



PROFHISTÓRIA

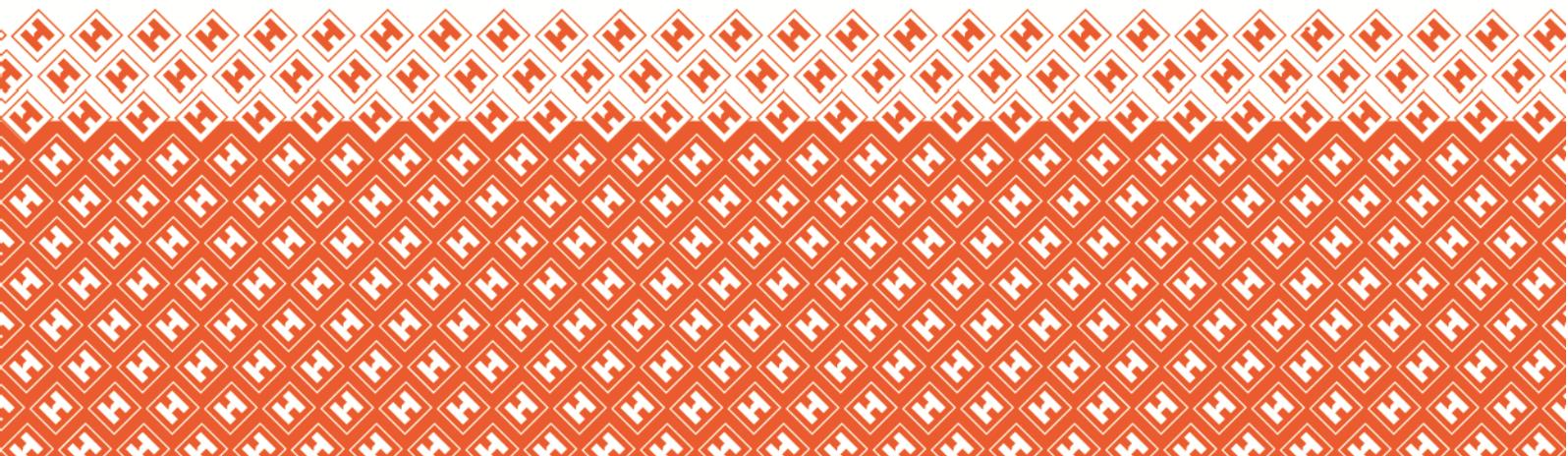
MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA

BRUNA MYRTE BALDO

**Mulheres de Mato Grosso:
A utilização de biografias femininas no
ensino de História**

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO

Julho / 2021



BRUNA MYRTE BALDO

**MULHERES DE MATO GROSSO:
A UTILIZAÇÃO DE BIOGRAFIAS FEMININAS NO ENSINO DE HISTÓRIA**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora de Mestrado Profissional em Ensino de História em Rede Nacional – núcleo Universidade Federal de Mato Grosso – como requisito parcial à obtenção do título de mestre em Ensino de História.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Ana Maria Marques

Linha de Pesquisa: Linguagens e Narrativas Históricas:
Produção e Difusão

CUIABÁ/MT
Julho de 2021

Dados Internacionais de Catalogação na Fonte.

M998m Myrtes Baldo, Bruna.
Mulheres de Mato Grosso : A utilização de biografias femininas
no ensino de História / Bruna Myrtes Baldo. -- 2021
160 f. : il. color. ; 30 cm.

Orientador: Ana Maria Marques.
Dissertação (mestrado profissional) – Universidade Federal de
Mato Grosso, Programa de Pós-Graduação Profissional em Ensino
de História, Cuiabá, 2021.
Inclui bibliografia.

1. Ensino de História. 2. História das Mulheres. 3. História de
Mato Grosso. 4. Gênero. 5. Biografias. I. Título.

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Permitida a reprodução parcial ou total, desde que citada a fonte.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
PRÓ-REITORIA DE ENSINO DE PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA
FOLHA DE APROVAÇÃO

TÍTULO: MULHERES DE MATO GROSSO: A UTILIZAÇÃO DE BIOGRAFIAS FEMININAS NO ENSINO DE HISTÓRIA.

AUTOR (A): MESTRANDO (A) **BRUNA MYRTE BALDO**

Dissertação defendida e aprovada em **1 de Julho** de **2021**

COMPOSIÇÃO DA BANCA EXAMINADORA

1. PROFA. DRA. ANA MARIA MARQUES (ORIENTADORA/PRESIDENTE DA BANCA)

INSTITUIÇÃO: UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO

2. PROFA. DRA. TALITTA TATIANE MARTINS FREITAS (AVALIADORA EXTERNA)

INSTITUIÇÃO: UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDONÓPOLIS

3. PROFA. DRA. JAQUELINE APARECIDA MARTINS ZARBATO (AVALIADORA INTERNA)

INSTITUIÇÃO: UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL

4. PROF. DR. RENILSON ROSA RIBEIRO (SUPLENTE)

INSTITUIÇÃO: UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO

CUIABÁ, 01/07/2021.

Documento assinado eletronicamente por **OSVALDO RODRIGUES JUNIOR, Coordenador(a) do Mestrado Profissional em História - IGHD/UFMT**, em 27/07/2021, às 09:16, conforme horário oficial



de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Jaqueline Aparecida Martins Zarbato, Usuário Externo**, em 27/07/2021, às 09:27, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **TALITTA TATIANE MARTINS FREITAS, Docente da Universidade Federal de Mato Grosso**, em 28/07/2021, às 10:42, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **ANA MARIA MARQUES, Docente da Universidade Federal de Mato Grosso**, em 28/07/2021, às 11:58, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site

[http://sei.ufmt.br/sei/controlador_externo.php?](http://sei.ufmt.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0)

[acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0](http://sei.ufmt.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador **3750899** e o código CRC **8831370C**.

Dedico este trabalho aos meus pais, Lacidio e Jackelline, às minhas irmãs, Michele e Heloisa, e aos meus sobrinhos, Pedro e Luísa. Vocês são meu porto seguro.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente à Deus, que possibilitou que tudo isso acontecesse.

À toda minha família que sempre me apoiou e acreditou em mim desde a minha infância com palavras e gestos de incentivo, em especial aos meus pais Lacidio e Jackelline e às minhas irmãs Michele e Heloisa, cujo amor incondicional demonstram que os esforços que fizeram pela minha educação não foram em vão e valeram a pena. Vocês foram e são meu alicerce.

À minha orientadora professora Ana Maria Marques, quem tenho como inspiração, à sua atenção, dedicação e paciência durante o projeto. Às professoras Jaqueline Zarbato e Talitta Freitas: seus conhecimentos e direcionamentos ainda na fase de qualificação fizeram grande diferença no resultado final deste trabalho.

Ao Programa do Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória) da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) e a todas/os as/os suas/seus professoras/es, que sempre proporcionaram um ensino de alta qualidade e contribuíram efetivamente com a minha especialização acadêmica e profissional: Beatriz de Feitosa, Bruno Pinheiro Rodrigues, Edvaldo Sotana, Ernesto Sena, Nileide Dourado e Renilson Rosa Ribeiro.

Ao Allan, um grande companheiro nessa caminhada desde o início, com quem compartilhei as maiores alegrias, dificuldades, aprendizados, sonhos e conquistas dessa jornada. Ao Diego, Henrique, Larissa e Valdirene, grandes amigos/as que levo no coração há anos, pela cumplicidade, incentivos e atenção dedicadas sempre que precisei.

Também agradeço à todas/os as/os minhas/meus colegas de curso, pela oportunidade do convívio e pela cooperação mútua durante esse período, de modo particular às minhas queridas Adriana, Gleici, Michelle, Nayara e Sandra, com quem compartilhei momentos e experiências muito enriquecedoras.

Gratidão especial à Cristina, exemplo de luz e amiga mais que especial, que tanto me ajudou, cujas palavras e atitudes sempre me acalentam e empoderam, que também me apresentou à sua irmã Kelinha, mulher batalhadora e de coração imenso, que me cuidou, me amparou e me ensinou tantas coisas. À Debora, minha “irmã de orientação”, com quem dividi preocupações, inseguranças, estudos e aprendizagens, mas sobretudo a perseverança e a amizade. À Lucimar, maravilhosa, que com seu jeito fascinante me orientou, me deu gás e me fortaleceu em tantas situações difíceis.

Ao Grupo de Pesquisa História e Estudos de Gênero e às maravilhosas mulheres que fazem parte dele: as leituras que desenvolvemos juntas e as discussões e trocas que tivemos

foram e continuam sendo extremamente valiosas em minha vida. Agradeço especialmente às minhas outras “irmãs de orientação” Andreia, Ariadne, Dejenana e Valeska, que foram apoio e exemplo verdadeiro de sororidade desde o primeiro momento em que as conheci.

Às/Aos minhas/meus colegas da Escola Estadual Historiador Rubens de Mendonça, que primeiramente me acolheram em Cuiabá, tornando-se grandes e verdadeiros amigos/os, me encorajando desde sempre: Bernadete, Ercy, Fátima, Kelly, Luiz Fernando, Marilene e Patricia.

RESUMO

A maioria dos materiais didáticos de História utilizados na Educação Básica ainda segue a vertente historiográfica tradicional, em que a narrativa é apresentada de forma cronológica, factual, priorizando o caráter heroico de personagens, que geralmente são homens, brancos, colonizadores. São raras as menções às mulheres, e quando elas existem são de modo normativo e enfatizando características comumente consideradas “masculinas”, como força física, bravura e coragem. A historiografia de Mato Grosso não é exceção à regra, dando menos destaque ainda às mulheres que estão à margem da sociedade, como as africanas escravizadas, as indígenas, as prostitutas, etc. Dessa forma, o presente trabalho buscou refletir sobre uma proposta de ensino da História de Mato Grosso a partir da biografia de mulheres que fizeram e fazem parte dela. O objetivo principal foi diversificar os estudos sobre a temática, levando uma nova perspectiva historiográfica para o ambiente escolar e optando por uma abordagem menos usual. É importante salientar a tendência decolonial do estudo, que buscou alcançar também a história de mulheres que pertenciam a esferas sociais menos privilegiadas das sociedades em que estavam inseridas. Como resultado final do trabalho, foi produzido um material paradidático alternativo/complementar com 10 biografias de mulheres mato-grossenses, de fácil acesso para que sirva de apoio às/aos docentes da rede básica de ensino de Mato Grosso.

