também oportunizou o direito à memória do partejar na região amazônica. Assim, proporcionei a valorização da mulher, os saberes ancestrais femininos e a visibilidade de parteiras da cidade de Açailândia-MA. Outro ponto relevante foram as aulas-oficinas que organizei para tratar da inclusão das mulheres parteiras, de forma especial, das trajetórias e saberes das Parteiras de Açailândia-MA no Ensino de História.

Com base nos ensinamentos de Walsh (2015) acerca das “grietas decoloniales”, foi possível promover a experiência e a visibilização das mulheres parteiras no Ensino de História tendo como justificativa a Lei (14.986/24), abrindo rachaduras e fissuras nas ordens políticas e epistêmicas hegemônicas, possibilitando epistemologias outras com práticas situadas tecidas a partir do território. As pedagogias decoloniais são compreendidas como caminhos alternativos de desconstrução que questionam e confrontam os modelos tradicionais e colonizadores, os quais historicamente subalternizam as memórias e as/os sujeitas/os locais.

Diante desse fato Walsh (2015) possibilitou transitar entre e conectar as fissuras, por meio das entrevistas, do contato e de documentar os saberes/fazeres de mulheres parteiras de Açailândia-MA nas aulas de História. Assim, entendi que as “grietas” são espaços que proporcionou outros modos de pensar e ensinar, ou seja, as fissuras de desaprendizagem e reaprendizagem com, em e através de uma pedagogia prático-política, baseada na conectividade, na articulação e na interrelação.

4.1 Aula-oficina sobre História Oral Localizada

Iniciei o debate com o conceito de História Oral Localizada que serviu como base teórica na reflexão do território amazônico. Sabendo que a metodologia da História Oral Localizada nos territórios da Amazônia considera as interpelações éticas e políticas das proposições envolvidas nos contextos de conflitos e de emergência políticas potentes, denunciando os múltiplos assédios aos territórios de vida amazônida, proporcionando articulações e implementações de dispositivos concretos perspectivando um futuro para a Amazônia (Ramos Júnior et. al., 2024). Nessa perspectiva pensar:

[...] a arte do diálogo (Portelli, 2016) não apenas como evento situacional do rito metodológico, mas como resultado dos encontros políticos, culturais, linguísticos e epistêmicos que têm lugar nos diversos territórios da luta e da vida. Lembrando que, a interlocução entre os sujeitos de pesquisa que teve início no campo continua de forma aberta e prossegue por anos a fio através de entrevistas, conversas em eventos políticos [...] (Ramos Júnior et. al., 2024, p. 130).

Diante disso, é importante esclarecer que a pesquisa oral também é cooperação e responsabilidade pelo bem-estar das/os sujeitas/os que vivem nos territórios amazônicos, fomenta um diálogo social e de transformação, pois, tratar de memórias das/os sujeitas/os amazônicas/os evidencia comprometimento ético e político com as causas e vivências das populações que habitam à Amazônia. Assim, busquei instigar esse debate às/aos discentes a partir da aula-oficina realizada em duas (02) aulas de História. No primeiro momento ministrei uma aula expositiva dialogada sobre os conceitos e os fundamentos da História Oral Localizada, apresentando seus objetivos, possibilidades e relevância para a compreensão de experiências e saberes das/os sujeitas/os amazônicas/os.

Figura 11: Professora dialogando com as/os discentes



Fonte: Acervo fotográfico da autora da pesquisa (2025)

Em seguida, as/os discentes foram organizadas/os em grupos para refletirem sobre o tema com perguntas propostas que exigiu a percepção da memória, da escuta e da valorização das/os sujeitas/os historicamente silenciadas/os. Após a aula expositiva e dialogada sobre a História Oral Localizada, as/os discentes participaram dessa atividade em grupo, respondendo coletivamente às perguntas (Quadro 9).

Quadro 9: Atividade grupal acerca da aula de História Oral Localizada

Perguntas	Respostas dos grupos
Como acessar a memória de uma pessoa?	Grupo A: Entrevistando e fazendo pergunta a pessoa. Grupo B: Entrevista. Grupo C: Entrevistando e perguntando.

Como desenvolver a escuta?	Grupo A: Não se distrair quando a pessoa tiver falando e prestando bastante atenção na fala dela. Grupo B: Parando e observando ao seu redor. Grupo C: Prestando atenção quando a pessoa está falando e não se distrair.
Quem são os sujeitos/os da Amazônia?	Grupo A: As pessoas, os indígenas e os camponeses. Grupo B: Os camponeses, indígenas e ribeirinhos. Grupo C: São as pessoas que sofrem com a queima do local, que dependem das coisas da Amazônia.

Fonte: Questionário. Pesquisa de campo - Ano: (2025).

As respostas apontadas sobre o acesso à memória de uma pessoa demonstram que todos os grupos compreenderam a importância do diálogo e da escuta ativa como instrumentos centrais na metodologia da História Oral, assim reconheceram o papel da interação entre entrevistador/a e entrevistada/o na construção da memória e do conhecimento histórico.

Na pergunta: “Como desenvolver a escuta?”, os grupos revelaram atitudes de atenção, concentração e respeito ao outro durante o diálogo. Os grupos “A” e “C” destacaram a importância de “não se distrair” e “prestar bastante atenção” a fala do interlocutor/a, isso demonstra a valorização do outro. O grupo “B” ao mencionar “parando e observando ao seu redor” amplia o sentido da escuta e inclui a observação do contexto, aproximando dos conceitos da História Oral Localizada, a qual considera o território e as condições socioculturais em que as narrativas são produzidas.

Em relação as respostas sobre as/os sujeitas/os da Amazônia, os grupos “A” e “B” identificam de forma mais direta os povos originários e subalternizados como os indígenas, camponeses e ribeirinhos, indicando uma percepção da diversidade sociocultural que compõe essa região. Essa visão demonstra que as/os discentes reconhecem a Amazônia não apenas com um espaço natural, mas como um território habitado e vivido, marcado por diferentes modos de existência e resistência. O grupo “C” amplia essa compreensão ao relacionar as/os sujeitas/os amazônicas/os às condições e às problemáticas ambientais, mencionando “as pessoas que sofrem com a queima do local e que dependem das coisas da Amazônia”, o que revela uma sensibilidade em perceber as relações entre meio ambiente, trabalho e sobrevivência, apontando para uma leitura crítica das desigualdades e impactos socioambientais que atingem as/os sujeitas/os do território amazônico.

De modo geral, as respostas demonstraram que as/os discentes reconheceram os fundamentos das metodologias da História Oral e compreenderam como esse processo pode ser desenvolvido a partir do território. Portanto, o questionamento: Como seria possível aplicar a metodologia da História Oral Localizada na educação básica sem antes apresentar às/aos discentes seus fundamentos teóricos e metodológicos? Teve uma resposta satisfatória, pois, a

realização da aula-oficina foi de fundamental importância para introduzir os conceitos que orientam essa prática, possibilitou evidenciar o território amazônico e reconhecer as/os sujeitas/os que nele vivem e lutam cotidianamente pelo respeito de seus modos de vida e saberes. Dessa forma, promovi uma sensibilização das/os discentes para a compreensão da História Oral Localizada como exercício de compromisso com o território e as/os sujeitas/os amazônicas/os.

4.2 Roda de Conversa com duas Parteiras (Mãe e Filha)

Proporcionei um diálogo com as/os discentes do nono ano dos anos finais do ensino fundamental e as Parteiras Maria da Conceição Silva e Francisca Vicente da Silva em que elas puderam contar suas histórias de vida e as experiências como parteiras, utilizei duas (02) aulas de História, tendo como base os fundamentos teóricos metodológicos da História Oral Localizada de Ramos Júnior et. al. (2024) e a perspectiva da pedagogia decolonial de Catherine Walsh (2013), essa epistême promove práticas insurgentes no espaço escolar de resistir, (re) existir e (re) viver. Nesse sentido, a roda de conversa teve como propósito aproximar as/os discentes dos saberes e experiências das parteiras, possibilitando o reconhecimento dessas mulheres como sujeitas/os históricas/os e portadoras de saberes ancestrais.

Figura 12: Diálogo entre parteiras e discentes



Fonte: Acervo fotográfico da autora da pesquisa (2025).

O momento foi conduzido em formato circular, favorecendo a escuta, o respeito e a troca de saberes. As parteiras compartilharam suas trajetórias de vida, as formas de aprendizado do ofício, como se tornaram parteiras e os desafios enfrentados no cuidado com as gestantes. As/Os discentes, por sua vez, demonstraram curiosidade, respeito e sensibilidade nas perguntas e comentários, construindo uma relação de afetividade que vai além da sala de aula.

Durante o diálogo, emergiram reflexões sobre a vida, o papel das parteiras, os cuidados com a gestante e o bebê. A atividade evidenciou a potência da História Oral Localizada (Ramos Júnior et. al., 2024) e a pedagogia decolonial (Walsh, 2013) como fundamentos teóricos metodológicos para o Ensino de História, uma vez que possibilitou às/aos discentes compreenderem a articulação entre memória, território e resistências (Quadro 10).

Quadro 10: Respostas das percepções dos grupos acerca da roda de conversa com as parteiras

Grupos	Percepções
A	Achamos interessante, até porque elas já fizeram muitos partos mesmo estando de idade, perceber que naquela época era muito difícil, mas com o tempo foi melhorando. É importante respeitar, ter carinho, saber que elas são amadas.
B	Foi ótima, tivemos mais conhecimentos sobre as parteiras, conhecemos duas parteiras pessoalmente.
C	Bom, gostamos bastante, foi uma experiência nova, foi basicamente elas falando do seu passado, conquistas, desafios, relato do primeiro e último parto. Percebemos o quanto foi importante a presença delas aqui hoje e quanto elas são importantes para a nossa história.
D	Achamos interessante ouvir cada detalhe do que elas passaram para chegar até aqui. Dar para perceber que não foi fácil e que elas passaram, por isso a gente devia valorizar a vida boa, também achamos interessante ouvir como foi o parto da primeira filha dela, suas histórias de como chegou aqui em 1981, de como sua filha criou os seus filhos com muita luta (sozinha).
E	Foi maravilhoso conhecer a história delas só fez refletirmos o quanto essas mulheres foram fortes e corajosas, e conhecer a história delas foi muito significativo, elas merecem respeito e admiração, e foi um grande privilégio presenciar e ouvir suas histórias de vida.

Fonte: Questionário. Pesquisa de campo - Ano: (2025).

O Grupo “A” revela uma percepção sensível e afetiva com as parteiras, a expressão “perceber que naquela época era muito difícil, mas com o tempo foi melhorando” indica uma compreensão histórica do processo de mudança a partir do relato da parteira sobre a trajetória de vida, sugerindo que as/os discentes relacionaram passado e presente. Vale notar, parte da resposta: “é importante respeitar, ter carinho, saber que elas são amadas”, evidencia a dimensão ética e emocional do encontro, demonstra a compreensão e valorização do ofício das parteiras. Como afirma Walsh (2013, p. 25):

Se podía observar claramente en las estrategias, prácticas y metodologías —las pedagogías— de lucha, rebeldía, cimarronaje, insurgencia, organización y acción que los pueblos originarios primero, y luego los africanos y las africanas secuestradxs,

emplearon para resistir, transgredir y subvertir la dominación, para seguir siendo, sintiendo, haciendo, pensando y viviendo —decolonialmente— a pesar del poder colonial.

Assim, destaquei a importância do encontro como espaço de aprendizagem e conhecimento direto, como é visto na resposta do grupo “B”, ressaltando o valor do contato presencial com as parteiras, observei que a experiência da roda de conversa proporcionou uma vivência concreta com o estudo das parteiras. Já o grupo “C” apresenta a narrativa da atividade, composta dos relatos de vida, desafios e conquistas, ao enfatizarem que “elas são importantes para a nossa história” as/os discentes expressam reconhecimento e pertencimento, evidenciando a efetividade da metodologia da história oral como ferramenta de ensino, como reflete Idelma Santiago da Silva (2024, p. 149): “[...] cabe uma reflexão sobre o potencial educativo dos processos de investigação com a história oral, especialmente quando proporciona participação decisória dos envolvidos e vinculação com interesses da vida prática”.

Em relação a resposta do grupo “D” percebi um aprofundamento na reflexão sobre as condições de vida e resistência das parteiras. Ao mencionarem que “não foi fácil” e que elas “passaram por muita luta”, as/os discentes demonstram empatia e senso crítico, reconhecendo as desigualdades de gênero. Na expressão “como sua filha criou os filhos sozinha” amplia o olhar das/dos discentes para as relações de gênero e trabalho feminino, revelando compreensão da agência das mulheres na construção da história comunitária.

A roda de conversa permitiu vivenciar a História Oral não apenas como metodologia de pesquisa, mas como prática pedagógica que proporciona a escuta, à memória e à valorização de sujeitas/os subalternizadas/os, nesse caso as parteiras de Açailândia-MA. Ao propiciar o encontro entre diferentes gerações e saberes, a atividade materializou o que Walsh (2013) denomina de pedagogia decolonial, entendida como um processo de ruptura com as lógicas coloniais do conhecimento e de afirmação de modos “outros” de ensinar e aprender, ancorados nas experiências e na ancestralidade.

Essa experiência foi fundamental para inserir práticas insurgentes no espaço escolar, pois, rompeu com a lógica eurocêntrica e colonizadora do ensino tradicional e colocou em evidência mulheres parteiras de Açailândia-MA. Assim, a roda de conversa se configurou como um espaço de aprendizagem mútua, onde a escuta e o reconhecimento dos saberes das parteiras contribuíram para ressignificar o modo de ensinar e aprender História.

4.3 Oficina de Análise das entrevistas e Exposição sobre as Parteiras

Após a roda de conversa, prossegui com as análises das entrevistas que foi preciso quatro (04) aulas de História para desenvolver a leitura, a audição das entrevistas e a construção das minibiografias, afim de viabilizar o Ensino de História das Mulheres Parteiras de Açailândia-MA. Lembrando que, “a biografia é um gênero textual de natureza interdisciplinar” (Oliveira, 2024, p. 105), com abrangência a outras áreas do conhecimento possui um eixo dialógico, ampliando a dimensão da pesquisa.

Nesse viés, o uso da biografia no Ensino de História contribuiu para valorizar as experiências de sujeitas/os subalternizadas/os como as mulheres parteiras que foram silenciadas nas narrativas tradicionais. Além disso, destaquei que constituiu uma importante estratégia pedagógica aproximando as/os discentes das mulheres parteiras e das relações que essas mantiveram e mantém com a cidade de Açailândia-MA. Mediante a isso a abordagem biográfica no Ensino de História rompe com a ideia de que a História se faz apenas por meio de grandes acontecimentos e personagens consagrados, como afirma Tainah Myrene de Lima Oliveira na sua dissertação “Ensino de História entre agulhas e linhas: As narrativas de mulheres bordadeiras de São João dos Patos – MA (2022-2024)”, (2024):

[...] a visão de que todos somos sujeitos históricos e que a narrativa histórica é construída por uma diversidade de atores, não apenas figuras “célebres”, é fundamental para se trabalhar as biografias e poder criar produtos educativos e didáticos que não silenciem os diversos sujeitos históricos, dentre estes as mulheres (Oliveira, 2024, p. 78).

Nesse sentido foi válido pensar a proposição das memórias, experiências e saberes ancestrais das parteiras nas aulas de história. Edson Antoni et. al. (2021, p. 35) afirma que é necessário “desconstruir a perspectiva de um conhecimento universal para todos os povos, evidenciando a multiplicidade de conhecimentos a partir do local”. Walsh (2013) acrescenta que é necessário práticas que subsidiam novos modos de pensar, de construir e de dar andamento ao pedagógico e decolonial.

Figura 13: Leitura e síntese das entrevistas



Fonte: Acervo fotográfico da autora da pesquisa (2025).

Nessa perspectiva, distribui as entrevistas de forma impressa, realizadas pela professora-pesquisadora. O teor das entrevistas realizadas com as mulheres parteiras, concentravam-se entorno de suas histórias de vida, suas relações com a comunidade, suas experiências, e saberes ancestrais. As/os discentes analisaram as entrevistas em grupos, cada grupo se dedicou na leitura, análise e construção das minibiografias de uma parteira. As/os discentes optaram pela leitura compartilhada, sendo notória a interação dos grupos, grifando e anotando, bem como comentando os pontos em que havia suscetibilidade de dúvidas, sendo estas sanadas quando ouviam nos celulares os áudios das entrevistas fornecidas a elas/es.

Figura 14: Escrita das minibiografias



Fonte: Acervo fotográfico da autora da pesquisa (2025).

Assim, orientei as/os discentes na elaboração das minibiografias das mulheres parteiras, proporcionando a elas/es a oportunidade de entrar em contato com memórias femininas a partir das experiências de mulheres parteiras. Ao apresentar aulas de História sobre as experiências de mulheres parteiras, estou disposta a estabelecer uma relação dialógica com as mulheres que partejam, de modo a evidenciar suas memórias e saberes, para que essas experiências permaneçam. Essa prática permite ensinar a História das Mulheres, enriquecendo o entendimento das/os discentes sobre a importância dessas mulheres e de forma significativa o seu ofício para a comunidade.

A seguir, serão expostas quatro minibiografias escritas pelas/os discentes da Escola Municipal Raimundo Telefre Sampaio. Os textos retratam as histórias de vida das mulheres parteiras que fizeram parte da pesquisa. As selecionadas refletem um pouco da diversidade racial da cidade, sendo estas negras e brancas. São elas: Maria Martens, Raimunda Francisca de Jesus, Maria da Conceição Silva e Francisca Vicente da Silva. Seguem as minibiografias das mulheres parteiras de Açailândia-MA.

Figura 15- Parteira Maria Martens



Fonte: Portal de Carlos Cristiano Notícias. Disponível em: <https://www.carloscristiano.com.br/2022/10/acailandia-morreu-maria-enfermeira-aos.html> Acesso em: 18 de abr. de 2025.

Maria Martens

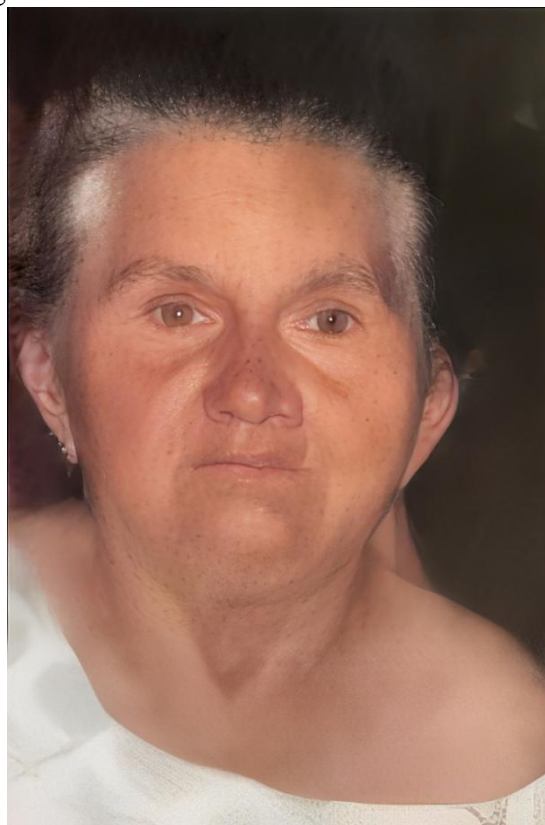
Maria Martens, conhecida como Maria Enfermeira, nasceu em 09 de novembro de 1928, na Ucrânia, Europa. Mudou para o Brasil em 30 de agosto de 1930 ainda criança, primeiro foi para Curitiba, depois foi para São Paulo, estudou curso técnico de enfermagem. Desde pequena sempre teve uma vontade enorme de ajudar as pessoas do campo, mas o pai era doente e viúvo (a mãe morreu quando estava apenas com 13 anos). Conversou com o pastor sobre o desejo de ajudar os outros, mas ele recomendou ficar ao lado do pai. Trabalhou como auxiliar de enfermagem durante 16 anos (no começo teve que aprender o português, e não foi fácil).

Enfim, foi contratada pela Confederação Evangélica do Brasil, que a enviou para trabalhar em Açailândia, na colônia da Barra Azul. Ficou 11 anos lá, realizando o grande desejo de ajudar as pessoas pobres e humildes. A primeira paciente foi Lúcia, filha de João Mariquinha, estava doente e os médicos de Imperatriz já não tinham mais esperança que ela sobrevivesse, mas cuidou dela. Revela que Deus a ensinou como cuidar, fez parto em Cajuapara, onde fez parto de gêmeas, passou a noite lá, porque uma nasceu de noite e a outra só nasceu de manhã. As pessoas que atendiam não tinham muitos recursos financeiros. Não cobrava de ninguém se pudesse pagar alguma coisa no parto pagavam, se não pudesse, ia embora sem pagar.

Maria Martens ajudou a fazer nascer muitas crianças, nas suas contas afirma que já fez mais de dois mil e oito partos. Nunca se casou, para poder se dedicar totalmente a promoção do direito a vida. Porém, adotou quatro filhos: três mulheres e um homem. Maria Martens faleceu em 2022, deixando muitos filhos de umbigo, e um legado enorme no cuidado com a vida, recebendo homenagem de todos os setores da cidade de Açailândia-MA.

Grupo 1

Figura 16- Parteira Raimunda Francisca de Jesus



Fonte: Acervo de família (2003).

Raimunda Francisca de Jesus

Raimunda Francisca de Jesus nasceu em 1928 no Ceará, filha de parteira, casou-se no município de Martinópolis-CE, onde teve sete filhos. Saiu do Ceará devido ao período de seca, seguindo o esposo e veio para o município de Pio XII no Maranhão. Depois de uma visita a dona Belinha na cidade de Açailândia-MA, decidiu vim morar em Açailândia-MA em 20 de janeiro de 1976. Já era conhecida por fazer partos, fazia bolos fritos de tapioca para vender, ficou conhecida na comunidade por ajudar mulheres nos partos e por sua sabedoria ancestral.

Mesmo sem formação médica, dona Raimunda acumulou conhecimento através da prática e da observação. Ela realizou inúmeros partos, não contabilizando a quantidade, não tinha letramento formal. No

entanto, uma enorme experiência no uso de ervas, chás, óleos e plantas encontrados na natureza para ajudar em cicatrizações, aliviar dores, ajudar nas contrações e facilitar os partos, sempre com dedicação e cuidado.

Um caso marcante, dona Raimunda ajudou a salvar a vida de uma mulher que carregava um bebê natimorto, o feto já estava em estado de decomposição, com fé e firmeza, conseguiu ajudar a expelir os restos do bebê e preservar a vida da mãe. Não tinha hora para atender as mulheres gestantes, e não cobrava nada pelos partos.

Dona Raimunda faleceu em 2005, deixou um legado de cuidado, resistência, dedicação, fé e engajamento na comunidade, apesar das dificuldades enfrentadas. Sendo uma mulher importante na história de Açailândia-MA.

Grupo 2

Figura 17- Parteira Maria da Conceição Silva



Fonte: Acervo fotográfico da autora da pesquisa (2025)

Maria da Conceição Silva

Maria da Conceição Silva, conhecida como Deusuita, nasceu em 15 de agosto de 1928, no município de Araripe, no Ceará, e não teve oportunidade de frequentar a escola, sempre ajudando os pais na roça.

Aos 20 anos se casou, no padre, no Ceará, vivia de roça mais o esposo. No Ceará ainda teve duas filhas. Em 1952, veio para o Maranhão acompanhando o marido, sempre se manteve fiel ao marido, mesmo em momentos de conflitos.

Quando Maria da Conceição Silva chegou no Maranhão primeiro residiu na Mata Velha povoado de Dom Pedro-MA, foi para São Domingos-MA, e depois foi para o povoado Solta em Joselândia-MA, lá fez o primeiro parto da própria filha, e ficou conhecida como parteira.

Maria da Conceição Silva passou por muitas dificuldades no povoado Solta quando o marido ficou cego. Ficou trabalhando na roça e também sendo quebradeira de coco juntamente com as filhas mais velhas para sustentar a família, teve 10 filhos, mas só criou oito.

Em 1981, Maria da Conceição Silva passou a residir em Açailândia-MA. E continuou no ofício de parteira, Maria da Conceição Silva ficou conhecida como parteira em Açailândia por ter realizado o parto da filha que já morava na cidade.

Atendia em lugares longe da sua residência, sempre atenciosa com as mulheres e os recém-nascidos, estava pronta a servir ao próximo. Com 96 anos parou de fazer partos, mas o apreço pelo ofício permanece, sendo

reconhecida e chamada de “mãezinha” pela comunidade. A história de Maria da Conceição Silva é um exemplo de resiliência e amor pelo próximo.

Grupo 3

Figura 18- Parteira Francisca Vicente da Silva



Fonte: Acervo fotográfico da autora da pesquisa (2025)

Francisca Vicente da Silva

Francisca Vicente da Silva, nasceu no Ceará em 19 de agosto de 1949, primeira filha da parteira Maria da Conceição Silva, veio para o Maranhão ainda criança juntamente com a família, na infância e juventude no povoado Solta no Maranhão, ajudou no sustento da casa quando o pai ficou deficiente.

Não teve oportunidade de aprender a ler e escrever, não frequentou a escola para ajudar a família na roça e quebrando coco. Francisca Vicente da Silva casou com 17 anos no povoado Solta no Maranhão. Acompanhava a mãe nos partos, sempre curiosa, ajudava as mulheres gestantes da comunidade. Tem muito conhecimento no tratamento de doenças e rezas com plantas encontradas na natureza.

Francisca Vicente da Silva permaneceu na Solta após a vinda da mãe para Açailândia. No início o marido não queria vim para Açailândia, Depois de muita conversa com o sogro, o marido decidiu ir morar em Açailândia. Em Açailândia também vivia de roça mais o esposo, porém almejava os estudos para os filhos, por isso colocou todos na escola, teve treze filhos, sofreu violência doméstica, mas conseguiu se divorciar.

Superou todos os obstáculos, Francisca Vicente da Silva com um saber ancestral ajudou outras mulheres, construiu sua casa, cuidou dos filhos, já foi quebradeira de coco, parteira, e não desistiu dos seus objetivos, a sua história inspira respeito e admiração.

Grupo 4

O processo de escrita permitiu que as/os discentes compreendessem as trajetórias dessas mulheres, reconhecendo nelas sujeitas/os de saberes, experiências e práticas de cuidado transmitidas entre gerações. Além da produção escrita, as/os discentes apresentaram as minibiografias em formato de exposição na Escola Municipal Raimundo Telefre Sampaio, momento em que puderam compartilhar com a comunidade escolar os resultados de suas

investigações. Evidenciei que a prática pedagógica proporcionou um Ensino de História baseado em narrativas femininas ligadas a saberes ancestrais.

Figura 19- Exposição das Minibiografias das Mulheres Parteiras de Açailândia-MA



Fonte: Acervo fotográfico da autora da pesquisa (2025).

A exposição relembrou aquelas que tanto fizeram pela comunidade, não só cuidando de mulheres gestantes, mas engajadas no direito a vida, que promovia o bem estar comunitário. Percebi como a inserção das mulheres parteiras de Açailândia-MA no Ensino de História proporcionou uma sensibilidade no espaço escolar, sendo perceptível pela emoção externada tanto das/os discentes como das/os funcionárias/os da escola.

Figura 20 - Comunidade escolar



Fonte: Acervo fotográfico da autora da pesquisa (2025).

Concordo com Margareth Rago (2018) que biografar é publicizar a vida, se torna um reconhecimento social e de direitos, que visibiliza sujeitas/os na História. A riqueza da escrita biográfica de mulheres está em apresentá-las segundo seu próprio olhar e suas experiências. Dessa forma: “[...] memória não recupera as histórias vividas exatamente como ocorreram no passado, mas que são recortadas, selecionadas, construídas com um grande grau de imaginação, a partir dos interesses, desejos, questões e possibilidades do presente” (Rago, 2018, p. 212). Assim, é no presente que se constrói o passado e projeta o futuro.

Portanto, as parteiras de Açailândia-MA fazem parte da memória da cidade, atuavam na comunidade, nesse sentido, os saberes ancestrais femininos estão presentes na vivência das/os sujeitas/os locais, tendo repercussão por meio da oralidade. A exposição das minibiografias foram de extrema importância para assimilar o conhecimento sobre as parteiras de Açailândia-MA. Portanto, foram construídas práticas insurgentes no ensino fundamental dos anos finais nas aulas de História, assim descrito por Walsh (2013) de ser, estar, pensar, olhar, ouvir, sentir e viver com um sentido decolonial.

4.4 O Ensino de História das Mulheres Parteiras na Prática Pedagógica: Caderno Pedagógico Decolonial para as/os Discentes

O caderno pedagógico decolonial produzido por mim, tem como finalidade dialogar com o currículo existente, abordei os desafios de incluir as mulheres parteiras no Ensino de História, as metodologias da história oral localizada e as memórias das mulheres parteiras de Açailândia-MA, sendo elas: Maria Martens, Raimunda Francisca de Jesus, Maria da Conceição Silva, Francisca Vicente da Silva. Desse modo, quero compartilhar as memórias e os saberes ancestrais femininos da região amazônica.

O caderno pedagógico decolonial visa desenvolver o conhecimento sobre as parteiras de Açailândia-MA como interlocutoras na construção do conhecimento histórico. Por isso, no caderno pedagógico decolonial apresentei fotografias, relatos orais, documentos para que as/os discentes possam analisar, questionar e pesquisar fontes diversas. Assim, diante das leituras e atividades propostas as/os educandas/os podem contribuir com a comunidade e seus territórios por meio da criticidade e da pesquisa histórica.

Com relação à descrição do caderno pedagógico decolonial, ele possui os seguintes tópicos:

1) Introdução; 2) Mulheres e o Ensino de História (referente ao capítulo 1); 3) Conhecendo a Lei (14.986/24) de 25 de setembro de 2024 (referente ao item 3.1 do capítulo 3); 4) Diálogo com o Dossiê das Parteiras Tradicionais do Brasil (2021) (referente ao item 2.2 do capítulo 2); 5) História Oral Localizada (referente aos itens 1.5 e 4.1 do capítulo 1 e 4); 6) Mulheres Parteiras em Açailândia-MA (referente aos itens 3.4 e 3.5 do capítulo 3); 7) Mulheres Parteiras na Escola (referente aos itens 4.2 e 4.3 do capítulo 4); 8) Conclusão e Referências.

Para a criação do caderno pedagógico decolonial utilizei o site Canva, o qual possui diversas funcionalidades que podem auxiliar a/o professora/professor para a construção de materiais didáticos. O Canva tem uma versão com recursos ilimitados para educadoras/es, a aba Educação. A/O profissional pode comprovar seu vínculo educacional e acessar os recursos da plataforma de forma gratuita.

Após a defesa desta dissertação, com as devidas correções e sugestões, entrarei em contato com uma empresa para elaborar um projeto gráfico do caderno pedagógico decolonial com o objetivo de publicar o material em formato PDF e versão física. O intuito é doar a versão física para as escolas municipais do município de Açailândia-MA.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui que enfrentei o desafio de valorizar as mulheres parteiras de Açailândia-MA nas aulas de História, com esse intuito garanti a visibilidade historiográfica de sujeitas/os locais, o que significou afirmar a legitimidade de saberes ancestrais femininos em perspectivas feministas com o uso da pedagogia decolonial. Ao trazer a experiência de analisar as trajetórias e os saberes ancestrais femininos de mulheres parteiras para a sala de aula, tensionei as formas tradicionais de produção do conhecimento histórico, ampliei as referências curriculares e possibilitei a circularidade de narrativas, vivências e memórias das/os sujeitas/os do território amazônico.