Palavras-chave: Ensino de História; História das Mulheres; História de Mato Grosso; Gênero; Biografias.

ABSTRACT

Most of the didactic history materials used in Basic Education still follow the traditional historiographic aspect, in which the narrative is presented in a chronological, factual way, prioritizing the heroic character of characters, who are usually white men, colonizers. Mentions of women are rare, and when they exist, they are normative and emphasize characteristics commonly considered “masculine” such as physical strength, bravery, and courage. Mato Grosso's historiography is no exception to the rule, giving even less prominence to women on the fringes of society, such as enslaved Africans, indigenous women, prostitutes, etc. Thus, the present work seeks to reflect on a teaching proposal of the History of Mato Grosso from the biography of women who were and are part of it. The main objective is to diversify the studies on the subject, taking a new historiographical perspective to the school environment and opting for a less usual approach. It is important to emphasize the decolonial tendency of the study, which also seeks to reach the history of women who belonged to less privileged social spheres of the societies in which they were inserted. As a final result of the work, an alternative/complementary educational material was produced with 10 biographies of women from Mato Grosso, easily accessible and that will support the teachers of the basic education network of Mato Grosso.

Keywords: History Teaching; Women's History; History of Mato Grosso; Gender; Biographies.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC – Base Nacional Comum Curricular
DIP – Departamento de Imprensa e Propaganda
DRC-MT – Documento de Referência Curricular para Mato Grosso
ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente
EUA – Estados Unidos da América
FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPT – Instituto de Pesquisas Tecnológicas
JK – Juscelino Kubitschek
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LSN – Lei de Segurança Nacional
MEC – Ministério da Educação
MT – Mato Grosso
ONU – Organização das Nações Unidas
PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais
PNE – Plano Nacional de Educação
PNLD – Programa Nacional do Livro e do Material Didático
SEB – Secretaria de Educação Básica
SEDUC/MT – Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso
UNESP – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”
UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas
USP – Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
CAPÍTULO 1: POR QUE (É IMPORTANTE) FALAR SOBRE AS MULHERES NA HISTÓRIA?	23
1.1 O desenvolvimento de uma historiografia feminina	23
1.2 Interseccionalidades e a história das mulheres numa perspectiva decolonial	34
1.3 O ensino de história das mulheres e gênero e sua importância para a busca da igualdade	46
CAPÍTULO 2: LIVROS DIDÁTICOS E PARADIDÁTICOS E O ENSINO DE HISTÓRIA	59
2.1 O livro didático de História no Brasil	59
2.2 Analisando a Coleção <i>Araribá Mais: História</i>	69
2.3 Para além do exclusivismo do livro didático: diversificação de fontes e ferramentas no ensino de história	83
CAPÍTULO 3: BIOGRAFIAS HISTÓRICAS E UMA PROPOSTA DE ENSINO MAIS DIVERSIFICADA	92
3.1 Algumas contribuições que as biografias podem trazer ao ensino de História	92
3.2 A articulação com a História Regional / Local	100
3.3 Apresentando a Proposta Didática: Livro <i>Mulheres de Mato Grosso</i>	105
CONSIDERAÇÕES FINAIS	111
REFERÊNCIAS	114

INTRODUÇÃO

El feminismo está donde el feminismo necesita estar. El feminismo necesita estar en todas partes. (Sara Ahmed)

Não consigo me lembrar exatamente como foi que descobri e comecei a me interessar pelo movimento feminista, nem mesmo quando o machismo e as violências sofridas cotidianamente pelas mulheres começaram a me incomodar a tal ponto que essa pauta passasse a ocupar um lugar tão relevante e prioritário em minha vida, como observo hoje. Na verdade, ainda me surpreendo que tal temática não esteja no centro das preocupações de muitas mulheres, visto que todas, em maior ou menor medida, sofrem as consequências negativas ocasionadas pelo modelo de sociedade patriarcal na qual vivemos.

Talvez a primeira lembrança que eu tenha em relação a esse assunto seja a da minha professora de Língua Portuguesa da 6ª série, Noemy, que em uma de suas aulas levou a música “Ai que saudades da Amélia”, de composição de Mario Lago e Ataulfo Alves e lançada em 1942, para nós, alunas e alunos, analisarmos. Recordo-me de ter ficado muito incomodada com a forma como a mulher era representada nessa canção, retratada como submissa e dependente do sujeito masculino.

Por vir de uma família composta majoritariamente por mulheres (independentes, autossuficientes) - consigo contar nos dedos das mãos os homens que participaram da minha criação -, muito provavelmente tenha me aborrecido tanto com esse arquétipo de mulher “Amélia”. Algum tempo depois, na adolescência, ouvindo Pitty, descobri a música “Desconstruindo Amélia”. Encantada pela letra, resolvi usá-la como base para desenvolver uma apresentação para o dia 8 de março na escola, sobre as desigualdades entre homens e mulheres, e me surpreendi ao me dar conta que esse tema tão importante e urgente ainda era pouco discutido no ambiente escolar.

Já cursando o bacharelado e a licenciatura em História na Universidade Estadual Paulista, em Franca/SP, comecei a fazer parte de um Grupo de Estudos e Extensão intitulado Margarida Alves, que desenvolvia um trabalho de acolhimento e encaminhamento sociojurídico a mulheres vítimas de violência doméstica que viviam em áreas periféricas da cidade. Essa experiência foi muito importante para que eu percebesse o quanto as mulheres, especialmente as pertencentes às classes mais baixas, são obrigadas a permanecerem fortes

mesmo diante de tantas dificuldades e violências sofridas. Também me dei conta de como a teoria muitas vezes se encontra tão distante da prática.

Quando iniciei minha trajetória como professora da rede estadual de Mato Grosso, na cidade de Cuiabá, mais uma vez me deparei com a problemática da ausência de discussões que tratassem da mulher na História e até mesmo um certo silenciamento do sujeito histórico feminino.

Sempre acreditei no potencial transformador da educação e defendo que escola seja um espaço de debates e de construção de uma sociedade menos preconceituosa e desigual. Por lecionar em um colégio situado em uma região periférica, percebo de forma clara que a violência de gênero, assim como tantas outras formas de violência, é recorrente e até muitas vezes naturalizada, vista como uma prática normal nessa comunidade.

Como professora, percebo meu lugar de privilégio por ter tido contato com todas as discussões que me fizeram reconhecer o quanto nós, mulheres, ainda necessitamos lutar para alcançarmos a tão almejada equidade de gênero e, para além disso, compreendo meu papel enquanto agente promotora de mudanças, por ser vista, muitas vezes, como um exemplo ou referência para minhas alunas, principalmente.

Ao observar os materiais didáticos que são utilizados cotidianamente no ambiente escolar pude perceber que, ainda hoje, mesmo após tantos sinais de avanço em relação às formas de se ensinar História, as principais vertentes metodológicas e teóricas utilizadas por docentes são pautadas na historiografia tradicional, que prioriza a narrativa dos grandes homens e seus feitos heroicos, ou aquela baseada em fatos pontuais e cronologicamente datados, ou ainda a das grandes estruturas que subjagam os indivíduos e os reduzem a meros atores passivos. As mulheres poucas vezes aparecem nas narrativas e, quando o fazem, são representadas de um modo normativo e reducionista.

Por isso, percebe-se cada vez mais urgente a elaboração de propostas e materiais para o ensino de uma história mais diversificada, que abarque as particularidades históricas do (que é) ser mulher, somando-se assim ao movimento de reconhecimento e incorporação das narrativas de sujeitos historicamente marginalizados pela disciplina, como aconteceu, por exemplo, através da criação das leis 10.639/03 e 11.645/08, que tratam, respectivamente, da obrigatoriedade do ensino da história afro-brasileira e indígena.

Ao longo dos anos percebemos progressos, é claro, já que é notável que gradativamente as mulheres venham ganhando mais espaço na política e tenham sua importância social cada vez mais reconhecida, mas é inegável que ainda há muito a ser

conquistado. Nas escolas, por exemplo, ainda podemos observar um hiato muito grande entre o ideal e o real, não somente em relação à frequência ou à maneira como as mulheres são retratadas nos diversos materiais utilizados em sala de aula, mas também em relação à prática da(o) docente, que muitas vezes ignora a importância de abordar a história *delas*, perpetuando visões de uma história há muito já conhecida e ensinada – de homens, brancos, europeus, heterossexuais, militaristas, capitalistas, colonizadores. Dessa forma, questionar o papel de educadoras e educadores se torna fundamental para que haja uma real e efetiva mudança de atitude, ocasionando na promoção de uma maior dinamização dos conteúdos que estão sendo ensinados no ambiente escolar.

A principal contribuição teórica da pesquisa é que ela se propõe a avançar nas discussões acerca da produção de materiais (para)didáticos mais diversificados, com uma temática voltada à produção e disseminação de uma história das mulheres, que durante tanto tempo já foi - e ainda é, em muitos casos - desprivilegiada.

Os livros didáticos e paradidáticos são materiais que auxiliam as/os docentes e (muitas vezes) definem os conteúdos e como serão trabalhados por esses. São materiais muito utilizados na educação básica brasileira, pois são considerados adequados e possuem acesso facilitado. A principal diferença entre os materiais didáticos e paradidáticos é que enquanto o primeiro é mais amplo em relação à quantidade de conteúdos, aborda diversos temas e possui avaliação do MEC, orientações e direcionamentos quanto ao seu uso, o segundo é mais específico, aprofundando em conteúdos que o didático não dá conta de alcançar.