Ao longo do percurso investigativo, foi possível evidenciar que as mulheres parteiras desempenharam um papel fundamental na atenção ao parto e à maternidade em contextos marcados pela inoperância do poder público. Diante disso, transmitiram saberes ancestrais sobre o corpo, o cuidado, e nas relações comunitárias em práticas de solidariedade. As narrativas das parteiras revelaram concepções de proximidade, afetividade, escuta, e o respeito, tais elementos demonstraram o potencial pedagógico para o Ensino de História. Nesse sentido, permitiu refletir na necessidade de um ensino que dialogue com as experiências femininas.

Reconheci que compreender o campo do Ensino de História implica ultrapassar os limites de uma historiografia tradicional, incorporando perspectivas críticas capazes de problematizar silenciamentos e desigualdades historicamente construídas. As reflexões oriundas do feminismo, da História das Mulheres e das Relações de Gênero evidenciam as hierarquias que estruturam a sociedade brasileira e deslegitimam sujeitas/os e práticas, sustentando desigualdades que demandam enfrentamento contínuo e reflexivo.

A abordagem interseccional, ao articular raça, gênero e classe, possibilita compreender que as experiências individuais são atravessadas por múltiplos marcadores sociais que, em interação, intensificam ou atenuam processos de exclusão e acesso a oportunidades. Nessa perspectiva, o reconhecimento da História das mulheres negras, exemplificado pelas contribuições de Lélia Gonzalez e Beatriz Nascimento, amplia a compreensão dos silêncios produzidos por epistemologias coloniais e eurocêtricas, ao mesmo tempo em que reafirma a urgência de construir narrativas históricas plurais, comprometidas com a justiça social e com a valorização de saberes historicamente subalternizados.

É a partir dessa perspectiva que tentei romper com uma história de matriz colonizadora, ao analisar os desafios de incluir as mulheres parteiras na história ensinada evidenciei a urgência de repensar as práticas pedagógicas. Torna-se imperativo promover abordagens no Ensino de

História que sejam efetivamente inclusivas e críticas, capazes de interrogar fontes, narrativas e silenciamentos, bem como de tensionar o cânone historiográfico tradicional.

Nesse contexto, a pedagogia decolonial se apresenta como um referencial teórico fundamental para a desconstrução de narrativas eurocêntricas e colonizadoras e para a construção de uma educação comprometida com a pluralidade de saberes. Ao valorizar epistemologias do sul global, essa perspectiva reconhece os saberes ancestrais femininos como conhecimentos históricos, contribuindo para a ampliação do campo do Ensino de História e para a formação de sujeitas/os críticas/os e conscientes das desigualdades historicamente produzidas.

Refleti sobre a produção acadêmica acerca das parteiras, ampliei a compreensão sobre o corpo, a maternidade e as infâncias entrelaçados nas trajetórias dessas mulheres. Notei a importância de valorizar e reconhecer as experiências, saberes e práticas das parteiras que atuam e atuavam na atenção ao parto e à maternidade, especialmente em contextos invisibilizados, precarizados e pouco atendidos pelo poder público. Tal reconhecimento contribui para o fortalecimento de narrativas contra-hegemônicas, e evidencia os saberes ancestrais femininos como parte constitutiva da história social e cultural das comunidades em que essas mulheres estão inseridas.

Evidenciei que as parteiras carregam saberes ancestrais femininos e mantêm uma relação afetiva e comunitária com gestantes e recém-nascidos. Suas práticas, muitas vezes subalternizadas pelo olhar biomédico hegemônico, promovem uma abordagem mais plural e humanizada no cuidado à saúde materno-infantil. Essas contribuições desafiam narrativas que reduzem o cuidado a procedimentos técnicos, destaco a importância de modos de cuidado que consideram memória, afetividade, contexto social e cultural. Essas reflexões me ajudaram a ampliar o entendimento sobre as mulheres parteiras e as construções sociais e culturais que envolvem o cuidado feminino como observado no Dossiê das parteiras tradicionais do Brasil (2021), que a partir da patrimonialização do bem em (2024) possibilitou a valorização e o reconhecimento dos saberes ancestrais femininos.

Dessa forma, promovi ações que visibilizam as mulheres parteiras de Açailândia-MA no âmbito do Ensino de História. Por meio da compreensão da Lei nº (14.986/24), de 25 de setembro de 2024 evidenciei o reconhecimento institucional e legal das experiências das mulheres parteiras de Açailândia-MA nas aulas de História, sendo através dessas “brechas” que a/o professora/professor pesquisadora/pesquisador atuou no combate ao ensino colonizador e tradicional. Assim, a promoção de aulas-oficinas emergiu como recurso pedagógico relevante, ao estimular o debate e a reflexão entre discentes sobre as mulheres parteiras.

Valorizar os saberes ancestrais das parteiras e preservar suas histórias ganha importância central, especialmente em Açailândia-MA, onde suas trajetórias se entrelaçam com a memória comunitária e com as práticas de cuidado, a incorporação das suas histórias de vida, experiências, saberes ancestrais ao currículo de História, contribuíram para uma educação mais plural e significativa.

As mulheres parteiras de Açailândia-MA representam um reflexo do aspecto social, racial e cultural da cidade, em que, de modo geral as lembradas são mulheres brancas, mesmo inseridas no contexto étnico de uma população majoritariamente negra. Suas trajetórias de vida são marcadas por lutas relacionadas aos desafios do cotidiano doméstico, à criação dos filhos e, em algumas situações, ao enfrentamento direto do abuso físico e psicológico perpetrado por figuras masculinas. É importante frisar que, por não possuir valor aquisitivo, o ofício do partejar deixou de ser exercido pelas gerações mais jovens das parteiras; contudo, observou-se que esses saberes continuam sendo repassados.

Ao reconhecer as contribuições das mulheres parteiras de Açailândia-MA como agentes ativas na construção da comunidade açailandense, lancei um apelo por transformações mais profundas na educação e na sociedade como um todo. Trata-se de um convite à reflexão contínua, à constante reavaliação dos conteúdos escolares e à promoção de narrativas inclusivas, nas quais cada gesto de cuidado, cada memória e cada experiência vivida sejam reconhecidos como elementos essenciais na tessitura da história ensinada.

A abordagem adotada na pesquisa possibilitou colocar no centro da investigação as narrativas das mulheres parteiras de Açailândia-MA. Esse enfoque contribuiu para que as/os discentes participantes do estudo passassem a reconhecer e valorizar os saberes ancestrais femininos, compreendendo as parteiras não apenas como agentes do cuidado, mas como guardiãs de práticas culturais. Além disso, a aproximação com as histórias das parteiras favoreceu uma reflexão crítica sobre os processos de subalternização desses saberes no currículo escolar, estimulou as/os discentes a questionarem hierarquias de conhecimento impostas pela historiografia eurocêntrica. Desse modo, a pesquisa contribuiu para uma prática pedagógica mais inclusiva e decolonial, na qual o Ensino de História se configura como um espaço de reconhecimento e valorização das experiências femininas.

Considereei que o exercício da pesquisa se constitui em momentos formativos importantes, pois a realização da dissertação “Rotas, ritos e saberes das parteiras de Açailândia-MA: O Ensino de História das mulheres com o uso das pedagogias decoloniais na educação básica” representou mais que uma investigação acadêmica de caráter formativo, posso afirmar que foi uma profunda experiência de comprometimento pessoal e profissional com o Ensino de

História das Mulheres. O contato com as parteiras e com suas histórias de vida ampliou o meu olhar e das/os discentes em contraponto com a história tradicional-eurocêntrica- endrocêntrica-colonizadora, evidenciei a importância de valorizar os saberes ancestrais femininos, as memórias e as experiências femininas como interlocutoras diretas na formação do conhecimento histórico.

Ao longo do percurso, apresentei elementos que proporcionou atividades de escuta e de reconhecimento das mulheres parteiras de Açailândia-MA, criei uma sensibilidade no ambiente escolar. Essa vivência transformou o meu fazer pedagógico, impulsionou-me a adotar uma postura mais sensível, crítica e engajada com um Ensino de História que dialogue com as/os sujeitas/os subalternizadas/os e que problematize as lacunas da história oficial. Os métodos teóricos/metodológicos das pedagogias decoloniais contribuiu para repensar os modos de ensinar História, desloquei o foco do discurso eurocentrado para narrativas enraizadas na experiência, na memória e nos saberes ancestrais femininos.

A construção das minibiografias das mulheres parteiras proporcionou às/aos discentes reconhecerem a importância do feminino na sociedade, a proposta pedagógica constituiu-se como uma estratégia de enfrentamento ao machismo, à misoginia, e ao etarismo, ainda presentes em uma sociedade marcada pela exclusão e pela violência contra as mulheres. A contribuição do feminismo permitiu um olhar de desconstruções das estruturas sociais e culturais naturalizadas que atravessam a educação básica e o cotidiano escolar.

Refleti não apenas sobre a produção do conhecimento histórico, mas também sobre a proposição de metodologias de ensino fundamentadas na perspectiva da pedagogia decolonial. Trata-se, portanto, de uma contribuição ética e política com a História das mulheres e relações de gênero. Ambos, mulheres parteiras e discentes, saem do anonimato para se tornarem protagonistas no Ensino de História. Levar as parteiras para o espaço escolar e ali contar suas histórias de vida e partilhar seus saberes, foram desafios enfrentados pela professora-pesquisadora na tentativa de agir nas “brechas decoloniais”, além de visibilizar sujeitas/os subalternizadas/os.

As/Os discentes ao participarem das oficinas, das rodas de conversa, das atividades escritas e exposição, expressaram entusiasmo, curiosidade e emoções diante das histórias das parteiras, suas impressões revelaram reconhecimento e respeito pelas mulheres parteiras, além de valorizarem e ampliarem o conhecimento sobre a importância do ofício das parteiras e atuação delas na comunidade açailandense. Posso destacar como uma experiência significativa no espaço escolar que permitiu ensinar História de uma maneira diferente, mais viva, próxima e afetiva.

Em decorrência das atividades desenvolvidas ao longo da pesquisa, tornou-se evidente a necessidade de elaboração de um material didático voltado às/aos discentes que valorizasse as mulheres parteiras de Açailândia-MA, suas trajetórias, saberes e relações comunitárias. Essa demanda emergiu tanto do envolvimento das/os discentes com as oficinas, entrevistas e a roda de conversa com as mulheres parteiras trabalhadas em sala de aula, quanto da constatação da escassez de materiais pedagógicos que contemplem, de forma crítica e contextualizada, a presença e o protagonismo dessas mulheres no Ensino de História.

Nesse sentido, o caderno pedagógico decolonial “Mulheres e Ensino de História: as parteiras na Amazônia”, foi concebido como um material pedagógico comprometido com a valorização das mulheres parteiras. O material buscou dialogar com a realidade local, articulei história, memória, oralidade e território, de modo a possibilitar às/aos discentes o reconhecimento das parteiras como sujeitas históricas e interlocutoras na produção do conhecimento histórico. O caderno pedagógico decolonial propõe atividades reflexivas e metodologias da história oral que estimulam o pensamento crítico, a problematização das desigualdades de gênero e o questionamento das narrativas históricas hegemônicas. Ao incorporar perspectivas feministas, a história oral localizada e a pedagogia decolonial, o material contribuiu para a reflexão de estratégias pedagógicas que incluam saberes outros no Ensino de História.

Assim, essa dissertação abrangeu não apenas um registro historiográfico das parteiras de Açailândia-MA, mas também produzi uma proposta pedagógica tomei como base o diálogo entre experiências de mulheres parteiras, território amazônico e saberes ancestrais femininos. Desse modo, posso afirmar que o Ensino de História das Mulheres é um espaço potente de transformação com o uso das pedagogias decoloniais que promoveu novas formas de pensar, sentir e ensinar.

FONTES ORAIS

Entrevistada: Francisca Vicente da Silva

Local: Açailândia - MA

Entrevistadora: Andressa Nascimento Teixeira

Data: 23/01/2025 às 16:00 horas

SILVA, Francisca Vicente da. Roteiro de entrevista, [Entrevista cedida] Andressa Nascimento Teixeira. **Rotas, ritos e saberes das parteiras de Açailândia-MA:** o Ensino de História e Pedagogias Decoloniais nos Anos Finais do Ensino Fundamental, Açailândia – MA, 23 de jan. 2025.

Entrevistada: Maria da Conceição Silva

Local: Açailândia - MA

Entrevistadora: Andressa Nascimento Teixeira

Data: 13/01/2025 às 15:00 horas

SILVA, Maria da Conceição. Roteiro de entrevista, [Entrevista cedida] Andressa Nascimento Teixeira. **Rotas, ritos e saberes das parteiras de Açailândia-MA:** o Ensino de História e Pedagogias Decoloniais nos Anos Finais do Ensino Fundamental, Açailândia – MA, 13 de jan. 2025.

Entrevistada: Maria da Conceição Silva

Local: Açailândia - MA

Entrevistadora: Andressa Nascimento Teixeira

Data: 23/01/2025 às 14:00 horas

SILVA, Maria da Conceição. Roteiro de entrevista, [Entrevista cedida] Andressa Nascimento Teixeira. **Rotas, ritos e saberes das parteiras de Açailândia-MA:** o Ensino de História e Pedagogias Decoloniais nos Anos Finais do Ensino Fundamental, Açailândia – MA, 23 de jan. 2025.

Entrevistada: Maria de Fátima Marçal de Sampaio (Filha da parteira Raimunda Francisca de Jesus)

Local: Açailândia - MA

Entrevistadora: Andressa Nascimento Teixeira

Data: 14/12/2024 às 16:00 horas

SAMPAIO, Maria de Fátima Marçal de. Roteiro de entrevista, [Entrevista cedida] Andressa Nascimento Teixeira. **Rotas, ritos e saberes das parteiras de Açailândia-MA:** o Ensino de História e Pedagogias Decoloniais nos Anos Finais do Ensino Fundamental, Açailândia – MA, 14 de dez. 2024.

Entrevistada: Maria de Fátima Marçal de Sampaio (Filha da parteira Raimunda Francisca de Jesus)

Local: Açailândia - MA

Entrevistadora: Andressa Nascimento Teixeira

Data: 08/01/2025 às 16:00 horas

SAMPAIO, Maria de Fátima Marçal de. Roteiro de entrevista, [Entrevista cedida] Andressa Nascimento Teixeira. **Rotas, ritos e saberes das parteiras de Açailândia-MA:** o Ensino de

História e Pedagogias Decoloniais nos Anos Finais do Ensino Fundamental, Açailândia – MA, 08 de jan. 2025.

FONTES DOCUMENTAIS

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. **Parto e nascimento domiciliar assistidos por parteiras tradicionais**: o Programa Trabalhando com Parteiras Tradicionais e experiências exemplares. Brasília: Ministério da Saúde, 2012.

BRASIL. Lei nº 14.986, de 25 de setembro de 2024. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para incluir a obrigatoriedade de abordagens fundamentadas nas experiências e nas perspectivas femininas nos conteúdos curriculares do ensino fundamental e médio; e institui a Semana de Valorização de Mulheres que Fizeram História no âmbito das escolas de educação básica do País. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 187, p. 3, 26 set. 2024. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2023-2026/2024/Lei/L14986.htm#art1. Acesso em: 27 de set. 2024.

BRASIL. Projeto de Lei nº 557, de 2020. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para incluir a obrigatoriedade de inclusão de conteúdos sobre a perspectiva feminina no currículo da educação básica, e institui a Semana de Valorização de Mulheres que Fizeram História. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 2020. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2238527>. Acesso em: 27 de set. 2024.

COLÔNIA Gurupi. Direção: Arnaldo Arnóh; Zeca Carvalho; Antônio Maia; Jefferson Fonseca; Mathias Oliveira. Produção: Zeca Carvalho. Local: Açailândia, 2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=n-CDFsclzWI>. Acesso em: 07 de abr de 2024.

IPHAN. Dossiê Parteiras Tradicionais do Brasil. Pesquisa dos Saberes e Práticas das Parteiras Tradicionais do Brasil com vistas à instrução do Processo de Registro como Patrimônio Cultural Imaterial do Brasil. TED 02/2018 - **Iphan MinC**. Recife, 2021.

MARANHÃO. **Documento Curricular do Território Maranhense**: para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental (DCTM). Rio de Janeiro: FGV, 2019.

MARIA ENFERMEIRA mãe adotiva da cidade inteira. Nossa voz, jornal informativo da paróquia São João Batista, Açailândia-MA, nº 16, Ano III, Maio, 2010.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO (PPP). Estado Do Maranhão, Prefeitura Municipal de Açailândia, Secretaria Municipal de Educação, Escola Municipal Raimundo Telefre Sampaio, Rua São Francisco s/n.º - Vila Bom Jardim, **INEP**: 21273898, Açailândia – MA, 2024.

REFERÊNCIAS

ADELMAN, Miriam. Paradoxos da identidade: a política de orientação sexual no século XX. **Revista de Sociologia e Política**, Curitiba, v. 14, p. 163-171, jun. 2000.

ALBERTI, Verena. **Ouvir Contar**: textos em história oral. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2004.

ANTONI, Edson; PAIM, Elison Antonio; ARAUJO, Helena Maria Marques. Insurgências no Ensino de História: narrativas e saberes decoloniais. In: CESCO, Susana; MAGALHÃES, Aline Montenegro; AGUIAR, Leila Bianchi; ALVES JR, Alexandre G. da Cruz. **Ensino de História**: reflexões e práticas decoloniais. Porto Alegre: Letra 1, 2021, p. 23-38.

ATAIDE, Patricia Costa. **KUZÀGWER**: fazeres e saberes de mulheres indígenas Tentehar em Grajaú-MA. 2021. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, Brasil.

BALLESTRIN, Luciana. América latina e o giro decolonial. **Revista Brasileira de Ciência Política**, Brasília, UnB, n.11, p.89-11, maio-agosto, 2013.

BANDEIRA, Alexandre. **Ofício, saberes e práticas das parteiras tradicionais são Patrimônio do Brasil**. Gov.Br. 09 de Maio de 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/iphan/pt-br/assuntos/noticias/oficio-saberes-e-praticas-das-parteiras-sao-patrimonio-do-brasil>. Acesso em: 09 de Maio de 2024.

BARCA, Isabel. Aula Oficina: do Projeto à Avaliação. In. BARCA, Isabel [Org.] **Para uma educação de qualidade**: Atas da Quarta Jornada de Educação Histórica. Braga, Centro de Investigação em Educação [CIED]/ Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, 2004, p. 131 – 144.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BARRETO, Maria Renilda Nery. Assistência ao nascimento na Bahia oitocentista. **História, Ciências, Saúde – Manguinhos**, Rio de Janeiro, v.15, n.4, p. 901-925, out.-dez. 2008.

BARRETO, Maria Renilda. **Nascer na Bahia do século XIX**. 2000. Mestrado (Programa de Pós-Graduação em História Social) - Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal da Bahia, Salvador, BA, Brasil.

BARROSO, Iraci C. **Saberes e práticas das parteiras tradicionais do Amapá**: histórias e memórias. 2001. Dissertação - Departamento de História, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, UNICAMP, Campinas-SP.

BOSI, Ecléa. **Memória e Sociedade**: Lembranças de Velhos. 13.ed. São Paulo, Companhia das Letras, 1994.

BOSI, E. A pesquisa em memória social. **Revista Psicologia USP**, v. 4, n. 1/2, p. 277-284, 1993.

CABRAL, Maria do Socorro Coelho. **A colonização do sul do Maranhão**. 1992. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1992.

CAIXETA, Vera Lúcia. **Parteiras em Minas Gerais no século XIX: Poderes e saberes compartilhados (1832-1850)**. 2003. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em História) - Universidade de Brasília, Brasília, DF, Brasil.

CAIXETA, Vera Lúcia. História do corpo e da maternidade: Uma análise com base no “tratado de educação física dos meninos”, de Mello Franco, 1789. **Fênix - Revista De História E Estudos Culturais**, 12(1), 2015.

CAIXETA, Vera Lúcia. Parteiras mineiras oitocentistas: Entre a institucionalização e as práticas costumeiras. **Saeculum**, [S. l.], n. 31, p. 120, 2014.

CANDAU, Joël. **Memória e identidade**. São Paulo: Contexto, 2011.

CECCATO, Cristina Gonçalves Chéríci. **Educação popular em interface com memória e gênero: o “fazer-se” das mulheres e parteiras como práticas de herança cultural**. 2017. Dissertação, UNIVILLE, Joinville-SC.

COLLINS, Patricia Hill. **Pensamento feminista negro: conhecimento, consciência e a política do empoderamento**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2019.

COLLINS, Patricia Hill; BILGE, Sirma. **Interseccionalidade**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2020.

COSTA, Lucia Helena Rodrigues da. **Memórias de parteiras: entrelaçando gênero e história de uma prática feminina do cuidar**. 2002. Dissertação, UFSC, Florianópolis-SC.

CRENSHAW, Kimberlé. 1991. Mapping the margins: intersectionality, identity politics, and violence against women of color. **Stanford Law Review** 43 (6): 12141-12199.

DEL PRIORE, Mary. **Ao sul do corpo**. Condição feminina, maternidades e mentalidades no Brasil Colônia. Rio de Janeiro/Brasília, José Olympio: EDUNB, 1993.

DEL PRIORE, Mary (org.). **História das crianças no Brasil**. São Paulo: Contexto, 1999.

DUTRA, Rosyane de Moraes Martins; WARDE, Mirian Jorge. Registros da infância no Maranhão do século XIX: Pobreza, sociedade e institucionalização. In: ANPUH - BRASIL SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 30º, 2019, Recife. **Anais**. Disponível em: https://www.snh2019.anpuh.org/resources/anais/8/1563997669_ARQUIVO_artigoSimposioANPUH.pdf Acesso em: 18. set. 2024.

EVANGELISTA, Leonardo Nunes. **A cidade da fumaça: a constituição do grupo operário do bairro do Pequiá no município de Açailândia-MA**. 2008. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais), Universidade Federal do Maranhão, São Luís, MA, Brasil.

FLEISCHER, S.; VIANA, P.; MORIM, J. Parteiras “curiosas”, “leigas”, “tradicionais”, “domiciliares”, “não diplomadas”: Uma sugestão de agenda de pesquisa. **Revista Feminismos**, [S. l.], v. 7, n. 3, 2020.

FRANCO, Alécia Pádua; SILVA JÚNIOR, Astrogildo Fernandes da; GUIMARÃES, Selva. Saberes históricos prescritos na BNCC para o ensino fundamental: tensões e concessões. **Ensino Em Re-Vista**, Uberlândia, v. 25, n. Especial, p. 1016-1035, 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

GONZALEZ, Lélia. **Por um Feminismo Afro-Latino-Americano**: Ensaios, Intervenções e Diálogos. Rio Janeiro: Zahar, 2020.

GONZALEZ, Lélia. A categoria político-cultural de amefricanidade. **Revista Tempo Brasileiro**. Rio de Janeiro, n.92/93, p. 69-82, jan./jun. 1988.

GROSFOGUEL, Ramón. A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI. **Sociedade e Estado**, 31(1), 2016, p. 25/49. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/se/a/xpNFtGdzW4F3dpF6yZVVGgt/?format=pdf>. Acesso em: 13 de Maio de 2024.

GUIMARÃES, Jacqueline Tatiane da Silva. **Os discursos dos médicos do estado do pará nas "teses de doutoramento ou inaugurais" (1929-1954): saúde, assistência e educação na infância pobre'**. 2016. Doutorado em educação, Universidade Federal do Pará, Belém, PA, Brasil.

GUIMARÃES, Jacqueline Tatiane da Silva. A história das infâncias negras: descolonizando os direitos de crianças da Amazônia. **Revista Interterritórios**, V. 9, p. 1-33, 2023.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. São Paulo Martins Fontes, 2013.

HOOKS, Bell. **Feminism is for everybody**: passionate politics. Boston: South end press, 2000.

HOOKS, Bell. (1995). Intelectuais Negras. **Revista Estudos Feministas**, 3(2), 464. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/16465> Acesso em: 03 de Maio de 2025.

LOURO, Guacira Lopes. Gênero, história e educação: construção e desconstrução. **Educação & Realidade**, 20(2), jul/dez, 1995, p. 101-132.

LOURO, Guacira Lopes. **Currículo, gênero e sexualidade**. Porto: Porto Editora, 2000

LOURO, Guacira Lopes. Epistemologia feminista e teorização social- desafios, subversões e alianças. In: ADELMAN, Miriam; SILVESTRIN, Celsi Bronstrup (org.). **Gênero Plural**. Curitiba: UFPR, 2002, p. 11-22.

LUGONES, María. Colonialidad y género. **Tabula Rasa**. Bogotá/Colombia, n.9, p. 73-101, julio-diciembre, 2008.

LUGONES, M. Rumo a um feminismo descolonial. **Estudos Feministas**, 22(3), 935-952,

2014.

MARQUES, Giovana Alves. **O báú de Maria Rogaciana na aula de história** - Trajetória de uma mulher negra e representações da festa do Treze de Maio em Vitória da Conquista-Ba (1888 - 1956). 2022. Dissertação, UESB, Vitória da Conquista-BA.

MIGNOLO, W. D. **Desobediência epistêmica**: a opção descolonial e o significado de identidade e política. Cadernos de Letras da UFF - Dossiê: Literatura, língua e identidade, 34, 2008, p. 287-324.

MIGNOLO, W. D. Colonialidade: o lado mais escuro da modernidade. **Revista Bras. Ci. Soc.** 32 (94), 2017.

MOREIRA, Viviane da Silva. **Ensinar mulheres na história**: Abordagens biográficas. 2018. Dissertação, UFSC, Florianópolis-SC.

MOTT, Maria Lúcia Barros. **Parto, parteiras e parturientes**. Mme Durocher e sua época. 1998. Doutorado (Programa de Pós-Graduação em História Social) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, Brasil.

MOTT, M. L. B. A parteira ignorante: um erro de diagnóstico médico?. **Revista Estudos Feministas**, 25, 1999.

MOTT, M. L. B. Parteiras: o outro lado da profissão. **Gênero**, v. 6, p. 117-140, 2005.

NASCIMENTO, Beatriz. Uma História Feita por Mãos Negras. São Paulo, Ed. Zahar, 2021.

NUNES, Maria da Cruz de Oliveira Baia. **Plantas medicinais para a saúde da mulher**: comunidade quilombola Dona Juscelina (Muricilândia/TO), (2020–2022). 2022. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Norte do Tocantins, Araguaína, 2022.

OLIVEIRA, Tainah Myrene de Lima. **Ensino de história entre agulhas e linhas**: as narrativas de mulheres bordadeiras de São João dos Patos – MA (2022-2024). 2024. Dissertação, UFNT, Araguaína-TO.

PEDROSA, Cleudineia Elias da Silva. **Os saberes das mulheres de barro de Parauapebas - Pará (2019-2021)**: Contribuições para aprendizagem crítica. 2021. Dissertação, UFNT, Araguaína-TO.

PEREIRA, Marina Santos. **Estudo sobre a associação das parteiras tradicionais do Maranhão**. 2009. Dissertação (Mestrado em saúde e meio ambiente) - Centro de ciências biológicas e naturais, Universidade Federal do Maranhão, São Luís, MA, Brasil.

PEREIRA, Marina Santos. Associação das Parteiras Tradicionais do Maranhão: relato da assistência ao parto. Set. 2016; **Saúde e Sociedade** 25(3):589-601. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-129020162542>. Acesso em: 11 de Maio de 2024.

PERROT, Michelle. Os excluídos da história: operários, mulheres e prisioneiros. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

PERROT, Michelle. Escrever uma história das mulheres: relato de uma experiência. In: **História das mulheres no ocidente**. Cadernos pagu (4), 1995, p. 9-28.

PINHEIRO, Denilson Costa. **Os Expostos da Santa Casa de Misericórdia do Maranhão: assistência à infância desvalida no século XIX**. Orientadora: Profa. Dra. Elizabeth Sousa Abrantes. Dissertação (Mestrado Programa de Pós-Graduação em História), Universidade Estadual do Maranhão, São Luís, 2023. Disponível em: https://sucupiralegado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=13733192 Acesso em: 18. set. 2024.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, E. (org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e Ciências Sociais. Perspectivas Latino-americanas**. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 227-278.

RAGO, Margareth. Epistemologia Feminista: Gênero e História. In PEDRO, J.M; SCHIEBINGER, Londa. **Feminismo Mudou a Ciência?**. Bauru: SP. EDUSC, 1998.

RAGO, Margareth. Autobiografia, gênero e escrita de si: nos bastidores da pesquisa. In: AVELAR, Alexandre de Sá; SCHMIDT, Benito Bisso (Orgs.). **O que pode a biografia**. São Paulo: Letra e Voz, 2018, p. 205-222.

RAGO, Margareth. **Entre a história e a liberdade: Luce Fabri e o anarquismo contemporâneo**. São Paulo: Unesp, 2001.

RAGO, L.M. **A aventura de contar-se: feminismos, escrita de si e invenções da subjetividade** [online]. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2013.

RAMOS JÚNIOR, Dernival Venâncio; SILVA, Idelma Santiago; PEREIRA, Airton dos Reis. História Oral à Amazônida: trajetórias de (des) aprendizagem. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; SANTHIAGO, Ricardo (Org.). **O desafio do diálogo: reflexões sobre História Oral nos 30 anos da ABHO**. Rio de Janeiro: FGV Editora; São Paulo: Letra e Voz, 2024, p. 125-135.

RATTS, Alex; Rios, Flavia. **Lélia Gonzalez**. São Paulo: Selo Negro, 2010.

RATTS, Alex. Beatriz Nascimento. **Uma História Feita por Mãos Negras**. São Paulo, Ed. Zahar, 2021.

RIVERA CUSICANQUI, Silvia. **Ch'ixinakax Utxiwa: una reflexión sobre prácticas y discursos descolonizadores**. Buenos Aires: Tinta Limón, 2010.

RODRIGUES, Almira. As mulheres e as eleições: uma análise de gênero e etnia no espaço da política. In: SWAIN, Tania Navarro; MUNIZ, Diva do Couto Gontijo (Org.). **Mulheres em ação: práticas discursivas, práticas políticas**. Florianópolis: Mulheres; Belo Horizonte: Puc Minas, 2005.

SCOTT, Joan. A Invisibilidade da Experiência. In: **Projeto História**. N.16. São Paulo: PUC, 1998.

SOIHET, Rachel. Mulheres E Biografia. Significados Para a História. **Locus: Revista De História** 9 (1). 2003. Disponível em:

<https://periodicos.ufjf.br/index.php/locus/article/view/20573> Acesso em: 18. ago. 2025.

SOUSA, Emilene Leite de. Vivendo entre Fendas: Infância nas palafitas de São Luís do Maranhão. In: VII RAM - UFRGS, 7º, 2007, Porto Alegre. **Anais**. Disponível em:

http://www.emdialogo.uff.br/sites/default/files/emilenesouzaVivendo_entre_Fendas.pdf

Acesso em: 18. set. 2024.