As motivações para o desenvolvimento do estudo, além de pessoais, são principalmente profissionais, já que, como citado anteriormente, é evidente que existe uma enorme discrepância entre as representações de homens e mulheres nos livros didáticos, sendo essas últimas quase sempre colocadas (literalmente) à margem das páginas e/ou em *boxes*, que demonstram o quanto aquele assunto é diferente dos usualmente tratados nas páginas principais. Essa característica marcante pode fazer com que, subjetivamente, muitas alunas – em qualquer idade ou fase de ensino - introjetem em si mesmas a desvalorização do que é ser mulher, não se sentindo pertencentes à história enquanto sujeitas ativas dela.

É importante salientar que existem diversas pesquisas acadêmicas que falam sobre mulheres que se destacaram - positiva ou negativamente - na sociedade mato-grossense em diferentes momentos da história, mas a inexistência de materiais mais acessíveis ao público “leigo” faz com que a relevância dessa pesquisa seja compreendida. É necessário que esse tipo de conhecimento seja democratizado, que essas mulheres sejam conhecidas tanto quanto alguns

homens são (re)conhecidos na historiografia regional, e que estejam colocadas no mesmo patamar e não à sombra deles, para que sejam compreendidas como figuras atuantes importantes e que tiveram participação de destaque nos processos históricos analisados.

No atual contexto político brasileiro (e também mundial), em que notamos o desenvolvimento de uma crescente onda de conservadorismo que oprime mulheres, pessoas negras, indígenas, homossexuais e demais minorias, observamos ainda mais urgente a atenção que deve ser dada ao ambiente escolar, onde tal cenário também se reflete. Inúmeros são os casos de violência de gênero, gravidez precoce e o abandono aos estudos pelas alunas, decorrente da necessidade de cuidar dos filhos e das atividades domésticas, o que deixa evidente as dificuldades historicamente construídas por razão do patriarcado, tornando muito pertinentes as discussões relativas à criação de materiais mais diversificados e que estejam em conformidade com as diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), do Documento de Referência Curricular para Mato Grosso (DRC-MT) e também do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), no que concerne às práticas docentes para o enfrentamento das desigualdades.

A partir do momento em que houver um melhor equilíbrio entre as formas de representação do masculino e do feminino, presentes nas diversas narrativas, espera-se que as alunas reconheçam-se como protagonistas da narrativa, tal como seus colegas do sexo masculino, e não somente como meras coadjuvantes desse conhecimento, compreendendo que também devem ter suas vozes ouvidas, seus espaços garantidos e seus anseios respeitados, e, além disso, que se percebam que, enquanto sujeitas, sempre estiveram presentes na história, mesmo que aqueles que a escreveram tenham preferido apagá-las, deixá-las esquecidas ou silenciadas naquelas páginas.

O objetivo principal da pesquisa era, portanto, reunir materiais que pudessem contribuir e dar sustentação teórica para a produção de um livro paradidático com biografias de mulheres mato-grossenses, partindo do lugar *delas* nessa sociedade e nos diferentes períodos históricos estudados, buscando despertar ainda mais o interesse e a participação das/os estudantes nas aulas, apresentando a diversidade do (que é) ser mulher, a fim de ampliar o protagonismo feminino relativo ao saber histórico, que na maioria das vezes prioriza demasiadamente e rotineiramente o masculino.

Para que esse objetivo geral fosse alcançado foi necessário, primeiramente, que se observasse a maneira como as figuras históricas femininas (não) estavam representadas nos materiais utilizados, analisando as formas dessas representações, quando apareciam. Dessa

forma foi possível problematizar a questão de que as mulheres sempre estiveram presentes na história da Humanidade, mas que durante muito tempo sua participação foi menosprezada e silenciada pelos que escreveram essa história.

Assim, pudemos perceber os efeitos que a ausência da representação feminina na história comumente apreendida nas escolas pode causar à compreensão e assimilação das alunas acerca de seus papéis na sociedade como um todo, sendo possível, então, compreender que a representatividade feminina, tal qual a de outras minorias, é de extrema importância para a formação individual de nossos alunos e alunas, colocando em pauta a questão da diversidade de gênero.

Buscou-se, então, aliar o conhecimento majoritariamente acadêmico e a prospecção de fontes à prática docente, traduzindo-o em linguagem acessível e possível de ser utilizada em sala de aula, tentando diminuir o enorme distanciamento que existe entre a produção desenvolvida na Academia, ou - como comumente é dito, - pelas/os historiadoras/es, e a refletida em ambiente escolar, transposta pelas/os professoras/es de História.

A ideia foi construir uma narrativa que buscasse romper com as formas tradicionalmente positivistas históricas, que dão atenção principalmente à perspectiva política e factual, e que servisse como material de apoio/complementar a professoras/es de Mato Grosso, disponibilizados em meios digitais de forma ampla e gratuita, de modo que o máximo de docentes e estudantes tenham acesso a ele.

Essa pesquisa, portanto, se estrutura de modo a garantir que as discussões básicas necessárias para o desenvolvimento desse projeto sejam abrangidas. Para a estrutura da dissertação foram projetados três capítulos que serão apresentados a seguir, juntamente com os principais referenciais teóricos utilizados em cada um deles. Além disso, também há a propositura de um material paradidático com as biografias de 10 mulheres mato grossenses que tiveram algum tipo de destaque na História Regional.

O capítulo 1 se divide em três tópicos, sendo que o primeiro se propõe a fazer uma análise teórica dos principais trabalhos relacionados à temática de História das Mulheres, refletindo sobre o surgimento e o desenvolvimento dessa área de estudos, partindo de um panorama geral e finalizando com a situação atual da disciplina no Brasil; o segundo tópico aborda as questões acerca da decolonialidade e da interseccionalidade, considerando essas perspectivas epistemológicas como essenciais para pensar sobre os (não) lugares ocupados pelas mulheres na sociedade; e o terceiro tópico volta-se a refletir sobre o ensino de História

propriamente dito e o papel de educadoras/es e da instituição escolar na formação cidadã e para o desenvolvimento subjetivo dos jovens.

Para tratar das problemáticas relacionadas à questão de escrever sobre mulheres e as formas como foram, durante muito tempo, e ainda são retratadas pela historiografia, é importante que se leve em consideração as obras e discussões desenvolvidas por aquelas que são consideradas cânones no assunto, como as historiadoras Michelle Perrot, Joan Scott, Rachel Soihet, Joana Maria Pedro, Margareth Rago e Maria Izilda Santos de Matos que irão discorrer, dentre tantos outros temas, sobre os por quês e as dificuldades que surgem quando se propõem a escrever uma história das mulheres.

Para a francesa Michelle Perrot, por mais que hoje já tenhamos tomado certa consciência sobre a relevância dessa temática e as pesquisas sobre o assunto tenham se desenvolvido de forma interessante nos últimos anos, muitas das fontes que pode(ria)m ser utilizadas para contar a história de mulheres em diversos momentos e lugares da história se encontram “comprometidas”, pois podem muito bem ter sido alteradas ou forjadas (conscientemente ou não) por aqueles que as produziram: homens.

Além disso, temos ainda um outro grande desafio pela frente: romper com inúmeras tradições e crenças que possuímos até hoje, sendo essas muitas vezes reproduzidas e transmitidas através do senso comum, construídas com base em preconceitos e no medo (milênar) do feminino, o que por si só já é extremamente problemático, mas que acaba se desdobrando em outras questões mais urgentes e atuais.

Como já dito anteriormente, podemos notar que o campo da historiografia que se debruça sobre as representações do feminino vem crescendo e ganhando cada vez mais força nos últimos tempos. Essa transformação se deu através da contribuição de outras disciplinas, como a Sociologia e a Antropologia e o desenvolvimento de estudos sobre a vida privada também colaborou, mesmo que de uma maneira mais indireta; mas o fator decisivo foi o próprio movimento feminista.

A historiadora estadunidense Joan Scott afirma que

Por isso, reivindicar a importância das mulheres na história significa necessariamente ir contra as definições de história e seus agentes já estabelecidos como “verdadeiros”, ou pelo menos, como reflexões acuradas sobre o que aconteceu (ou teve importância) no passado. E isso é lutar contra padrões consolidados por comparações nunca estabelecidas, por pontos de vista jamais expressos como tais. A história das mulheres, sugerindo que ela faz uma modificação da “história”, investiga o modo como o significado daquele termo geral foi estabelecido. Questiona a prioridade relativa dada à “história do homem”, em oposição à “história da mulher”, expondo a

hierarquia implícita em muitos relatos históricos. E, mais fundamentalmente, desafia tanto a competência de qualquer reivindicação da história de fazer um relato completo quanto à perfeição e à presença intrínseca do objeto da história - o Homem universal. (SCOTT, 1999, p. 77-78)

Mas não basta apenas escrevermos sobre mulheres na história. É importante que se tenha claro o objetivo que se quer alcançar ao fazê-lo. Dentro dessa perspectiva, torna-se relevante considerar abordagens de estudo que tratem da complexidade do ser feminino, o que é proposto pelo conceito de interseccionalidade. A discussão sobre o termo é colocada partir da ótica da teórica norte-americana Kimberlé Crenshaw e da pesquisadora brasileira Carla Akotirene, referências no assunto.

Seguindo na mesma lógica, as leituras e discussões decoloniais podem ajudar a encontrar os preceitos para a escrita de uma história das mulheres que não reforce as estruturas já impostas e normatizadas e que problematize as ideias incutidas por aqueles que colonizaram até mesmo nosso modo de pensar e de nos relacionar.

Julieta Paredes Carvajal (2014) e Rita Segato (2012) são duas estudiosas decoloniais que muito podem auxiliar nas reflexões acerca das questões de gênero, já que se propõem a analisar como tais temáticas eram compreendidas e vivenciadas pelos povos originários da América antes mesmo da chegada dos europeus.

María Lugones (2019, p. 363), filósofa argentina, amplia o conceito de “colonialidade do poder” utilizado por Aníbal Quijano, que analisa, a partir da categoria “raça”, como a dominação imperialista ainda hoje está presente nas formas de organização, nas relações sociais e na subjetividade dos povos que foram colonizados, criando o termo “colonialidade dos gêneros” para tratar da “opressão racializada, capitalista e de gênero”; para ela, “a possibilidade de superar a colonialidade dos gêneros é o ‘feminismo decolonial’.”.