SILVA, Tânia Maria de Almeida. **Curiosas, obstetrizes, enfermeiras obstétricas**: a presença das parteiras na saúde pública brasileira (1930-1972). 2023. Tese (Doutorado em História das Ciências) - Casa de Oswaldo Cruz – FIOCRUZ, Rio de Janeiro, 2010.

SILVA, Tomaz T. Os novos mapas culturais e o lugar do currículo numa paisagem pós-moderna. In: **Territórios contestados**: o currículo e os novos mapas políticos e culturais.

SILVA, Tomaz T; MOREIRA, Antonio Flávio (Org.). Rio de Janeiro, Petrópolis, Vozes, 1995.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SILVA, Idelma Santiago da; RAMOS JÚNIOR, Dornival Venâncio. História oral e comunidades político-epistêmicas: para superar o isolamento intelectual e o exclusivismo epistêmico. In: **História Oral**, v. 27, n. 185-202, set/dez. 2024.

SOIHET, Rachel; PEDRO, Joana Maria. A emergência da pesquisa da história das mulheres e das relações de gênero. In: **Revista Brasileira de História**, v. 27, p. 281-300, 2007.

SOUSA, Priscila Cabral de; CAIXETA, Vera Lúcia. As mulheres no livro didático de história. In: **Fazer e ensinar história(s)**: experiências femininas no profhstória. BRINGEL, Eliane Leite Barbosa; CAIXETA, Vera Lúcia (Org.). São Paulo, Moagi Guaçu, 2021.

SWAIN, Tânia Navarro. O normal e o “objeto”: a heterossexualidade compulsória e o destino biológico das mulheres. **Labrys-Estudos Feministas**, n. 6, p. 1-11, ago./dez. 2004.

VEIGA, Ana Maria. Quando Clio é preta, pobre, periférica: relocando a teoria da história. In: Bruno Balbino Aires da Costa; Evandro Santos; Eduardo Henrique Barbosa de Vasconcelos. (Org.). **Ensaio de Teoria e História da Historiografia**. 1ed. Teresina - PI: Cancioneiro, 2023, v. 1, p. 19-32.

VIANA, Adeilson Luís Pinheiro; SANTOS, Marina Santos Pereira dos. Trabalhando com as parteiras tradicionais na assistência ao parto e ao recém-nascido em São Luís. **Revista Craibeiras de Agroecologia**, Volume 2, N 1, 2018, não paginado. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/era/article/view/7102> Acesso em: 20/11/2024.

TELLES, Lorena Féres da Silva; PIMENTA, Tânia Salgado. Mulheres negras, parteiras e

parturientes (Rio de Janeiro, 1810-1850). **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 32, n. 1, e98149, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1806-9584-2024v32n198149>
Acesso em: 19/04/2024.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo, Cortez, Autores associados, 1986.

WALSH, Catherine. **Interculturalidade crítica e educação intercultural**. 2009. (Conferência apresentada no Seminário “Interculturalidad y Educación Intercultural”, Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello, La Paz). Disponível em: <https://docs.google.com/document/d/1GLTsUp2CjT5zIj1v5PWtJtbU4PngWZ4H1UUkNc4LIIdA/edit>. Acesso em: 14 de abril de 2024.

WALSH, Catherine. **Pedagogías decoloniales**: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. Tomo I. Quito, Ecuador: Ediciones Abya-Yala, 2013.

WALSH, Catherine. Notas pedagógicas desde las grietas decoloniales. **Clivajes**. Revista de Ciencias Sociales. Año II, Núm. 4, julio-diciembre 2015.

WALSH, Catherine. Gritos, grietas y siembras de vida: entretejer de lo pedagógico y lo decolonial. In: WALSH, Catherine. (ed.). **Pedagogías decoloniales**: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. Tomo II. Quito, Ecuador: Ediciones Abya-Yala, 2017. Disponível em: <https://ayalaboratorio.files.wordpress.com/2018/03/catherine-walsh-pedagogc3adasdecoloniales-volume-ii.pdf> Acesso em: 14 de abril de 2024.

WALSH, Catherine. Sobre el género y su modo-muy-otro. In: **Cadernos de estudos culturais**, Campo Grande, MS, v. 2, p. 25-42, jul./dez. 2018.

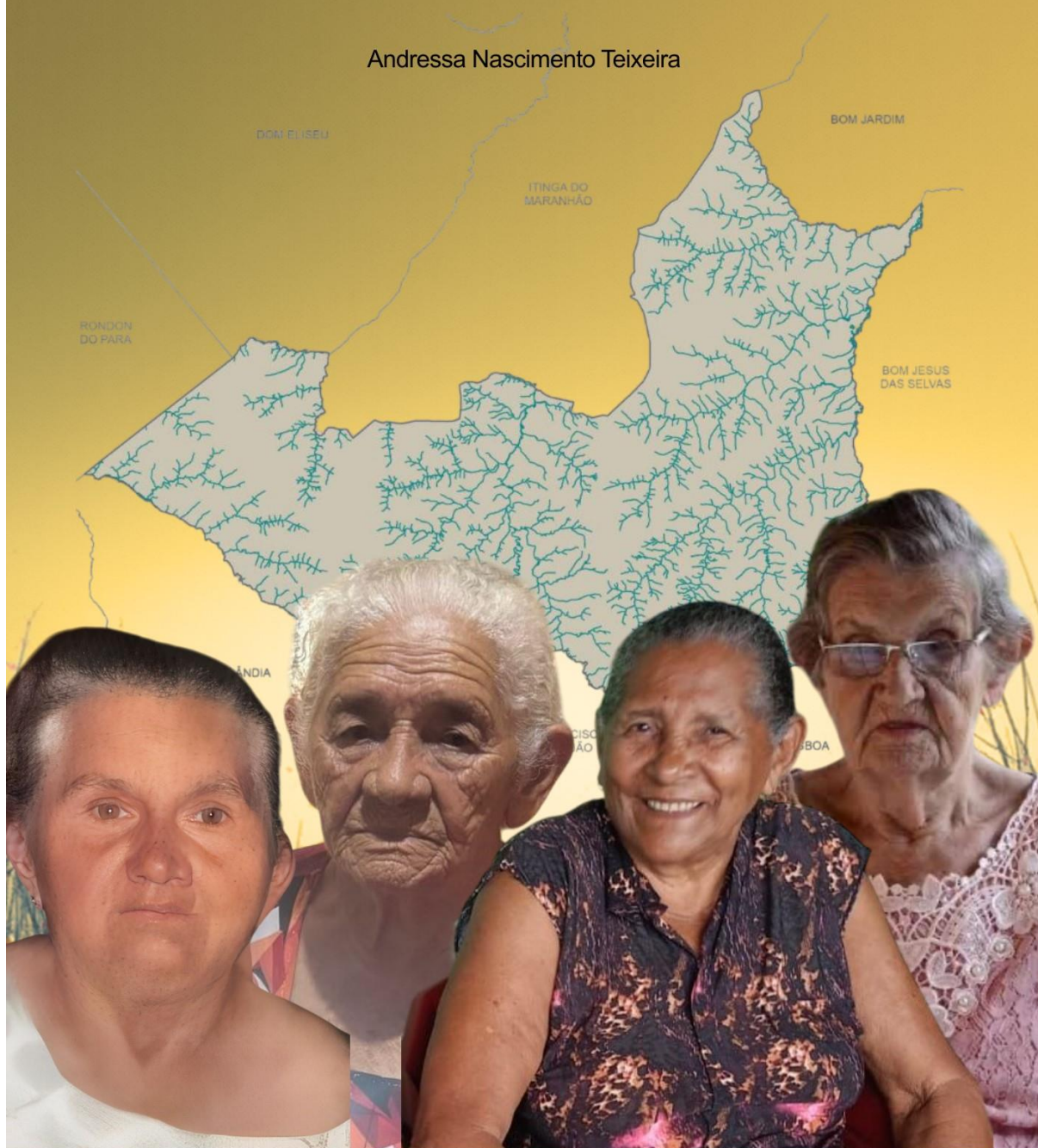
APÊNDICE - CADERNO PEDAGÓGICO DECOLONIAL



PROF HISTÓRIA
MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA

MULHERES E ENSINO DE HISTÓRIA: AS PARTEIRAS NA AMAZÔNIA

Andressa Nascimento Teixeira





Apresentação	3
1. Introdução	4
2. Mulheres e o Ensino de História	7
3. Conhecendo a Lei (14.986/24)	10
4. Diálogo com o Dossiê das Parteiras Tradicionais do Brasil (2021)	12
5. História Oral Localizada	15
6. Mulheres Parteiras em Açailândia-MA	17
7. Mulheres Parteiras na Escola	32
8. Conclusão	36
Referências	37

APRESENTAÇÃO

Caro (a) estudante,

É com grande alegria e compromisso político-pedagógico que apresentamos o caderno pedagógico decolonial “Mulheres e Ensino de História: As Parteiras na Amazônia”. Este material convida você, estudante, a refletir criticamente sobre a História das Mulheres, reconhecendo-as como sujeitas históricas e guardiãs de saberes, e a conhecer, de forma sensível e situada, as trajetórias das parteiras de Açaílândia-MA.

As parteiras aqui apresentadas — Maria Martens, Raimunda Francisca de Jesus, Maria da Conceição Silva e Francisca Vicente da Silva — são mulheres que guardam e transmitem saberes ancestrais femininos. Por meio de suas narrativas de vida, emergem experiências, práticas de cuidado, relações comunitárias e vínculos com o território amazônico.

Desse modo, este caderno pedagógico decolonial propõe o compartilhamento das memórias do partejar na região amazônica. A produção integra a pesquisa desenvolvida no Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória), pela Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT), no âmbito da dissertação intitulada “Rotas, Ritos e Saberes das Parteiras de Açaílândia-MA: o Ensino de História das Mulheres com o uso das Pedagogias Decoloniais na Educação Básica”.

Espero contribuir para o fortalecimento dos estudos sobre as parteiras na Amazônia, reconhecendo-as como interlocutoras na produção do conhecimento histórico. Para isso, o material reúne fotografias, relatos orais e documentos, possibilitando que você analise, questione e investigue diferentes fontes históricas. A partir das leituras e atividades propostas, será possível ampliar e aprofundar seus conhecimentos sobre a História das Mulheres.

Este é, portanto, um convite para ampliar os horizontes da História das Mulheres a partir da escuta, da memória e do respeito às mulheres parteiras do nosso território amazônico.

A autora

1. INTRODUÇÃO

Você conhece alguma parteira? Na sua família alguém nasceu com auxílio de uma parteira? Poucos sabem da existência de parteiras na comunidade e a atuação delas, apesar dos seus saberes ancestrais está em toda parte, quando fazem um “cházinho”, ou procuram ervas e plantas para aliviar dores e mal-estar. Ao longo da história as mulheres parteiras sofreram preconceitos, sendo desvalorizadas pela medicina moderna, inferiorizadas por um conhecimento científico com padrões europeus, não respeitando as suas experiências e seus ensinamentos, vistos como supersticiosos e cheios de crendices.

Por esse motivo, o caderno pedagógico decolonial se torna importante além de acrescentar no estudo sobre a História das Mulheres, rompe com narrativas excludentes, inserindo Mulheres Parteiras no Ensino de História. No Maranhão existe a associação das parteiras tradicionais, no município de Açailândia-MA a Câmara dos Vereadores instituiu o Dia Municipal da Parteira em que valoriza e reconhece o ofício das parteiras.

Ao longo deste trabalho, você terá acesso a imagens, textos, atividades e outros recursos que mostram as Mulheres Parteiras de Açailândia-MA. Os relatos orais são fontes históricas que evidenciam as memórias, as experiências pessoais e as percepções dos indivíduos. Para vivenciar as parteiras no espaço escolar, elaboramos um roteiro com sugestões e atividades propostas e também já realizadas com as/os estudantes do nono ano dos anos finais do ensino fundamental da escola municipal Raimundo Telefre Sampaio em Açailândia-MA.

Antes de começarmos o estudo,

Hora de refletir!



- Como você imagina uma parteira?
- Descreva ou desenhe uma parteira.





Veja a representação das parteiras feita pelos estudantes do 9º ano dos anos finais do ensino fundamental da escola municipal Raimundo Telefre Sampaio em Açailândia-MA





2. Mulheres e o Ensino de História



1. História como disciplina:

No século XIX, na Europa, a História e a Geografia passaram a ser ciências e disciplinas escolares, uma História escrita por mãos masculinas, brancas e a partir do continente europeu.



2. História das Mulheres e Relações de Gênero:

O **movimento feminista** gerou os estudos da mulher, estudos feministas e das Relações de Gênero a partir de meados do século XX, mostrando a participação das mulheres na vida social, econômica, política e cultural.



Explico:

Movimento feminista é um movimento social e político que busca a igualdade de gênero, para que mulheres e homens tenham os mesmos direitos e oportunidades em todas as esferas da sociedade.



3. As Mulheres no Ensino de História significa:

- Ouvir o que elas têm a dizer;
- Reconhecer a importância delas na sociedade;
- Valorizá-las em todos os aspectos;
- Respeitá-las;
- Perceber todas como **sujeitas históricas**;

4. A importância do estudo das Mulheres na escola:

- Ajuda a entender que as mulheres também fazem história;
- Ensina a respeitar e valorizar;
- Aproxima a História da realidade das comunidades;
- Mostra que o conhecimento histórico é plural;



Explico:

Sujeita/o histórica/o é todo indivíduo ou grupo que age e influencia as transformações sociais, políticas e culturais ao longo do tempo.

5. Exemplo em Açailândia-MA: As parteiras:

As parteiras de Açailândia-MA são exemplos de mulheres que fazem História com seus saberes, suas mãos, seus cuidados e relações com a comunidade. Elas mostram que cuidar, ensinar e acolher também são formas de fazer História.



Para refletir:

“[...] dedicar-me a escrever as histórias das vidas singulares de mulheres[...], visando aumentar o repertório que constitui nossa herança cultural feminista e libertária” (Rago, 2018, p. 206).



Vamos Refletir!

Reflexões

1. As mulheres apareciam pouco na História ensinada até o século XX?
2. E a relação dos estudos sobre as mulheres e o movimento feminista?
3. Como as parceiras ajudam a compreender que todas/os são sujeitas/os históricas/os?
5. Desenhe ou escreva um pequeno resumo da **trajetória de vida** de uma mulher que você admira e que faz diferença na sua vida ou na sua comunidade.



Explico:

Trajetoária de vida é um relato que narra o percurso pessoal de um indivíduo, destacando os eventos, experiências, aprendizados e desafios que moldaram sua jornada desde o nascimento até o presente, pode ser estruturada cronologicamente.



3. Você conhece a Lei (14.986/24)?



Então, vamos lá?



O que essa Lei diz?

A lei nº 14.986/24 foi criada em setembro de 2024 e traz uma mudança muito importante para a educação. Ela diz que todas as escolas do ensino fundamental e médio, públicas e particulares, devem incluir nos estudos a História e as experiências das mulheres. Observe o artigo da Lei:

Art. 26-B. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, públicos e privados, é obrigatória a inclusão de abordagens fundamentadas nas experiências e nas perspectivas femininas nos conteúdos curriculares (Brasil, 2024). No parágrafo único consta:

Parágrafo único. As abordagens a que se refere este artigo devem incluir diversos aspectos da história, da ciência, das artes e da cultura do Brasil e do mundo, a partir das experiências e das perspectivas femininas, de forma a resgatar as contribuições, as vivências e as conquistas femininas nas áreas científica, social, artística, cultural, econômica e política.” (Brasil, 2024).

E no Art. 2º Fica instituída a Semana de Valorização de Mulheres que Fizeram História, campanha a ser realizada anualmente na segunda semana do mês de março nas escolas de educação básica do País (Brasil, 2024).

Para leitura da Lei 14.986/24:
https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2024/lei/l14986.htm



Por que essa Lei é importante?

Vimos anteriormente (seção: 2. Mulheres e Ensino de História) que pouco ou quase nada tinha sobre as mulheres nos estudos históricos. Essa Lei ajuda a mudar isso, mostrando que:

- As mulheres também participaram e participam da sociedade;
- Elas foram e são parte fundamental da nossa História;
- E que precisamos falar sobre elas;

3

E o que isso tem a ver com o nosso estudo sobre as parteiras?

Tem tudo a ver! As parteiras de Açailândia-MA, por exemplo, são mulheres que guardam saberes ancestrais, experiências de cuidado e que fazem parte da história da comunidade. Quando estudamos e valorizamos o trabalho delas, estamos colocando em prática o que a lei propõe: incluir as Histórias e os saberes das mulheres parteiras na educação básica.

**Em Resumo**

A Lei 14.986/24 foi criada em setembro de 2024, torna obrigatória a inclusão de abordagens fundamentadas nas experiências e nas perspectivas femininas nos conteúdos curriculares. Estudar sobre as parteiras é um exemplo de aplicar a Lei na sala de aula.



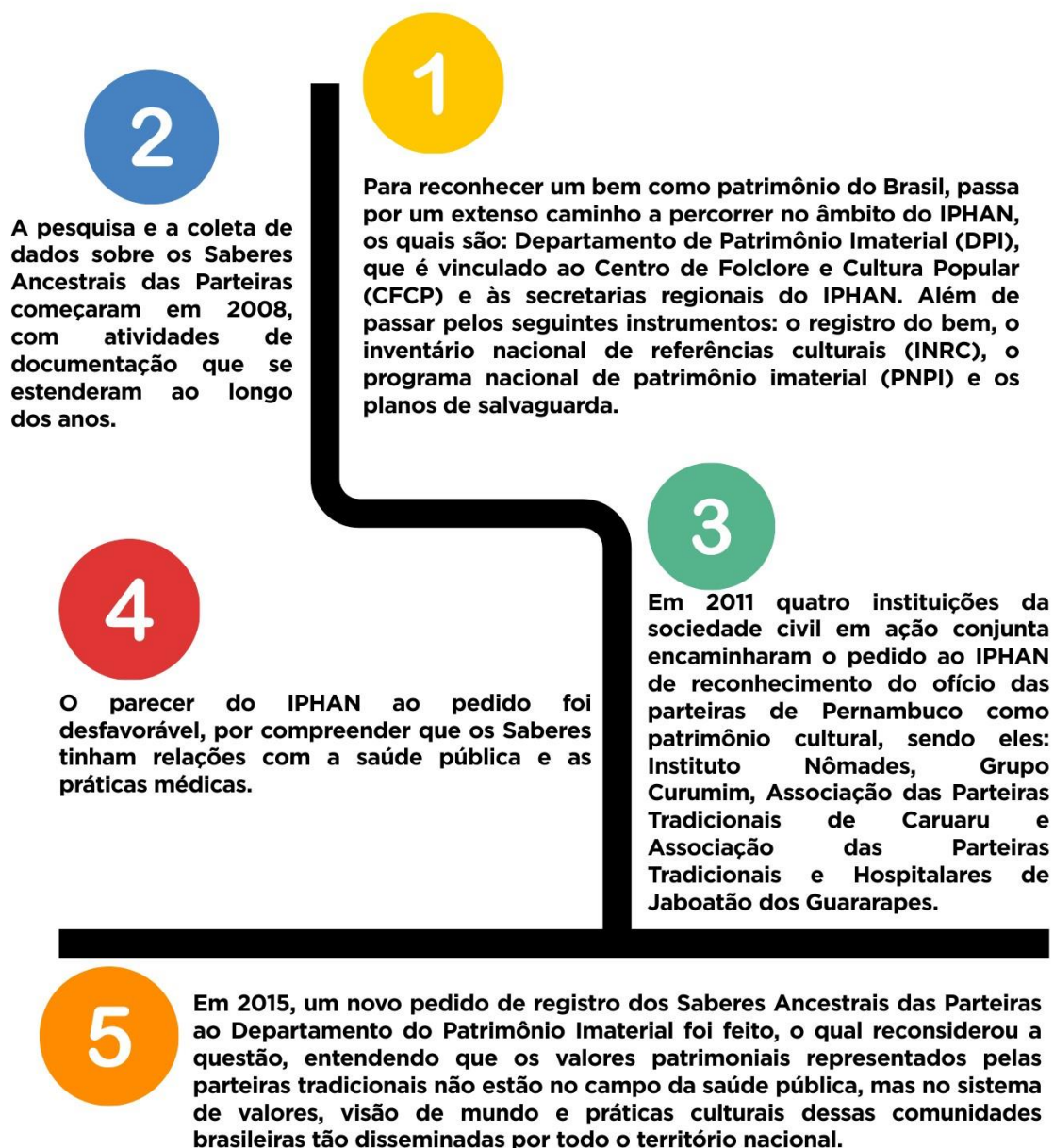
Após a leitura sobre a Lei 14.986/24, que tal uma conversa com as/os colegas e a/o professora/professor,

Compreendendo a Lei 14.986/24,

1. Você considera a Lei importante? Por quê?
2. Quais Mulheres você já estudou nas aulas de História, Ciências ou Artes?
3. Você acha que as mulheres aparecem com a mesma frequência que os homens nos livros escolares? Por quê?



4. Agora vamos dialogar com o Dossiê das Parteiras Tradicionais do Brasil (2021)



7

Os pesquisadores prosseguiram com a pesquisa fazendo levantamentos bibliográficos, pesquisa de campo, pesquisa etnográfica e histórica sobre as mulheres parteiras.

6

o objetivo do Dossiê era construir uma narrativa feita pelas próprias parteiras, que tiveram papel importante na história do Brasil, podendo assim escrever suas próprias histórias, suas epistemologias, saberes, e desmistificar o ofício da parteira que figurava no viés folclórico, de uma mulher que exerce a função para a sobrevivência da humanidade. Mas, que possui um conhecimento válido, respeitado e reconhecido.

8

Estados pesquisados: Amapá, Maranhão e Goiás, Amazonas, Minas Gerais e São Paulo.



Conheça o Livro dos Saberes: <https://bcr.iphan.gov.br/bens-culturais/oficio-saberes-e-praticas-das-parteiras-tradicionais-do-brasil/>



Em Resumo

O saber/fazer das parteiras como patrimônio imaterial visibiliza o reconhecimento, a valorização e o respeito, além de ser uma reparação histórica, considerando que a patrimonialização salvaguarda os saberes ancestrais femininos.



Agora é com você,

Questionamento

- Quais suas percepções sobre o papel social das parteiras, e como podemos valorizar essas mulheres? Ao final do texto você pode resumir em uma frase uma homenagem as parteiras do Brasil.



Para aprofundar o assunto:

Documentário: Parteiras uma vida dedicada ao nascimento, Instituto Terra Viva, 2019.

Resumo: Entrevista com 31 mestras do ofício do partejar do nordeste brasileiro.

Encontre on-line @





5. Vamos conhecer a História Oral Localizada

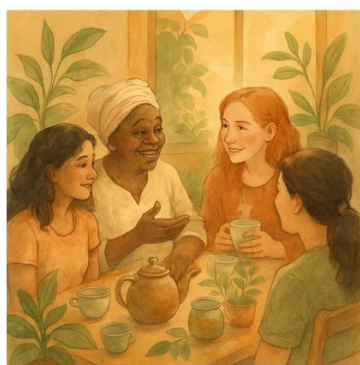




Após, a leitura do organograma

Vamos dialogar?

- Procure desenvolver um diálogo com as/os ou um moradoras/es do território em que você vive.
- Busque saber sobre a sua vida, as motivações e ocupações.
- Estabeleça uma conversa aberta em que ela/e possa se sentir respeitada/o ao contar a sua vida.
- Transcreva o diálogo mediante a autorização da pessoa que você conversou.
- Compartilhe com a turma a sua experiência.





6. Mulheres Parteiras em Açailândia-MA

As narrativas aqui apresentadas reúnem memórias das parteiras de Açailândia-MA. As lembradas são, em sua maioria, mulheres brancas, que atuaram em um território de população majoritariamente negra. Entre elas, Maria Martens, enfermeira que, em 1967, construiu uma clínica na região, quando Açailândia-Ma ainda pertencia a Imperatriz-Ma e havia poucas instituições de saúde. Também são citadas Maria da Conceição Silva, dona de casa e agricultora; Raimunda Francisca de Jesus, quituteira e rezadeira; e Francisca Vicente da Silva, que se identifica como preta, agricultora e filha de Maria da Conceição Silva. Embora não se reconheça como parteira, Francisca guarda saberes e tem experiência no ofício do partejar.

É importante destacar que a escolha dessas mulheres parteiras para participar do estudo seguiu critérios específicos, incluindo reconhecimento na cidade, diálogo com a comunidade escolar, proximidade com a pesquisadora, além do consentimento e do desejo de colaborar com a pesquisa.

O estudo buscou conhecer a trajetória de vida das parteiras, formas de aprendizado, relações com a comunidade e a experiência no ofício. A seguir, apresentamos as narrativas das parteiras de Açailândia-Ma.



Maria Martens

Parteira Maria Martens

Exatamente no ano que comecei a morar em Açailândia-Ma (2022) faleceu a parteira mais famosa da cidade: Maria Enfermeira. Como “mãe” e “comadre”, conhecida e reconhecida por muitos moradores da cidade, recebeu muitas homenagens e consternação pública. Quando pensei num tema para a pesquisa, esse fato me voltou a mente e o desafio se impôs, não deixar que as memórias e os saberes das parteiras se apaguem, garantir que as parteiras da cidade ganhem visibilidade historiográfica, valorizar os saberes e fazeres femininos numa sociedade que desqualifica, exclui e mata mulheres.

Assim, para reconstruir a história de vida da Maria Martens, encontramos entrevistas já documentadas para o jornal “Nossa Voz”, documentário “Colônia Gurupi”, e uma homenagem feita na Câmara Municipal de Açailândia-MA.



Fonte: site da Câmara Municipal de Açailândia-MA. Maria Martens entre as duas mulheres vereadoras. Disponível em: <https://www.cmacailandia.ma.gov.br/noticia/vereadores-fazem-homenagem-em-alusao-ao-dia-internacional-da-parteira> Acesso em: 20 de set. de 2024.

Maria Martens conta:

“Desde pequena tinha uma vontade enorme de ajudar as pessoas do campo, mas meu pai era doente e viúvo, a mãe morreu quando eu estava apenas com 13 anos. Conversei com o pastor sobre meu desejo de ajudar os outros, mas ele me recomendou de ficar ao lado do pai. Trabalhei como auxiliar de enfermagem durante 16 anos, no começo tive que aprender o português, e não foi fácil. Enfim, fui contratada pela Confederação Evangélica do Brasil, que me enviou a trabalhar em Açailândia, na colônia da Barra Azul. Fiquei 11 anos lá, realizando meu grande desejo de ajudar as pessoas pobres e humildes. Minha primeira paciente foi Lúcia, filha de João Mariquinha: estava doente e os médicos de Imperatriz já não tinham mais esperança que ela sobrevivesse, mas eu cuidei dela. Em minha vida ajudei a fazer nascer muitas crianças; as que contei, até hoje, são 2008” (Maria Martens, Maria Enfermeira mãe adotiva da cidade inteira, 2010).

A trajetória de vida da Maria Martens revela o desejo de cuidar, e a responsabilidade com a família por ser mulher. Podemos relacionar a escolha da profissão há um exercício que já havia sendo feito desde a adolescência. Quanto a vinda a Açailândia é fato que estava realizando um objetivo de infância.

“Eu fiz, eu cheguei a fazer parto lá em Cajuapara, no alto, em Cajuapara onde fiz parto de gêmeas, eu passei a noite lá, né! Que uma nasceu de noite e a outra só nasceu de manhã, eles eram tão pobres que eles ficaram com vergonha de me dar a comida que eles comiam no no outro lado da rua da da bernado sayão que era só lama mesmo tinha um restaurante, eles foram buscar um prato de comida para mim de lá” (Maria Martens, documentário colônia do Gurupi, 2021).

O relato da Maria Martens mostra como era a região, a questão social, a infraestrutura da cidade de Açailândia-MA que estava sendo construída na região amazônica. Maria Martens se dedicou no serviço do cuidar, ajudou muitas mulheres e construiu relações que se perpetuou na formação da cidade de Açailândia-MA.



Parteira Raimunda Francisca de Jesus

Raimunda Francisca de Jesus faleceu em 2005, a partir da entrevista semiestruturada com Maria de Fátima Marçal de Sampaio, filha de Raimunda, foi possível reconstruir sua trajetória de vida, conheci sua história por meio da comunidade escolar, que me apresentou à família devido à proximidade já existente com elas. Raimunda Francisca de Jesus, nasceu em 1928 no Estado do Ceará, era filha de uma parteira. Casou-se no município de Martinópolis, no Ceará:

“Meu pai era tão bom pra minha mãe que quando ele casou com ela. Ele só tinha duas muda de roupa, ele levou as muda e a rede dentro de um saco de estopa. E de tudo ela tinha um pouco, mas era porque o pai dela morreu e deixou, tinha os filhos e dava as coisas pros filhos. Aí, meu vô ainda era vivo, e ele acabando com tudo. -Oh Joaquim, esse cavalo bem aqui, se o Joaquim trocar esse cavalo, bem aí, eu largo o Joaquim, tudo o Joaquim já acabou menos meu cavalo. Porque, ela dizia que gostava muito desse cavalo. Quando deu um dia, o papai chegou com uma égua cega e caxingando de uma perna (risos). Ela disse: -Volte e vá desmanchar o negócio. Ou eu corto o punho da sua rede e vaza. Ele fez foi bater na casa do pai dele, ele disse: -Volte que o dono da casa é você, depois que homem faz o negócio, mulher nenhuma desmancha. E isso ficou uma égua véia e cega e caxingando do quarto” (Maria de Fátima Marçal de Sampaio, 08 de jan. de 2025).

Raimunda Francisca de Jesus saiu do Ceará casada com os cinco filhos, veio para o Estado do Maranhão acompanhando o marido, primeiramente residiu em Pio XII. Revela a causa da migração para outro Estado que foi devido à falta de água. Na cidade de Pio XII começou a realizar partos, um ensinamento passado de geração a geração.

Em 1976, Raimunda Francisca de Jesus decidiu vir morar em Açailândia-MA, como relata sua filha:

“Foi a minha mãe, meu pai não queria vim pra cá, não. Ela foi passear na casa da véia Belinha, se agradou. Meu sonho era morar em Santa Inês, mas ela disse que queria era Açailândia, aí quando ela adoeceu, passei quinze dias dormindo mas ela, balançando ela dentro de uma rede. Aí eu disse: -Mãe vamos voltar para onde a gente morava? Aí ela disse: -Eu morro aqui, mas para lá eu não volto mais. Minha mãe era apaixonada por Açailândia, se ela fosse pra algum lugar quando ela chegava, ela dizia: -Hoje eu cheguei no meu lugar sagrado” (Maria de Fátima Marçal de Sampaio, 08 de jan. de 2025).