Assim, a autora propõe o desenvolvimento de um “pensamento marginal feminista” (2019, p. 370-371), que seria uma resposta, um movimento de ruptura com a diferença colonial, ou seja, seria quebrar com as epistemologias hegemônicas (do Norte) e produzir nossa própria epistemologia (do Sul), o que é um enorme desafio, já que a base do nosso pensamento é, praticamente em sua totalidade, eurocentrada.

O sociólogo porto-riquenho Ramón Grosfoguel também foi referenciado por sua contribuição sobre a ideia de “pensamento crítico de fronteira”, que se assemelha em partes à ideia de Lugones.

Gayatri Spivak, indiana e teórica feminista, utiliza o termo “subalterno” para descrever “as camadas mais baixas da sociedade constituídas pelos modos específicos de exclusão dos

mercados, da representação política e legal, e da possibilidade de se tornarem membros plenos no estrato social dominante” (SPIVAK, 2000, p. xx, apud ALMEIDA, 2010, p. 12). Dessa forma, afirma que a mulher é duplamente subalternizada, devido às questões de gênero:

Se trata más bien de que, tanto como objeto de la historiografía colonialista, como en tanto que sujeto de la sublevación, la construcción ideológica del género mantiene la pauta dominante masculina. Si, en la contienda de la producción colonial, el subalterno no tiene historia y no puede hablar, la subalterna está aún más sumida en las sombras. (SPIVAK, 2010, p. 271)

É interessante refletir sobre o que Spivak aponta pois, muitos enquanto pesquisadora/es e academicistas, acreditam que devem utilizar-se de suas posições para falar pelos/as subalternos/as, “dar voz” a eles/as. O que a autora também ressalta, no entanto, é que o objetivo que se deve perseguir é o de criar mecanismos e espaços onde essas pessoas subalternizadas possam sentir-se à vontade e para falarem por si próprias e, principalmente, que tenham suas vozes realmente ouvidas e compreendidas.

As discussões decoloniais, por apresentarem novos tipos de abordagem sobre os (não) lugares dos/as sujeitos/as históricos/as, podem caracterizar um campo de estudos bastante frutífero, visto que a esmagadora maioria dos materiais didáticos que utilizamos seguem a vertente historiográfica positivista, trazendo à tona narrativas eurocêntricas e priorizando os personagens masculinos, evidenciados por suas características heroicas.

Para tratar da importância do ensino de história das mulheres para a busca de igualdade, tema do terceiro tópico, autoras/es como Losandro Tedeschi, Giovana Roman Sanchez, Susane Rodrigues de Oliveira, Cristiani Bereta Silva, Amália Rambaldi e Luciana Gandelman foram referidos. O debate principal está pautado na garantia de que o tratamento dessa temática está amparado nas diretrizes e documentos orientativos governamentais, como a Base Nacional Comum Curricular, o Plano Nacional de Educação e os Parâmetros Curriculares Nacionais.

O capítulo 2, também é dividido em três partes. Em um primeiro momento a discussão volta-se à compreensão do objeto de estudo desse trabalho, o livro didático e paradidático, enquanto material de apoio para os docentes e de veiculação de conteúdos e até mesmo de valores e ideologias para o público que o consome (estudantes do nível básico); na segunda parte, analisa-se os livros didáticos utilizados atualmente na disciplina de História pela rede pública de educação de Mato Grosso, buscando perceber como as mulheres estão sendo representadas na coleção Araribá Mais História, destinada aos anos

finais do Ensino Fundamental para o triênio 2020-2022; já a terceira parte tem como foco avaliar como diversos tipos de materiais e ferramentas podem ser adaptadas e utilizadas por professoras/es para tornar o aprendizado mais prazeroso e significativo para as/os alunas/os.

Para abordar o tópico sobre o livro didático, seus usos, suas especificidades, os propósitos aos quais serviu nos diferentes momentos da história do nosso país, outras questões referentes à sua conceitualização e demais problematizações inerentes ao seu estudo, as discussões fomentadas por autoras/es como Alain Choppin, Marlene Cainelli, Cynthia Agra de Brito Neves, Circe Maria Bittencourt, Selva Guimarães Fonseca, Kazumi Munakata e Carlos Alberto Vesentini serviram de base.

Buscou-se, então, refletir sobre como essa espécie de materiais (didáticos e paradidáticos) adquiriu a força que têm hoje, analisando as diferentes funções que teve desde sua adoção no Brasil e as alterações que sofreu até chegar ao modelo utilizado atualmente nas escolas. É importante citar que a discussão se desenvolve a partir de como esse processo ocorreu, principalmente devido a interesses mercadológicos de editoras que lucram cifras milionárias todos os anos por meio da venda de coleções didáticas para o Governo Federal.

Na segunda parte do capítulo acontece a análise da Coleção *Araribá Mais: História*, da Editora Moderna, construída a partir das novas orientações propostas pela Base Nacional Comum Curricular, de 2018. A examinação teve como objetivo mapear as vezes em que as figuras femininas aparecem em cada um dos quatro volumes (6º ao 9º ano) e como são retratadas em cada um deles.

Por fim, o último tópico propõe uma reflexão sobre possíveis formas de fugir do exclusivismo do livro didático, através da utilização de outras fontes históricas e ferramentas que podem variar desde *documentos escritos*, como jornais, revistas, cartas e diários, até *documentos não escritos*, como fotografias, pinturas, produções audiovisuais (filmes e jogos, por exemplo) e músicas. As ponderações de Circe Bittencourt e Selva Guimarães da Fonseca auxiliaram no desenvolvimento dessa discussão.

O capítulo 3, também contém três tópicos, sendo que o primeiro refere-se a uma discussão sobre o que são biografias históricas e formas de usá-las durante as aulas; a segunda parte trata da História Regional e Local e sua importância relacional com a realidade das/os estudantes, articulando-a à utilização das biografias; e para fechar, a terceira parte é uma breve apresentação do material paradidático proposto, com uma tabela que demonstra de forma objetiva como cada uma das biografias pode ser relacionada a determinados conteúdos e habilidades sugeridos pela BNCC.

Logo no início do mestrado, me lembro de ter lido um texto de Mary Del Priore (2018) que me cativou a optar pela abordagem biográfica ao criar o material paradidático. Nesse texto, ela se debruçava a analisar as aplicabilidades das biografias ao trabalho do/a historiador(a), que poderia utilizar-se desse método historiográfico enquanto atua como docente.

A autora chama a atenção para a diferença que existe entre a biografia histórica e a biografia do romance, já que diferentemente da segunda, que mistura real com imaginário, a primeira é baseada em documentos, comprovações e argumentos: esse é ponto central e essencial ao trabalho, devendo deixar claramente exposta a intenção, que é a de contar produzir validade a partir de pressupostos metodológicos.

É importante salientar que Del Priore ratifica a imprescindibilidade da verdade na narrativa historiográfica, mas ao mesmo tempo defende que a narrativa exposta de forma literária pode ser um diferencial para o espetáculo de “contar a vida”, tarefa indispensável ao trabalho do historiador.

(...) Não se tornou frequente dizer que bons livros de história se leem *como* romances, escapando ao tédio que inspiram os livros universitários? (...). Não obstante, o livro se lê: A montagem, a intriga e a escrita fazem com que os leitores o penetrem *como* numa obra de ficção. Ou seja, o livro convida o leitor a se deixar arrastar pelo prazer da leitura; ele instrui enquanto diverte. Embora tudo faça para parecer um romance, o livro em questão não é um romance histórico – gênero no qual o essencial se subordina ao acessório. E, por fim, é graças a este *como* que o leitor ganha nas duas frentes: a da história e a da literatura. (PRIORE, 2018, p. 83).

Pretendi, assim, levar ao ambiente escolar a abordagem biográfica, sem desconsiderar ou tornar menos significativo o rigor historiográfico, já que o objetivo era buscar meios que tornassem o ensino de história mais atrativo e próximo à realidade dos/as estudantes, traduzindo o conhecimento acadêmico em uma linguagem mais adaptada ao público-alvo, mais direcionada ao ambiente escolar.

No primeiro ponto do capítulo, como arcabouço teórico para falar sobre a utilização de biografias na disciplina histórica e os diferentes usos e propósitos que adquiriu no decorrer do tempo, temos Arrisete Costa, Tereza Malatian e Mary del Priore. Em relação à aplicabilidade da biografia na prática educativa, utilizei as ideias de Katani Maria Nascimento Monteiro, Natalia Pietra Méndez, Jerônimo Galvão, Viviane da Silva Moreira e Mauro Henrique Miranda de Alcântara.

Refletindo um pouco mais sobre como levar tal perspectiva para a sala de aula, no segundo tópico, me dei conta de como a articulação com a historiografia regional e local

poderia auxiliar nesse processo. Assim, busquei nas concepções de autores como André Roberto de Arruda Machado, Aldieris Brás Amorim Caprino, Luiz Guilherme Sacal da ferri Moreira e, mais uma vez das importantes teóricas da área de educação Circe Bittencourt e Selva Guimarães, referências sobre essa temática.

Agora em relação à proposta do material paradidático, construído a partir dessa pesquisa: ele reúne as biografias de 10 mulheres mato-grossenses, e foi pensado para ser usado como material de apoio ou complementar a diversos temas da disciplina histórica. Priorizando uma linguagem mais clara e descomplicada, e recheado de imagens coloridas, mas sem perder o rigor científico e a relevância teórica, espera-se que o livro seja bem aceito por alunos e professores/as e efetivamente utilizado durante as aulas.

As 10 mulheres selecionadas para comporem o material foram: Tereza de Benguela, Maria Bernarda Poupino, Mãe Bonifácia, Rosa Bororo, Bernardina Rich, Maria Dimpina, Zulmira Canavarros, Lígia Borges de Figueiredo, Dunga Rodrigues e Maria Taquara.

Ao pensar a construção do material paradidático, busquei refletir sobre novos meios, novas maneiras e novas abordagens de narrativas históricas, a fim de tornar o conhecimento mais acessível e dinâmico de ser apreendido. Dessa forma, tentei encontrar alternativas dentro da própria historiografia, com o objetivo de fazer com que as aulas se tornassem mais prazerosas e instigantes.