Raimunda Francisca de Jesus construiu relações na cidade de Açailândia-MA por exercer a função de parteira,

“Chamava, 1h, 2h da madrugada. Sim, teve uma mulher naquela rua com frente ao hotel Santa Maria, nesse tempo, lá não tinha hotel não, era só aquela rua ali, a mulher vizinha dela, [...] Aí veio, chegou aqui, a mãe deitou ela na cama. -Chega aqui mulher deita aqui na cama. Deitou, mexeu (fazendo gestos na barriga). Aí disse: -Com nove meses vem aqui, que pego seu menino. [...] Aí deu um belo dia, chuva! O marido dela chegou aqui meio-dia chamando a mamãe, a mamãe saiu na chuva, com paninho na cabeça, na garupa de uma bicicleta, [...] Na hora que chegou lá o menino nasceu [...]” (Maria de Fátima Marçal de Sampaio, 08 de jan. de 2025).

“Ela pegou foi o menino da mulher bem aqui, não sei se a mulher tinha 6 ou 7, só sei que era menino, aí a mulher veio chamar ela, dona Raimunda, corre ali, a mulher quer parir, aí ela chegou, o menino nasceu, -Cumadi cadê o pano? -Não, tem não. Ela pegou a saia dela rasgou, fez dois cuero ligeiro, amarrou o umbigo do menino, enrolou o menino, e chamou as mulher lá, vizinhas, e disse: -Vocês tem menino pequeno? -Vocês traz roupas pra ajudar essa criança. Na mesma hora juntou roupa que não dava conta” (Maria de Fátima Marçal de Sampaio, 08 de jan. de 2025).

Não por acaso, as parturientes se tornavam comadres e as crianças afilhadas. O ato de benzer, o conhecimento de chás e ervas estava associado ao saber/fazer da parteira. Raimunda Francisca de Jesus mostra a adversidade da mulher nordestina, e o valor da experiência de parteira em salvar vidas.



Maria da Conceição Silva

Parteira Maria da Conceição Silva

Maria da Conceição Silva, mais conhecida como Deusuita, nasceu no Ceará em 1928. No processo investigativo para conhecer a existência de parteiras na cidade de Açailândia-MA, fui apresentada à parteira Maria da Conceição Silva, muito conhecida no bairro onde ela mora. Recorda que trabalhava de roça, não frequentou ensino formal, casou-se com 20 anos,

”Eu me casei foi com 20 anos, donzela, donzela...donzela, graças a Deus! Aí morei, até Deus levar meu marido, nunca fui falsa ao meu marido, acredita? Aí eu tive meus filhos. Ele gostava das muiézada. Eu dizia: -Meu Deus! Eu podia fazer também, do jeito que ele faz. Mas nunca minha coragem deu, toda vida eu fui sincera a ele, acredita? [...] casei com 20 anos, hoje tô velhinha, velhinha, graças ao meu bom Jesus! Aí fui sincera a ele, até quando Jesus levou e até agora, já tô com 25 anos completando 26 anos de viúva, né!? Mas, nunca dei um passo fora, graças a Deus! Sempre tive vergonha. E achei, achei foi muito, achei até um fazendeiro, mas eu dispensei, eu me arrependo que eu podia pelo menos tá com aquele homem, mas aí eu não quis mesmo, tá bom, eu já tenho 96 anos vou interar 97 anos esse ano. Graças a Deus! No dia 15 de agosto eu completei 96 anos e esse ano vou fazer 97 anos” (Maria da Conceição Silva, 13 de jan. 2025).

“Eu trabalhava muito de roça, de tudo. Mas, depois que eu me casei, peguei a ter filho, meu marido não deixava mais não, porque ele dizia que os filhos da gente quem olha é as mães não os outros não. Aí eu não trabalhei mais não. Por causa dos meus filhos” (Maria da Conceição Silva, 13 de jan. de 2025).

Maria da Conceição Silva veio para o Maranhão acompanhando o marido, primeiro residiu na Mata Velha povoado de Dom Pedro-MA, foi para São Domingos-MA, e depois foi para o povoado Solta em Joselândia-MA, lá fez o primeiro parto da própria filha, e ficou conhecida como parteira. Teve dez filhos, mas só criou oito, quando o marido cegou ficou trabalhando na roça e sendo quebradeira de coco juntamente com as filhas mais velhas para sustentar a casa. Veio para Açailândia em 1981,

“Aí quando cheguei aqui em Açailândia peguei muito, muito, muito menino. É porque peguei dois menino da minha filha que morava aqui, aí o povo pois pronto, aí o povo me chamava, me chamava, eu ia. [...] Eu ainda peguei menino de todo mundo aqui quase, essa muiézada aqui perto foi tudo eu que peguei, eu tenho menino aqui do lado do vento, menino de pegação. Aí foi embora um bocado. Quando cheguei aqui minha casa era de taipa de barro, tinha três quartos. Quando cheguei foi o primeiro prefeito que entrou aqui, aqui não tinha prefeito não, no ano que cheguei, foi o primeiro prefeito que entrou aqui, aqui não tinha casa, só tinha uma casa véia bem aí (apontando para a cada da frente), aqui era tudo cambise, pra ali era serraria, faz tempo que nós estamos aqui” (Maria da Conceição Silva, 13 de jan. de 2025).

Maria da Conceição revela o seu aprendizado de parteira: **“No milagre de Jesus, ninguém nunca me ensinou”** (Maria da Conceição Silva, 13 de jan. de 2025). E também afirma que foi por meio da observação: **“foi eu vendo, porque tive muitos filhos, aí fui vendo e aprendendo”** (Maria da Conceição Silva, 23 de jan. de 2025). Vale notar a experiência da parteira por meio do relato:

“Porque quando vem, que vai nascer, bota primeiro só um pézinho, é obrigado a gente caçar o outro, para emparear os dois pézinhos, para pegar os dois pézinhos. [...] pega os dois pézinhos pra ficar esperando e ajeitando aqui a barriga, para a mulher dar força, até quando a criança nasce” (Maria da Conceição Silva, 28 de jan. de 2025).

“A minha mão é muito pesada, porque a gente tem que botar força para ajeitar, para tirar” (Maria da Conceição Silva, 13 de jan. de 2025).

“Dava pra Jesus Cristo com minhas mãos eu pegava” (Maria da Conceição Silva, 13 de jan. de 2025).

Maria da Conceição Silva parteira com bastante experiência no saber/fazer de “pegar menino”, mostra a força da mulher nordestina em meio as dificuldades.



Francisca Vicente da Silva

Parteira Francisca Vicente da Silva

Francisca Vicente da Silva, nasceu no Ceará em 19 de agosto de 1949, primeira filha da parteira Maria da Conceição Silva. Ela chegou ao Maranhão ainda criança juntamente com a família. Ao lembrar da infância e juventude no povoado Solta no Maranhão, ela descreve como ajudou no sustento da casa quando o pai ficou deficiente:

“Porque quando meu pai cegou, ficou eu e a Luiza, ficou sendo a dona da casa nós duas, a mãe com buchão, não sei, nem de quem era. Aí ficamos cuidando dos nossos irmãos, trabalhando de roça, quebrando coco. O pai foi pra Terezina passou seis meses, foi pra outro lugar passava sete, oito meses, e a gente só trabalhando para criar os irmãos, nós trabaemo quando o pai cegou” (Francisca Vicente da Silva, 23 de jan. de 2025).

O trabalho feminino delimitado nos serviços manuais, além do cuidar e dos afazeres domésticos, demonstra múltiplas tarefas sendo desenvolvidas por mulheres. Francisca Vicente da Silva também revela que não teve a oportunidade de aprender ler e escrever:

“Sei não, sei de nada. A Luzia depois que chegou aqui aprendeu. Agora meus menino tudo sabe, aí quando nós morava na roça eu queria botar meus meninos aqui para Açailândia, porque meu marido era do jeito deu, não sabia também não, aí meu marido dizia: -Nam, pois eu quero criar meus menino do jeito deu. Aí eu dizia: -Pois, eu não tenho o prazer de criar meus filhos do jeito que minha mãe não se interessou e nem meu pai por mim, eu quero criar meus filhos é sabido. Eu chorava, minha filha. Eu queria que meus filhos aprendesse, eu não queria criar do jeito deu, que eu não sei de nada. Tem uma carta, mandava os outros, nam, nam dar certo não. Botei foi tudo na escola, o mais novo que aprendeu mió, essa daí (apontando para a filha que estava em casa) veio com 12 anos para cá estudar aqui” (Francisca Vicente da Silva, 23 de jan. de 2025).

Francisca Vicente da Silva casou com 17 anos no povoado Solta no Maranhão, ao lembrar da vida de casada, revela que sofreu violência doméstica:

“O marido colocou um filho para correr daqui de casa, eu disse: -É, quem dar de comer para nós é ele, ele que botava roça, a gente vive até no dia que der certo, se não cada um pro seu lado. Aí a gente tá separado, nós dois, ele me judiava. Ele ainda veio pra cá, atrás. Aí ficou, ficou, aí só vivia bebendo, aí eu disse: -Nam, dar certo não. Aí ele saiu, aí tá casado com outra lá no Bom Jesus. Eu não quero mais não. Todo homem é ruim” (Francisca Vicente da Silva, 23 de jan. de 2025).

Francisca Vicente da Silva lembra a primeira vez como parteira,

“A mulher tava sofrendo muito, aí ela disse a dor é aqui pra trás, minha filha vou fazer do jeito que a mãe faz (gesto com as mãos imitando os movimentos para “pegar” o bebê), deite na cama, aí arrije suas cadeirinhas, aí ajeitando a barriga, o menino que puxa pra trás custa nascer” (Francisca Vicente da Silva, 23 de jan. de 2025).

Francisca Vicente da Silva atesta o conhecimento da parteira por meio da oralidade, transmitida de mãe para filha, de avó para neta, de vizinha para vizinha, como descreve ao afirmar que auxiliava a mãe nos partos, também revela que a filha e a irmã já “pegaram menino”, e relata as conversas sobre parto com as vizinhas:

“Eu ajudava ela. Ela fazia era me chamar: -Umbora Francisca, que as vezes você precisa fazer, aí minha filha pega. [...] A Deusa minha menina, também já pegou menino, um sobrinho dela. [...] Tem uma irmã aculá minha, que também pegou menino, foi a Luiza. A Luiza pegou foi muito menino. [...] Tinha uma mulher lá perto de casa, que dizia assim: -que quando o menino tava custando a chegar a gente vai nos três canto da casa, e chuta para trás tu faz assim (gesto com as mãos), aí quando o menino tá puxando para trás, tu fica de quatro na cama e faz assim (gesto com as mãos). Aí quando eu sentia as dores eu fazia, e eu tinha ligeiro. Tinha vez que quando a mãe chegava, o menino já tava era nascendo muié” (Francisca Vicente da Silva, 23 de jan. de 2025).

Francisca Vicente da Silva evidencia a prática de partos realizados por mulheres que possuem saberes ancestrais, com conhecimentos de ervas, chás, massagens, orações um repertório de práticas ligadas às parteiras.



Após, a leitura das entrevistas

Sugestão de atividade:

- Vamos desenvolver juntas/os, com a ajuda da/o professora/professor podemos formar grupos para compartilhar as percepções sobre a análise das entrevistas.
- A partir das análises das entrevistas, que tal fazer um texto, ou um poema com as impressões, descobertas e conclusões que chegaram.
- Vocês podem apresentar o resultado para a turma.



Para conhecer:

Documentário: Documentário Colônia do Gurupi, 2024. Resumo: A Região de Açailândia na década de 1960.

Encontre on-line @



Você já fez uma biografia?



A produção de biografias ajuda a revelar trajetórias muitas vezes silenciadas. A exemplo das Mulheres Parteiras.

Você também pode desenvolver uma minibiografia:

1º Escolha uma pessoa;

2º Pesquise sobre a vida da pessoa pode ser por meio de entrevistas, documentos e outros.

3º Organize o texto desde a infância até o momento atual.



Explico:

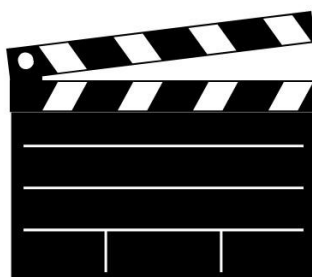
Biografia é um gênero textual que narra a história de vida de uma pessoa, desenvolvida geralmente na terceira pessoa.



7. Mulheres Parteiras na Escola



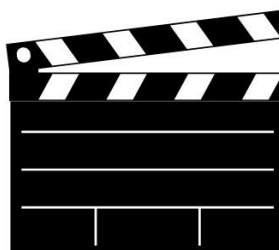
Nesta última parte, compartilho o que vivenciamos ao trazer as mulheres parteiras para dentro da escola, especialmente no Ensino de História. Escutamos suas histórias, reconhecemos o seu ofício e a importância dos seus ensinamentos. A seguir apresento essa experiência com as/os estudantes do nono ano dos anos finais do ensino fundamental da Escola Municipal Raimundo Telefre Sampaio.



Roda de Conversa



Proporcionamos um diálogo com as/os estudantes do nono ano dos anos finais do ensino fundamental e as Parteiras Maria da Conceição Silva e Francisca Vicente da Silva (Mãe e filha) em que elas puderam contar suas histórias de vida e as experiências como parteira.



Exposição das Mulheres Parteiras de Açailândia-MA



As/Os estudantes apresentaram as minibiografias em formato de exposição com bannner's, experimentação de chás, mapas e imagens na Escola Municipal Raimundo Telefre Sampaio, momento em que puderam compartilhar com a comunidade escolar os resultados de suas investigações.



Para refletir:

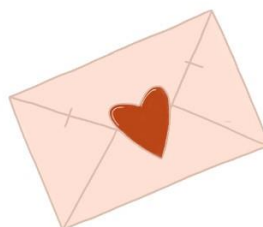
“É possível afirmar que a permanência das parteiras, para além do século XIX, é fruto da luta dessas mulheres, que não aceitaram abrir mão de um ofício e de seus saberes sobre os corpos, o que acabou significativamente, inclusive, sendo reconhecido pela Organização Mundial da Saúde” Caixeta (2003, p.11).



Vamos para nossa última atividade

Produção de Cartas

- Depois de conhecer as histórias e os saberes das mulheres parteiras de Açailândia-MA, que tal escrever uma carta para uma das parteiras ou para todas elas. Na carta você pode:
- Agradecer o que aprendeu.
- Contar o que mais chamou sua atenção nas histórias.
- Dizer o que mudou na sua forma de ver o trabalho e a importância das parteiras.
- Falar como foi participar das atividades do apoio didático.
- Se quiser, você pode ilustrar sua carta com desenhos, símbolos e outros.
- Você pode montar junto com a turma e o auxílio da/o professora/professor um mural coletivo com as cartas, desenhos e fotos das atividades realizadas.



Conclusão

Biografar é publicizar a vida, se torna um reconhecimento social e de direitos, que visibiliza sujeitas/os na História. A riqueza da escrita biográfica de mulheres está em apresentá-las segundo seu próprio olhar e suas experiências (Margareth Rago, 2018).

Com a reflexão da historiadora e professora brasileira Margareth Rago nos despedimos aqui dessa incrível aventura que é o conhecimento. Esperamos ter contribuído sobre o estudo das parteiras, ampliando a compreensão da História das Mulheres.

Por meio dos organogramas, das entrevistas, das imagens e das atividades apresentados buscamos um outro olhar sobre as mulheres parteiras que as valorize e reconheça os saberes ancestrais femininos, além de evidenciar as/os sujeitas/os históricas/os do nosso território.

Portanto, Mulheres e Ensino de História reafirma nossa presença na História, mulheres parteiras guardiãs de saberes e engajadas pelo direito a vida, que nos inspiram e sensibilizam.

Abraços!

FONTES ORAIS

Entrevistada: Francisca Vicente da Silva. Local: Açailândia - MA. Entrevistadora: Andressa Nascimento Teixeira. Data: 23/01/2025 às 16:00 horas. **SILVA, Francisca Vicente da**. Roteiro de entrevista, [Entrevista cedida] Andressa Nascimento Teixeira. **Rotas, ritos e saberes das parteiras de Açailândia-MA**: o Ensino de História das mulheres com o uso das pedagogias decoloniais na educação básica, Açailândia - MA, 23 de jan. 2025.

Entrevistada: Maria da Conceição Silva. Local: Açailândia - MA. Entrevistadora: Andressa Nascimento Teixeira. Data: 13/01/2025 às 15:00 horas. **SILVA, Maria da Conceição**. Roteiro de entrevista, [Entrevista cedida] Andressa Nascimento Teixeira. **Rotas, ritos e saberes das parteiras de Açailândia-MA**: o Ensino de História das mulheres com o uso das pedagogias decoloniais na educação básica, Açailândia - MA, 13 de jan. 2025.

Entrevistada: Maria da Conceição Silva. Local: Açailândia - MA. Entrevistadora: Andressa Nascimento Teixeira. Data: 23/01/2025 às 14:00 horas. **SILVA, Maria da Conceição**. Roteiro de entrevista, [Entrevista cedida] Andressa Nascimento Teixeira. **Rotas, ritos e saberes das parteiras de Açailândia-MA**: o Ensino de História das mulheres com o uso das pedagogias decoloniais na educação básica, Açailândia - MA, 23 de jan. 2025.

Entrevistada: Maria de Fátima Marçal de Sampaio (Filha da parteira Raimunda Francisca de Jesus). Local: Açailândia - MA. Entrevistadora: Andressa Nascimento Teixeira. Data: 14/12/2024 às 16:00 horas. **SAMPAIO, Maria de Fátima Marçal de**. Roteiro de entrevista, [Entrevista cedida] Andressa Nascimento Teixeira. **Rotas, ritos e saberes das parteiras de Açailândia-MA**: o Ensino de História das mulheres com o uso das pedagogias decoloniais na educação básica, Açailândia - MA, 14 de dez. 2024.

Entrevistada: Maria de Fátima Marçal de Sampaio (Filha da parteira Raimunda Francisca de Jesus). Local: Açailândia - MA. Entrevistadora: Andressa Nascimento Teixeira. Data: 08/01/2025 às 16:00 horas. **SAMPAIO, Maria de Fátima Marçal de**. Roteiro de entrevista, [Entrevista cedida] Andressa Nascimento Teixeira. **Rotas, ritos e saberes das parteiras de Açailândia-MA**: o Ensino de História das mulheres com o uso das pedagogias decoloniais na educação básica, Açailândia - MA, 08 de jan. 2025.

DOCUMENTOS

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. **Parto e nascimento domiciliar assistidos por parteiras tradicionais**: o Programa Trabalhando com Parteiras Tradicionais e experiências exemplares. Brasília: Ministério da Saúde, 2012.

BRASIL. Lei nº 14.986, de 25 de setembro de 2024. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para incluir a obrigatoriedade de abordagens fundamentadas nas experiências e nas perspectivas femininas nos conteúdos curriculares do ensino fundamental e médio; e institui a Semana de Valorização de Mulheres que Fizeram História no âmbito das escolas de educação básica do País. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 187, p. 3, 26 set. 2024. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2023-2026/2024/Lei/L14986.htm#art1. Acesso em: 27 de set. 2024.

BRASIL. Projeto de Lei nº 557, de 2020. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para incluir a obrigatoriedade de inclusão de conteúdos sobre a perspectiva feminina no currículo da educação básica, e institui a Semana de Valorização de Mulheres que Fizeram História. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 2020. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2238527>. Acesso em: 27 de set. 2024.

COLÔNIA Gurupi. Direção: Arnaldo Arnoh; Zeca Carvalho; Antônio Maia; Jefferson Fonseca; Mathias Oliveira. Produção: Zeca Carvalho. Local: Açailândia, 2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=n-CDFsclzWI>. Acesso em: 07 de abr de 2024.

IPHAN. Dossiê Parteiras Tradicionais do Brasil. Pesquisa dos Saberes e Práticas das Parteiras Tradicionais do Brasil com vistas à instrução do Processo de Registro como Patrimônio Cultural Imaterial do Brasil. TED 02/2018 - **Iphan MinC**. Recife, 2021.

MARANHÃO. **Documento Curricular do Território Maranhense**: para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental (DCTM). Rio de Janeiro: FGV, 2019.

MARIA ENFERMEIRA mãe adotiva da cidade inteira. Nossa voz, jornal informativo da paróquia São João Batista, Açailândia-MA, nº 16, Ano III, Maio, 2010.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO (PPP). Estado Do Maranhão, Prefeitura Municipal de Açailândia, Secretaria Municipal de Educação, Escola Municipal Raimundo Telefre Sampaio, Rua São Francisco s/n.º - Vila Bom Jardim, **INEP**: 21273898, Açailândia - MA, 2024.

REFERÊNCIAS

CAIXETA, Vera Lúcia. **Parteiras em Minas Gerais no século XIX**: Poderes e saberes compartilhados (1832-1850). 2003. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em História) - Universidade de Brasília, Brasília, DF, Brasil.

CAIXETA, Vera Lúcia. **História do corpo e da maternidade**: Uma análise com base no “tratado de educação física dos meninos”, de Mello Franco, 1789. *Fênix - Revista De História E Estudos Culturais*, 12(1), 2015.

CAIXETA, Vera Lúcia. **Parteiras mineiras oitocentistas**: Entre a institucionalização e as práticas costumeiras. *Saeculum*, [S. l.], n. 31, p. 120, 2014.

COLLINS, Patricia Hill. **Pensamento feminista negro**: conhecimento, consciência e a política do empoderamento. São Paulo: Boitempo Editorial, 2019.

GONZALEZ, Léila. **Por um Feminismo Afro-Latino-Americano**: Ensaaios, Intervenções e Diálogos. Rio Janeiro: Zahar, 2020.

LUGONES, M. **Rumo a um feminismo descolonial**. *Estudos Feministas*, 22(3), 935-952, 2014.

RAGO, Margareth. Epistemologia Feminista: Gênero e História. In PEDRO, J.M; SCHIEBINGER, Londa. **Feminismo Mudou a Ciência?**. Bauru: SP. EDUSC, 1998.

RAGO, Margareth. Autobiografia, gênero e escrita de si: nos bastidores da pesquisa. In: AVELAR, Alexandre de Sá; SCHMIDT, Benito Bisso (Orgs.). **O que pode a biografia**. São Paulo: Letra e Voz, 2018, p. 205-222.

RAMOS JÚNIOR, Dernival Venâncio; SILVA, Idelma Santiago; PEREIRA, Airton dos Reis. História Oral à Amazônida: trajetórias de (des) aprendizagem. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; SANTHIAGO, Ricardo (Org.). **O desafio do diálogo**: reflexões sobre História Oral nos 30 anos da ABHO. Rio de Janeiro: FGV Editora; São Paulo: Letra e Voz, 2024, p. 125-135.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SILVA, Idelma Santiago da; RAMOS JÚNIOR, Dernival Venâncio. História oral e comunidades político-epistêmicas: para superar o isolamento intelectual e o exclusivismo epistêmico. In: **História Oral**, v. 27, n. 185-202, set/dez. 2024.

SOIHET, Rachel; PEDRO, Joana Maria. A emergência da pesquisa da história das mulheres e das relações de gênero. In: **Revista Brasileira de História**, v. 27, p. 281-300, 2007.

THIOLLENT, Michel. Metodologia da pesquisa-ação. São Paulo, Cortez, Autores associados, 1986.

WALSH, Catherine. **Pedagogías decoloniales**: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. Tomo I. Quito, Ecuador: Ediciones Abya-Yala, 2013.

WALSH, Catherine. Notas pedagógicas desde las grietas decoloniales. **Clivajes**. *Revista de Ciencias Sociales*. Año II, Núm. 4, julio-diciembre 2015.

AUTORAS



Mestranda em Ensino de História pelo ProfHistória (UFNT, 2024). Especialista em Metodologia do Ensino Superior (Uninter, 2014) e Educação Especial e Inclusiva (Uninter, 2018). Possui graduação em História pela Universidade Estadual do Maranhão (2013). Atualmente é professora de História dos anos finais do ensino fundamental da rede Municipal de Açailândia-Ma desde 2018. Pesquisa o Ensino de História, temáticas - História das Mulheres, Relações de Gênero e História Oral.



Pós-doutorado em História pela UFG. Doutora em História Social (UFRJ, 2011). Mestre em História (UNB, 2003). Atua como professora universitária na Universidade Federal do Tocantins (UFT) desde 2005 e passou a integrar o Programa de Pós-Graduação em História - PROFHISTÓRIA, (2014). Atualmente, desde 2024, exerce a função de vice-diretora do Centro de Ciências Integradas (CCI) da Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT), campus de Araguaína - TO. Coordena, o Curso de Formação em Educação Escolar Quilombola do Centro Norte Tocantinense (2024-2025). Pesquisa sobre História das Mulheres, Relações de Gênero, Interseccionalidade, História Regional, Ensino de História e Imagens.



ANEXOS

ANEXO A - Parecer consubstanciado do CEP

UNIVERSIDADE FEDERAL DO NORTE DO TOCANTINS (UFNT)	
---	---

Continuação do Parecer: 7.469.891

Pesquisadores	pdf	21:38:24	NASCIMENTO TEIXEIRA	Aceito
---------------	-----	----------	------------------------	--------

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

ARAGUAINA, 27 de Março de 2025

Assinado por:
Márcio Araújo de Melo
 (Coordenador(a))

Endereço: Avenida Paraguai, s/n, esquina com Rua Uxiramas, sala 3, prédio do PPGL Bairro: Setor Cimba CEP: 77.824-838 UF: TO Município: ARAGUAINA Telefone: (63)3416-5686 E-mail: cep@ufnt.edu.br

ANEXO B – Capa do jornal “Nossa Voz” - jornal informativo da paróquia São João Batista.

NOSSA VOZ

Jornal Informativo da Paróquia São João Batista

Nº 16 - Ano III • Maio de 2010 - Açailândia - Maranhão

COM MARIA DE NAZARÉ ATÉ AÇAILÂNDIA



Não foi fácil para Maria, naquela época. Era menina nova, aproximadamente catorze ou quinze anos. De repente tudo isso aconteceu com ela. Grávida de um filho que todos esperavam, mas que ninguém imaginava pudesse vir de um povoado pobre, do interior, Terra de camponeses e pescadores, longe da capital e desconhecida por todos.

Maria se torna para o povoado 'mulher solteira'. Para ela o preconceito foi mais forte ainda. De quem era aquela criança? Como podia uma mulher assim ser a escolhida por Deus?

José, sim, era descendente de famílias nobres e famosas entre as tribos de Israel... mas essa mulher de onde vem? Quem ela acha que é?

Até seu próprio filho Jesus, em algum momento, parecia não entender a mãe, não reconhecê-la. Parecia até ferir o amor e a dedicação que ela lhe demonstrava.

Não deve ter sido fácil ser mãe de um homem como Jesus!

Pois é: Maria é uma de nós. Como as mulheres de hoje, conheceu na pele o preconceito, foi vítima do ma-

chismo, e sofreu bastante para ficar ao lado de seu filho.

Ao rezarmos o terço, nesse mês de maio, de grão em grão vamos repetindo o nome de Maria. Quantas Marias passam em nossa oração!

Hoje, como na época da Mãe de Nazaré, as mulheres são persistentes, ativas, cheias de fé na vida. A cada dia são mais organizadas e firmes nas comunidades; solícitas para defender os direitos e a dignidade das companheiras mais fragilizadas.

Nossa Senhora abençoa e convida todas as mulheres das comunidades a um grande mutirão em favor da vida. Quantas/os de nós, por exemplo, estamos preocupados pela grave situação do sistema de saúde pública de nossa cidade! Quantas mães hoje estão com medo dos dias do parto, pela falta de atendimento digno no hospital e algumas mortes de bebês recém-nascidos...

Está na hora que as mães e mulheres levantem e gritem o seu direito à vida e ao respeito! Com Maria celebremos cantando a dignidade das mulheres: "O Senhor dispersou os homens orgulhosos, depôs os poderosos, despediu os ricos!"



**MARIA
ENFERMEIRA**
PÁG. 02



**CARAVANA
INTERNACIONAL
VISITA
AÇAILÂNDIA**
PÁG. 04



**PROJETO
ARTE E
COMUNIDADE**
PÁG. 06



**MARIA:
NOSSA MÃE E
COMPANHEIRA**
PÁG. 07

ANEXO C – Entrevista publicada com Maria Enfermeira no Jornal “Nossa Voz”.

JOÃO BATISTA E A JUSTIÇA

SEGUNDA EDIÇÃO
DO PRÊMIO PAROQUIAL

Vem aí o Festejo da Paróquia São João Batista! Mais uma vez, volta a proposta de valorizar pessoas ou entidades que se destacaram para a promoção da justiça, assim como nosso padroeiro indica e fez.

Esse ano, o tema do festejo será “Com São João em defesa da vida e do meio ambiente!”

Nessa segunda edição do prêmio “São João e a justiça” a Paróquia vai valorizar e agradecer um homem, uma mulher ou uma entidade de nossa cidade ou região que se destacou pelo cuidado com a vida e o meio ambiente.

Todas as comunidades podem avançar candidaturas e sugerir nomes de pessoas ou entidades que merecem ganhar esse prêmio. Uma comissão composta por quatro coordenadores de comunidade (São João, S. Luzia do Jacu, S. Clara da Vila Maranhão e S. Luzia do Piquiá) avaliará todas as candidaturas e escolherá quem será premiado pelo bispo dom Gilberto durante a celebração do dia 24 de Junho.

Boa sorte e parabéns a todos/as que lutam em defesa do meio ambiente!

PERSONAGEM EM DESTAQUE

MARIA ENFERMEIRA MÃE ADOTIVA DA CIDADE INTEIRA



Dona Maria, qual é sua história de vida?

Meu nome é Maria Martens, sou natural da Ucrânia, na Europa.

Faz muitos anos mudei para o Brasil: Curitiba. Finalmente fui para São Paulo, estudei curso técnico de enfermagem.

Desde pequena tinha uma vontade enorme de ajudar as pessoas do campo, mas meu pai era doente e viúvo (a mãe morreu quando eu estava apenas com 13 anos). Conversei com o pastor sobre meu desejo de ajudar os outros, mas ele me recomendou de ficar ao lado do pai.

Trabalhei como auxiliar de enfermagem durante 16 anos! (no começo tive que aprender o português, e não foi fácil!)

Afinal, fui contratada pela Confederação Evangélica do

Brasil, que me enviou a trabalhar em Açailândia, na colônia da Barra Azul.

Fiquei 11 anos lá, realizando meu grande desejo de ajudar as pessoas pobres e humildes. Minha primeira paciente foi Lúcia, filha de João Mariquinha: estava doente e os médicos de Imperatriz já não tinham mais esperança que ela sobrevivesse, mas eu cuidei dela.

Em minha vida ajudei a fazer nascer muitas crianças; as que contei, até hoje, são 2008!

Uma vida inteira dedicada à vida, não é, Dona Maria?

Pois é, minha filha, eu acho que a missão foi cumprida; mesmo sem ter um curso superior de enfermagem, posso dizer que fiz coisas incríveis para nossa cidade...

Nunca me casei, para poder-me dedicar totalmente a serviço do povo. Porém, adotei 4 filhos: três mulheres e um homem.

Duas filhas moram comigo; uma delas é muda, trabalha como interprete no CAIC e, como voluntária, na igreja São Raimundo.

Esses filhos são filhos do coração, cuidei deles com todo amor e carinho...

Tem uma mensagem para as mães de Açailândia?

Claro: eu também, de certa forma, sou mãe e quero recomendar a todas as outras que eduquem seus filhos dando muito amor. Ensinem a eles também a amar ao próximo e a Deus, e a obedecer a seus pais e respeitar todas as pessoas.