Dessa forma, é importante frisar que houve uma preocupação em tentar abarcar o quanto fosse possível a diversidade do que é ser mulher, dentro, é claro, dos contextos existentes. Assim, optei por apresentar biografias não só de personagens já bem conhecidas e consideradas importantes para a história de Mato Grosso, mas também de mulheres comuns, geralmente marginalizadas, excluídas dos materiais didáticos e que muito provavelmente seriam mais facilmente assimiladas pela maioria das/os estudantes, já que “fogem” das representações óbvias.

CAPÍTULO 1: POR QUE (É IMPORTANTE) FALAR SOBRE AS MULHERES NA HISTÓRIA?

1.1 O desenvolvimento de uma historiografia feminina

A resposta à pergunta que dá nome a esse capítulo parece ser óbvia, mas a frequência e a amplitude com as quais se abordam esse assunto ainda se apresentam de maneira inconsistente e insatisfatória. Não é raro ouvirmos que a disciplina histórica sempre esteve voltada para a ação/atuação dos homens nos diferentes períodos históricos, o que demonstra que o “sujeito universal” representado pela História, durante muito tempo, foi masculino.

O campo de estudos denominado “História das Mulheres” é relativamente novo e tem ganhado mais destaque há alguns anos somente, dessa forma, ainda existem muitas oportunidades de pesquisas e desenvolvimento de metodologias para essa área.

Nas ciências humanas, a disciplina História é certamente a que mais tardiamente apropriou-se dessa categoria, assim como da própria inclusão de “mulher” ou de “mulheres” como categoria analítica na pesquisa histórica. A trajetória, costumeiramente “cautelosa”, dessa disciplina, e o domínio do campo por determinadas perspectivas de abordagem, retardaram significativamente o avanço das discussões. (SOIHET e PEDRO, 2007, p. 284)

Acreditava-se que a categoria “mulher” estava incluída nessa figura universal masculina, o que hoje já compreendemos como algo totalmente descabido. Homens e mulheres são sujeitos que, atribuídos de funções e papéis sociais muito específicos e determinantes nas diversas sociedades humanas que já existiram, possuem vivências e trajetórias muito diferentes, o que por si só já justificaria a necessidade e a importância de um estudo aprofundado sobre as perspectivas de ambos que, com certeza, em muitos aspectos, são divergentes.

Historicamente, nas sociedades ocidentais, a vida das mulheres acontecia prioritariamente no ambiente privado, dentro de suas casas, cuidando de suas famílias e dos afazeres domésticos, tarefas que, durante muito tempo, foram consideradas menos relevantes que as desenvolvidas pelos homens no espaço público. As vozes femininas, quase sempre silenciadas, teriam muito a nos dizer sobre os diversos eventos que se sucederam, demonstrando visões, percepções e opiniões talvez muito diferentes das que conhecemos atualmente.

Segundo Perrot (2007), o silêncio pesa mais sobre *ela* pois sua fala é considerada indecente, causa desordem, sua presença gera receio; porque foi por culpa de Eva - *mulher* -, criada a partir da costela de Adão - *homem* -, que o pecado original foi cometido e que, por isso,

"elas devem pagar por sua falta num silêncio eterno" (p. 17), evidenciando assim uma das principais raízes da hierarquia sexual, a religiosa.

Além do discurso religioso, também pode-se atribuir ao Estado, a partir da criação de aparatos jurídicos que estabelecem o que pode/deve ou não a mulher fazer, a delegação de papéis sociais considerados femininos, e é isso o que aponta a jurista Marina Basso Lacerda (2010) ao analisar como era a vida das mulheres durante o período colonial no Brasil.

As idéias de analogia da mulher com o mal eram endossadas pela Igreja, pelo discurso médico e pela sociedade erudita, que fomentavam uma “mentalidade coletiva que exprimisse uma profunda misoginia e um enorme desejo em normatizar a mulher”, que “significava uma ameaça”. Por outro lado, mesmo o discurso elogioso sobre os corpos femininos existia para melhor submeter a mulher, porque ao despreverem a mulher ideal, casta e obediente, visavam a aprisionar a mulher neste modelo. O processo normativo servia para que elas cumprissem seu papel de mães e esposas obedientes, difusoras do catolicismo e responsáveis pelo “povoamento ordenado da colônia”. (LACERDA, 2010, p. 35)

Existia, portanto, toda uma preocupação com o desenvolvimento civilizatório da colônia, que delimitava não somente o que era aceito, mas também incentivado em relação à vida das mulheres que aqui viviam, sendo diferente o tratamento destinado a indígenas, negras e brancas, havendo variações também no tocante à classe social da qual faziam parte.

Sabe-se que esse controle foi feito de diversas formas, e talvez um dos exemplos mais dogmáticos da aplicação dessas práticas esteja relacionado à diferença da punição do adultério para homens e mulheres. As mulheres, quando traídas, não tinham o direito de se “vingar” de seus maridos da mesma forma que eles tinham. Segundo Lacerda (2010, p. 60), “ao marido traído havia as seguintes opções: a querela do adultério, o perdão, o confinamento da adúltera em recolhimento ou convento ou o assassinato dela”.

Maria Izilda Santos de Matos (2003) também defende que essa normatização das funções sociais feminina e masculina foi fortalecida pelo discurso médico-sanitarista. Sua análise volta-se especificamente para o início do período republicano brasileiro, que coincidiu com o momento de maior desenvolvimento urbano da cidade de São Paulo, mas pode muito bem ser utilizada para que se compreenda como o destaque cada vez maior que a área da medicina vinha adquirindo, contribuiu para que os papéis de homens e mulheres se tornassem mais delimitados.

Dessa maneira, a autora afirma que a partir de uma justificativa higienista foi imposto que as mulheres se encarregassem da criação e educação das crianças segundo esses novos hábitos. Assim, “caberia à mulher o cuidado com a saúde e o bem-estar da família, de modo

que se ampliaram suas responsabilidades como dona de casa no controle dos mandamentos da higiene doméstica e em relação à infância” (MATOS, 2003, p. 110).

Além disso, observa-se também um movimento de culpabilização em relação àquelas mulheres que não desejavam ter filhas/os e até mesmo as que preferiam não amamentar, visto que a maternidade era vista como algo inerente à natureza feminina, um “mandado biológico”, que “enaltecia e glorificava a mulher”.

Qualquer outra atividade feminina que não fosse a de mãe e esposa, realizada no aconchego do lar, passou a ser entendida como subordinada, acessória e desviante. O trabalho externo feminino provocava indignação aos médicos, revestida, na maior parte das vezes, de preocupações morais. Condenava-se o trabalho extradoméstico das mulheres, que era visto como um desperdício físico de energias femininas e como fator de dissolução da saúde e de comprometimento da dignidade feminina, além de promover a mortalidade infantil e desordens sociais, tendo como consequências nocivas o abandono das crianças, a marginalidade, a tuberculose e a prostituição. (MATOS, 2003, p. 112)

As justificativas para tais atribuições estavam baseadas na anatomia e na fisiologia femininas que basicamente reduziavam a mulher a seu sistema reprodutivo (útero e ovários), definindo todos os seus comportamentos e “produzindo um ser incapaz de raciocínios longos, abstrações e atividade intelectual, mais frágil do ponto de vista físico e sedentário por natureza” (MATOS, 2003, p. 114).

Amparado nesse discurso médico, há, então, uma divisão em relação ao que se considera ser naturalmente masculino e o que se considera ser naturalmente feminino, projetando a área de trabalho e atuação da mulher no ambiente privado, enquanto ao homem é destinado o espaço público, como já exposto anteriormente, pois

Assume-se que o homem é o indivíduo forte e com sua agressividade e inteligência impôs o desenvolvimento da civilização urbana, ao passo que a mulher, por sua natureza passiva e fecunda, deve perpetuar essa civilização através da maternidade. Destacando as potencialidades masculinas, o discurso médico legitimava o domínio do homem sobre a mulher. (MATOS, 2003, p. 121)

Todas essas medidas podem ser consideradas formas de silenciamento ou descrédito da voz feminina. Um outro grande silêncio que existe é em relação às fontes oficiais, já que os vestígios diretos, escritos e/ou documentais produzidos por mulheres eram muito poucos antes da Contemporaneidade. As (raras) vezes em que apareciam em relatos ou narrativas históricas

eram citadas por homens, que possuíam uma visão completamente estereotipada, generalizada e parcial delas, ou seja, eram retratadas totalmente a partir do imaginário masculino.

Durante a maior parte do tempo, a disciplina histórica se ocupou dos grandes eventos e batalhas, protagonizadas por homens exaustivamente (re)conhecidos por suas guerras e reinados. Joana Maria Pedro (2005) destaca que

Convém lembrar que “entrar para a história” tem sido um valor disputado. A antiga forma de escrever a história, costumeiramente chamada de “positivista”, ou às vezes “empirista”, dava destaque a personagens, em geral masculinos, que tinham de alguma forma participado dos governos e/ou guerras. Para muitas pessoas, esta era uma forma de “imortalidade”. Pertencer a esta grande narrativa significava, e ainda significa, prestígio. [...] Nesta perspectiva da “história de governantes e de batalhas”, as mulheres só eram incluídas quando ocupavam, eventualmente, o trono (em caso de ausência de filho varão) ou então quando se tornavam a “face oculta” que governava o trono, ou a república, por trás das cortinas, dos panos, do trono ou seja lá do que for, numa clara insinuação sensual/sexual que pensa que as coisas são decididas nos leitos de amantes. (PEDRO, 2005, p. 83-84)

Na Antiguidade, no Medievo e ainda durante quase toda a Modernidade, as figuras femininas que mereciam destaque eram aquelas que possuíam extremos comportamentais completamente opostos: ou eram escandalosas e cruéis (as bruxas, pecadoras, loucas); ou eram um poço de piedade e bondade (as religiosas e santas -, sendo Joana d’Arc uma das poucas exceções, retratada primeiramente como importante heroína da Guerra dos Cem Anos). (PEDRO, 2005, p. 84).

Em fins do século XVIII e durante o XIX, observamos o surgimento de algumas iniciativas que podem ser consideradas tentativas historiográficas femininas, desenvolvida por mulheres que escreviam sobre a vida de outras mulheres “excepcionais”, como rainhas, santas e cortesãs (PERROT, 2007, p. 18), mas nada que possa verdadeiramente ser compreendido como um importante avanço no que concerne à escrita da história das mulheres.

Mas a questão é, quando isso começou a mudar? Nesse processo de se escrever sobre as mulheres na história, inglesas e estadunidenses foram pioneiras, tendo iniciado pesquisas sobre a temática ainda nos anos de 1960, sendo seguidas pelas francesas, que na década seguinte também já desenvolviam estudos na área. A organização de eventos universitários sobre a temática, na França e nos Estados Unidos, pode confirmar o crescente interesse de historiadoras e, em alguns casos, até mesmo de historiadores em relação à construção de uma historiografia voltada para a vida e o cotidiano de mulheres.

Alguns motivos facilitaram a ascensão desse cenário como, por exemplo, a crise do estruturalismo e do marxismo, a partir da segunda metade do século XX. Além disso, a

disciplina histórica inicia uma fase de alinhamento com a Antropologia e desenvolve questões relacionadas à subjetividade, voltando seu interesse também ao núcleo familiar, lugar que, como já mencionado, é designado à figura feminina (no papel de mãe/esposa).

Com a ascensão de ideais propostos pela chamada 3ª Geração dos Annales, conhecida como propulsora da chamada *Nouvelle Histoire*, há uma significativa mudança nas maneiras de se escrever história, já que o entendimento sobre o que são consideradas fontes históricas se amplia e o registro escrito/documental se torna prescindível ao labor historiográfico. Essa “Nova História” contribuiu de forma concreta para o surgimento de uma vertente historiográfica feminina, pois “ao direcionar as pesquisas do âmbito político para o social, possibilitou estudos sobre a vida privada, as práticas cotidianas, a família, o casamento, a sexualidade etc. Temas que permitiram a inclusão das mulheres na história” (SILVA, 2008, p. 224).

Além disso, para Soihet e Pedro (2007, p. 284) “à medida que a tradição historiográfica dos Annales propunha ampliar o leque de fontes e observar a presença de pessoas comuns, ela contribuiu para que as mulheres, posteriormente, fossem incorporadas à historiografia”, assim, um novo mundo de possibilidades de pesquisa foi aberto, e objetos e registros de arquivos particulares como fotografias, cartas, diários e até mesmo testemunhos orais que, até então, não eram considerados “palpáveis”, foram incorporados às análises históricas.

Entretanto, mesmo com esse alargamento da noção de fonte histórica, ainda existia uma grande dificuldade em encontrar vestígios e registros que poderiam auxiliar na escrita de uma história das mulheres, pois era evidente a questão da "autodestruição" da memória feminina. Segundo Perrot,

convencidas de sua insignificância, estendendo à sua vida passada o sentimento de pudor que lhes havia sido inculcado, muitas mulheres, no ocaso de sua existência, destruíam — ou destroem — seus papéis pessoais. Queimar papéis, na intimidade do quarto, é um gesto clássico da mulher idosa. (PERROT, 2007, p. 22)

Para essa historiadora, a correspondência, o diário pessoal e a autobiografia podem ser tidas como "gêneros femininos de escrita", já que possuem um caráter privado, um estilo íntimo de registro. Perrot demonstra um certo desapontamento ao falar sobre o grande esforço que era necessário para encontrar autobiografias de mulheres, que poderiam ser utilizadas como valiosas ferramentas para a (re)construção de uma narrativa histórica a partir de uma visão *delas*, já que esse olhar para si não era uma atitude muito feminina pois, durante muito tempo,

elas não acreditavam que suas vidas tinham relevância ao ponto de registrarem suas próprias opiniões pessoais (p. 28).

Com o aumento da presença feminina nas Universidades, no início do século XX, podemos começar a notar uma maior convergência e interesse pelo Movimento Feminista, tornando esse ambiente um espaço de florescimento desses ideais. Para as historiadoras Rachel Soihet e Joana Maria Pedro (2007, p. 290), “as transformações na historiografia, articuladas à explosão do feminismo, a partir de fins da década de 1960, tiveram papel decisivo no processo em que as mulheres são alçadas à condição de objeto e sujeito da História, marcando a emergência da História das Mulheres”.

Soihet (1997) sinaliza que existiram contribuições mútuas entre o movimento feminista e a história do feminino, apontando semelhanças entre as pautas de discussão levantadas em sua “primeira onda”¹ e a produção historiográfica sobre as mulheres do mesmo período. Assim, nesse primeiro momento, observou-se uma história marcada pela diferença entre o masculino e o feminino e a compreensão da ideia de mulher como um ser único, o que logo foi contestado, demonstrando que “a fragmentação de uma idéia universal de ‘mulheres’ por classe, raça, etnia e sexualidade associava-se a diferenças políticas sérias no seio do movimento feminista” (p. 96).

A autora também chama a atenção para o caráter dicotômico que a produção historiográfica feminina adotou durante boa parte do tempo, que ora apresentava o sujeito feminino como vítima, humilhada, oprimida, violentada, ora como rebelde, astuta, esperta, desconsiderando toda a complexidade que existe no ser mulher e minimizando a importância de sua atuação.

Margareth Rago (1995), ao refletir sobre as mulheres na historiografia brasileira, faz um paralelo desses estudos com o desenvolvimento da História Social e também da História Cultural. A autora sinaliza alguns avanços que foram possibilitados graças à História Social que, ao propor uma análise da sociedade de forma mais “completa”, levando em consideração também as classes populares e não somente as elites, teria a capacidade de compreendê-la de forma mais abrangente, expondo os sujeitos das camadas sociais mais baixas, até então negligenciados/as. A principal crítica que se fez à História Social é a de que essa universalizava

¹ Geralmente fala-se em três “ondas” do movimento feminista, sendo que cada uma delas representa um momento importante para a luta das mulheres, com questões e pautas diferentes e específicas, relacionadas aos debates e demandas existentes no período histórico do qual fazia parte. Para aprofundar no assunto, sugere-se a leitura do artigo “O que são as ondas do feminismo”, disponível em: <https://medium.com/qg-feminista/o-que-s%C3%A3o-as-ondas-do-feminismo-eeed092dae3a#:~:text=Uma%20%E2%80%9CConda%E2%80%9D%20feminista%2C%20foi.momento%20hist%C3%B3rico%20tinham%20demandas%20diferentes>. Acesso em: 18 de maio de 2021.

e homogeneizava esses sujeitos, perdendo-se, assim, as singularidades e particularidades existentes, como se todas pertencem ao mesmo grupo e/ou fossem iguais, o que poderia empobrecer a análise histórica. Dessa forma, a historiografia então privilegiava a história das mulheres em grupo, a experiência coletiva delas, como se organizavam politicamente, deixando de fora algumas nuances que poderiam ser muito benéficas nessa investigação.

Os críticos da História Social se propõem a refletir sobre a ideia da individualidade dos sujeitos e em analisar como a cultura em que estão inseridos atua na construção da subjetividade dos mesmos. Sendo assim, segundo Rago, a História das Mulheres poderia aproveitar-se melhor dos estudos desenvolvidos a partir da História Cultural para pensar a questão do gênero, já que esse é fruto de construções sociais. Sobre esse tema, Rachel Soihet (2009) defende que “a cultura se constitui, normalmente, em canal preferencial de expressão dos anseios, necessidades e aspirações dos subalternos, configurando-se como o seu principal veículo de coesão e de construção de identidade/identidades” (p. 19). A historiadora segue afirmando que

Não há como negar a enorme contribuição desse novo campo, particularmente no que diz respeito aos subalternos. A história cultural é mantenedora, em grande medida, do interesse da história social pelos “de baixo”, sem excluir “os de cima”, já que se preocupa com o estudo das relações, amplia o espectro, incluindo não apenas as classes, mas também os gêneros, as etnias, as gerações e múltiplas formas de identidade, além de buscar diferenças entre todos, excluindo qualquer pretensão de homogeneidade. Assim, os que se dispõem a reconstruir a atuação de segmentos ausentes, por longo tempo, da escrita da história - entre outros, as mulheres, os populares, os brancos, os negros, os mestiços, os velhos, os heréticos etc. - têm-se decidido pelo campo da história cultural. (SOIHET, 2009, p. 19)

Ao analisar a História das Mulheres como uma nova perspectiva historiográfica, Joan Scott (1991) aponta que existia uma ideia equivocada, logo no início do desenvolvimento desses estudos, de que as historiadoras que se debruçavam a pesquisar e escrever sobre esse tema estavam imbuídas de imparcialidade e paixão, e que, por esse motivo, foram muito questionadas em relação a estarem ou não fazendo um trabalho realmente sério e confiável. A autora fala ainda sobre a noção de que profissionalismo e política eram vistos como práticas dicotômicas, como se ambos estivessem em lados opostos e não pudessem coexistir. Scott rechaça essa tendência ao afirmar que

A maior parte dos historiadores das mulheres não rejeitava a questão do saber e do conhecimento, que é a base fundamental de uma profissão. Na verdade, aceitavam as leis da academia e buscavam reconhecimento como intelectuais. Empregavam as regras de linguagem, exatidão, evidência e investigação que tornavam possível a comunicação entre os historiadores. E no processo, buscavam e adquiriam posição como profissionais no campo da história. Ao

mesmo tempo, no entanto, desafiavam e subvertiam aquelas regras, questionando a constituição da disciplina e as condições de sua produção de conhecimento. Sua presença contestava a natureza e os efeitos de um corpo uniforme e inviolável de padrões profissionais e de um a única figura (o homem branco) para representar o historiador. (SCOTT, 1991, p. 74)

Scott afirma que foram muitos os embates e discussões que as historiadoras das mulheres enfrentaram no início do desenvolvimento de seus estudos, exemplificando situações que ocorrem em seu *habitat* acadêmico, ou seja, em Universidades estadunidenses, durante os anos 60 e 70. Em algumas ocasiões, as feministas ou historiadoras das mulheres foram acusadas de fazer uma história falsa ou, no mínimo, contestável, por suas crenças pessoais, como se, ao invés de estar fazendo história, estivessem fazendo uma defesa de suas próprias ideologias.

É importante frisar aqui a questão da utilização do conceito de *ideologia* que, até hoje e talvez ainda mais potencializado, possui um caráter extremamente negativo. Veja bem, a História das Mulheres, muito provavelmente escrita em sua (quase) totalidade por mulheres (no texto utilizado traduziu-se *women historians* por “*historiadores* das mulheres”, mas acho mais pertinente aqui generalizarmos o sujeito para o feminino, portanto traduzo como “*historiadoras* das mulheres”), é desvalorizada, é apontada como uma prática ideológica, justamente com o objetivo de desmerecer a relevância desses estudos.

Os chamados historiadores “tradicionalistas” defenderam seu poder como guardiães da disciplina (e por implicação, seu domínio da história), invocando uma oposição entre “história” (que o conhecimento obteve através da inquisição neutra) e “ideologia” (conhecimento distorcido por considerações de interesse). Por sua própria natureza, a “ideologia” é descrita como contaminadora, e, por isso, desqualifica o trabalho intelectual. (SCOTT, 1991, p. 79)

O descrédito por parte da Academia era tanto que, como já dito anteriormente, tentou-se incorporar esse campo historiográfico dos estudos femininos ao da "História dos Homens" - que correspondia a toda a história escrita até então -, como se a mulher fosse "um sujeito histórico adicional, e não seu desafio aos pressupostos metodológicos da disciplina" (SCOTT, 1991, p. 81). Era como se esse novo ramo historiográfico fosse apenas uma extensão do que já era feito, como se fosse necessário que somente adequasse-o ao conjunto de práticas pré-determinadas e que já eram utilizadas pela História Política, por exemplo.

Após um reconhecimento inicial, a maioria dos historiadores descartou a história das mulheres ou colocou-a em um domínio separado — "as mulheres têm uma história separada da dos homens, portanto deixemos as feministas fazer a história das mulheres que não nos concerne necessariamente". (SOIHET, 1997, p. 102)

Mesmo com todas as críticas e os percalços pelo caminho, "a história das mulheres foi tolerada (...); mas permaneceu fora das preocupações dominantes da disciplina, seu desafio subversivo aparentemente contido em uma esfera separado" (SCOTT, 1991, p. 85). Dessa forma, fica evidente o desinteresse e o descrédito de grande parte dos historiadores à história feminina, sendo até hoje observado que muitos nem mesmo a consideram em suas análises.

Alguns anos antes, ao definir "gênero" como uma categoria útil de análise histórica (1995), Joan Scott afirma que o termo foi empregado para introduzir uma "noção relacional" entre o masculino e o feminino, defendendo a ideia de que, ao se propor a escrever uma história das mulheres, era necessário "compreender a importância dos sexos, isto é, dos grupos de gênero no passado histórico" (SCOTT, 1995, p. 72). Para ela, "segundo esta visão, as mulheres e os homens eram definidos em termos recíprocos e não se poderia compreender qualquer um dos sexos por meio de um estudo inteiramente separado." (SCOTT, 1995, p. 72)

Ao prosseguir com as reflexões sobre os estudos das mulheres, a autora afirma que não foi necessário somente que se introduzisse o sujeito feminino na história, o que era defendido até então, mas que a forma de se escrever essa história, de pesquisar e desenvolver o trabalho científico também fosse modificada.

A maneira pela qual esta nova história iria, por sua vez, incluir a experiência das mulheres e dela dar conta dependia da medida na qual o gênero podia ser desenvolvido como uma categoria de análise. Aqui as analogias com a classe e com a raça eram explícitas; de fato as pesquisadoras feministas que tinham uma visão política mais global, invocavam regularmente as três categorias como cruciais para a escrita de uma nova história. O interesse pelas categorias de classe, de raça e de gênero assinalava, em primeiro lugar, o envolvimento do/a pesquisador/a com uma história que incluía as narrativas dos/as oprimidos/as e uma análise do sentido e da natureza de sua opressão e, em segundo lugar, uma compreensão de que as desigualdades de poder estão organizadas ao longo de, no mínimo, três eixos. (SCOTT, 1995, p. 73)

A partir daí, Scott passa a abordar a questão da tríade "classe, raça e gênero" como elementos essenciais à realização de uma análise histórica mais completa. O primeiro desses elementos, "classe", já vinha sendo utilizado como categoria de investigação historiográfica, pois é a base da teoria marxista; mas os dois últimos, "raça" e "gênero" ainda necessitavam de uma metodologia investigativa de estudos que os abarcasse - trataremos mais sobre esses conceitos e a importância de considerá-los de forma analítica na segunda parte desse capítulo, quando será abordada a decolonialidade.

A adoção do termo “gênero” foi necessária para que houvesse uma maior aceitação da Academia em relação a esse novo campo de estudos que vinha ganhando força, já que, como já dito, a utilização da terminologia “história das mulheres” parecia ser muito política, graças à sua ligação com o Movimento Feminista e, por isso, pouco creditada. Já a palavra “gênero” parecia ser mais neutra, acadêmica, mais comprometida com a teoria e, portanto, mais séria e erudita, o que ocasionaria em uma maior aceitação dos historiadores/as como um todo. Para Scott, "o termo 'gênero' inclui as mulheres, sem lhes nomear, e parece, assim, não constituir uma forte ameaça. Esse uso do termo 'gênero' constitui um dos aspectos daquilo que se poderia chamar de busca de legitimidade acadêmica para os estudos feministas, nos anos 80" (SCOTT, 1995, p. 75).

Curiosamente, hoje em dia esse panorama se inverteu. Atualmente existe uma carga muito mais preconceituosa e negativa em relação à palavra “gênero” do que em relação à utilização da terminologia “história das mulheres”, muito provavelmente em decorrência da assimilação/incorporação do estudo de sujeitos de sexualidades diversas à essa categoria, como é o caso dos LGBTQIA+. Isso pode facilmente ser observado pelo fenômeno da ascensão de uma onda de conservadorismo nos últimos anos, e que nos leva a perceber um aumento nos casos de discriminação e, até mesmo, uma maior ocorrência de crimes contra homossexuais e transgêneros no mundo todo.

Ao conceitualizar e refletir sobre a utilização do gênero na análise histórica, Scott afirma que

Minha definição de gênero tem duas partes e diversas subconjuntos, que estão interrelacionados, mas devem ser analiticamente diferenciados. O núcleo da definição repousa numa conexão integral entre duas proposições: (1) o gênero é um elemento constitutivo de relações sociais baseadas nas diferenças percebidas entre os sexos e (2) o gênero é uma forma primária de dar significado às relações de poder. (SCOTT, 1995, p. 86)

A primeira proposição possui quatro elementos ou aspectos que, segundo ela, se inter-relacionam. São eles: “os símbolos culturalmente disponíveis que evocam representações simbólicas (e com frequência contraditórias) - Eva e Maria” (SCOTT, 1995, p. 86), por exemplo; os “conceitos normativos que (...) estão expressos nas doutrinas religiosas, educativas, científicas, políticas ou jurídicas e tomam a forma típica de uma oposição binária fixa” (SCOTT, 1995, p. 86) – Homem x Mulher; as “instituições e à organização social”, como o mercado de trabalho, a educação, o sistema político, além, é claro, das relações de parentesco, sendo a família a base da organização social (SCOTT, 1995, p. 87); e, por último, a “identidade subjetiva”, que está relacionada à “construção da identidade generificada” (SCOTT, 1995, p.

87). Dessa forma, a autora busca “clarificar e especificar como se deve pensar o efeito do gênero nas relações sociais e institucionais, porque essa reflexão nem sempre tem sido feita de maneira sistemática e precisa.” (SCOTT, 1995, p. 88)

Ao tratar da segunda proposição, Scott argumenta que ela explicaria a dificuldade de falar sobre a importância das mulheres na História Política, por exemplo, já que essa está intimamente relacionada às práticas de poder e, historicamente, as mulheres não fazem parte dessa instância. Entretanto, Soihet (1997) aponta que Scott defende que seria interessante pensar o gênero relacionado às instituições políticas e aos lugares de poder, já que são áreas pouco exploradas e que durante muito tempo se apresentaram como uma barreira para o estudo da história das mulheres e do gênero.

Além disso, essa nova abordagem historiográfica abriria um campo de discussões que poderia descobrir novos olhares e perspectivas diferentes sobre a política, a economia, a guerra e tantas outras áreas em que a visão feminina não foi levada em conta antes.

A exploração dessas questões fará emergir uma história que oferecerá novas perspectivas sobre velhas questões (como, por exemplo, é imposto o poder político, qual é o impacto da guerra sobre a sociedade), redefinirá velhas questões em novos termos (introduzindo, por exemplo, considerações sobre a família e a sexualidade no estudo da economia e da guerra), tornará as mulheres visíveis como participantes ativas e criará uma distância analítica entre a linguagem aparentemente fixa do passado e nossa própria terminologia. Além disso, esta nova história abrirá possibilidades para a reflexão sobre atuais estratégias políticas feministas e o futuro (utópico), pois ela sugere que o gênero deve ser redefinido e reestruturado em conjunção com uma visão de igualdade política e social que inclua não somente o sexo, mas também a classe e a raça. (SCOTT, 1995, p. 93)

Dessa maneira, Soihet apresenta o trabalho desenvolvido por Arlette Farge que aponta que seria um equívoco também dizer que as mulheres não fazem parte da história política, já que, de uma forma ou de outra, esse também é um campo de atuação *delas*, mesmo que indiretamente. A participação política/pública feminina pode ter sido pouquíssima estudada ou analisada na historiografia tradicional, mas as contribuições *delas* também se fazem presentes nessa área, mesmo não estando necessariamente em posições de poder propriamente ditas.

Longe, porém, o político de estar ausente dessa esfera, na qual se desenvolvem múltiplas relações de poder. Mesmo no espaço público, marcaram presença as mulheres dos segmentos populares. Aqui deve-se mencionar uma pista assinalada por E. P. Thompson, acerca da liderança feminina nos motins de alimento (E. R. Thompson, 1979). Usando o corpo como arma, aos gritos, batendo panelas e caldeirões protagonizavam ruidosas aglomerações (Perrot, 1988). Outros historiadores sugerem, igualmente, que essa atuação das mulheres pode-lhes ter conferido uma base de poder na comunidade. Não se

trata de excluir a abordagem das mulheres no terreno da política formal, mas urge não ignorar esse tipo de manifestações, típicas da resistência dos segmentos populares, sob o risco de invertermos o problema; passarmos a focalizar as mulheres apenas sob a ótica da classe e do sexo dominante. (SOIHET, 1997, p. 106)

Trazendo a discussão para o terreno presente, Neuma Aguiar (1997) aponta que, embora tenham surgido diversos grupos de estudos e também tenha sido observado um aumento no número de pesquisas relacionadas à temática de mulheres e relações de gênero, após a Reforma Universitária de 1968 (ainda durante a Ditadura Militar no Brasil), não se pode considerar que esses avanços tenham sido suficientes.

Observa-se que, em muitos casos, esses estudos são realizados de maneira informal, já que existem programas ou disciplinas dentro dos cursos universitários de história no Brasil que ainda não abordam exclusivamente essas questões. O que se percebe com mais frequência são iniciativas de grupos feministas que buscam estudar e compreender essas relações historicamente e dentro de suas áreas acadêmicas, principalmente relacionadas às Ciências Humanas e Sociais.

Por todos os motivos apontados e por ainda observar-se a existência de múltiplas abordagens possíveis que permitam refletir sobre pontos de vista ainda pouco explorados - a perspectiva feminina e a participação das mulheres em diferentes períodos históricos -, essa temática desenvolve-se com enorme potencial para oxigenar os debates e análises historiográficas. Ainda muito pertinente, o pensamento de Soihet continua definindo bem o porquê a História das Mulheres deve se consagrar como uma sólida área epistemológica.

Criatividade, sensibilidade e imaginação tornam-se fundamentais na busca de pistas que permitam transpor o silêncio e a invisibilidade que perdurou por tão longo tempo quanto ao passado feminino. Estamos, assim, preparados para fazer frente àqueles que, na Academia, ainda, não nos reconhecem como parceiras plenas; tentando relegar-nos a posições periféricas face o caráter secundário de nossas preocupações. Estamos, enfim, em condição de responder às inquietações de Virgínia Woolf, quanto à construção de uma história, “menos bizarra, irreal e desequilibrada”, na qual as mulheres estejam presentes, sem qualquer “inconveniência”. Mulheres e História interpenetram-se num movimento dialético, assinalado por trocas recíprocas, que acena com a esperança de uma utopia futura. (SOIHET, 1998, p. 83)

1.2 Interseccionalidades e a história das mulheres numa perspectiva decolonial

Se já existe um grande abismo na escrita da história sobre as mulheres, imagine o tamanho da lacuna referente às mulheres negras e indígenas pertencentes às classes populares,

aquelas que, além de já sofrerem as dificuldades e implicações provenientes do cisheteropatriarcado, tem sua condição ainda mais complicada e potencializada por causa do racismo e do capitalismo ainda tão presentes e determinantes em nossa sociedade.

Nessa segunda parte do capítulo, trata-se sobre a questão da interseccionalidade e da decolonialidade e busca-se relacionar a importância de se trabalhar com essas temáticas na historiografia e como isso resultaria na produção de uma história mais crítica e comprometida com as atuais e urgentes demandas da sociedade contemporânea.

No primeiro tópico desse capítulo, utilizou-se como base teórica as ideias de autoras, consideradas cânones nos estudos sobre a história das mulheres, mas que partilham de uma epistemologia que se encontra no poder há muito tempo, a eurocentrada. Pensando em realizar um trabalho mais diversificado, amplo e que tenha condições de dialogar com as atuais discussões que se fazem presentes na Academia, é importante trazer à tona também autoras que abordem a questão da interseccionalidade e da decolonialidade, temas que são imprescindíveis para a realização de uma reflexão tal qual essa se propõe a fazer.

Para se pensar o conceito de interseccionalidade é importante, antes de tudo, que se reflita sobre as problemáticas que culminaram em seu surgimento. O feminismo de primeira onda, que remonta de fins do século XIX até aproximadamente meados do XX, liderado por mulheres brancas de classe média, reivindicava, basicamente, a igualdade entre homens e mulheres e tinha como principais pautas o direito ao voto e a entrada das mulheres no mercado de trabalho, ou seja, a busca por direitos políticos e públicos.

É importante que consideremos que nesse momento ainda existiam países em que a escravidão não havia sido abolida, nos quais os negros ainda batalhavam exaustivamente pela conquista de direitos civis. Assim, esse movimento não abarcava necessariamente as demandas e necessidades das mulheres negras, por exemplo, que já trabalhavam há muito tempo e forçosamente, devido à escravidão, e que lutavam por questões ainda mais urgentes relacionadas à discriminação racial. Por esse motivo, as principais críticas que são feitas em relação a esse primeiro momento do movimento feminista são voltadas à crença da mulher como um sujeito único e homogêneo, sem considerar as diferenças que existiam entre elas.

Em paralelo, as feministas negras questionam essa ideia de unicidade feminina, passando a pontuar outros marcadores, além do gênero, como dificultadores da realidade social em que estavam inseridas (a raça e a classe, por exemplo). Quando as feministas negras começam a problematizar esse Feminismo homogeneizante, é gerado um desconforto dentro

do Movimento, pois esse foi entendido como um ato que enfraqueceria a união que deveria existir entre as mulheres.

A maioria das feministas brancas, por exemplo, não entendia que a causa dessa desunião estava no fato de que elas negavam as diferenças que existiam entre as mulheres, e não por causa do apontamento pelas feministas negras de que essas diferenças existiam propriamente. Inclusive, muitas dessas feministas brancas de classe média eram contrárias à abolição da escravidão, ou seja, praticavam o feminismo, mas não eram antirracistas.

O famoso discurso *Eu não sou uma mulher?* proferido por Sojourne Truth em meados do século XIX demonstra como esse sentimento da diferença já se fazia presente e incomodava antes mesmo do termo interseccionalidade ter sido cunhado. Segundo Nzinga Mbandi (2019), “ela foi uma mulher negra escravizada que (...) adiantou algumas questões que mais tarde o conceito de interseccionalidade elaboraria, mostrando que as mulheres atravessadas pelo racismo têm vivências, experiências e demandas diferentes das que não o são” (p. 16).

Outra importante referência em relação a essas discussões é a estadunidense Angela Davis que, além de ativista pelos direitos civis dos negros e negras, também levou a discussão sobre raça, gênero e classe para a Academia, propondo reflexões sobre as mulheres negras em seu país.

Outras feministas negras como Patrícia Hill Collins, bell hooks e Audrey Lorde contribuíram de forma louvável com essas questões ao levantar, cada qual à sua maneira, questionamentos sobre as bases e interesses desse feminismo hegemônico, que não considerava as particularidades e as diferenças que existiam entre as diversas mulheres que o compunham, o que fez com que o Movimento Feminista em suas chamadas segunda e terceira ondas se tornasse mais plural, ampliando ainda mais o campo de discussões.

Mas o conceito de interseccionalidade surge mesmo já no final dos anos 80, sendo sua precursora a estadunidense Kimberlé Crenshaw, que demarca que

a interseccionalidade é uma conceituação do problema que busca capturar as consequências estruturais e dinâmicas da interação entre dois ou mais eixos da subordinação. Ela trata especificamente da forma pela qual o racismo, o patriarcalismo, a opressão de classe e outros sistemas discriminatórios criam desigualdades básicas que estruturam as posições relativas de mulheres, raças, etnias, classes e outras. Além disso, a interseccionalidade trata da forma como ações e políticas específicas geram opressões que fluem ao longo de tais eixos, constituindo aspectos dinâmicos ou ativos do desempoderamento. (CRENSHAW, 2002, p. 177)

A autora pontua que tanto o Feminismo branco, prioritariamente pautado em demandas de mulheres de classe média, quanto o Movimento Negro, preocupado em primeira instância com as reivindicações dos homens, não abarcam a violência ainda mais específica que as mulheres negras sofrem por se encontrarem no cruzamento desses dois tipos de opressão (de gênero e raça – além da classe, a qual também faz parte). Assim, segundo ela,

a questão é reconhecer que as experiências das mulheres negras não podem ser enquadradas separadamente nas categorias da discriminação racial ou da discriminação de gênero, ambas as categorias precisam ser ampliadas para que possamos abordar as questões de interseccionalidade que as mulheres negras enfrentam. (CRENSHAW, 2004, p. 8)

Para Crenshaw (2004), a sobreposição das discriminações é o que torna o debate da interseccionalidade tão relevante, já que "o peso combinado das estruturas de raça e das estruturas de gênero marginaliza as mulheres que estão na base" (p. 12) e "as análises nem sempre consideram como a raça ou a classe social contribuem para gerar as desigualdades" (p. 14).

Carla Akotirene (2018), ao fazer uma análise crítica bastante pertinente sobre a questão da interseccionalidade, pontua a importância de reconhecer a criação do termo a partir das problemáticas levantadas pelo feminismo negro, reprovando o fato de que muitas feministas brancas se utilizam desse conceito de forma inadequada, desconsiderando em grande medida a autoridade intelectual e o protagonismo das mulheres negras, as quais pioneiramente refletiram sobre os entroncamentos das múltiplas opressões às quais estiveram/estão submetidas.

O conceito de interseccionalidade está em disputa acadêmica, há saqueamento da riqueza conceitual e apropriação do território discursivo feminista negro quando trocamos a semântica feminismo negro para feminismo interseccional, retirando o paradigma afrocêntrico. A proposta de conceber a inseparabilidade do cisheteropatriarcado, racismo e capitalismo está localizada no arcabouço teórico feminista negro, e quem o nega comete epistemicídio e racismo epistêmico. (...) Necessitamos compreender cisheteropatriarcado, capitalismo e racismo, coexistindo, modeladores de experiências e subjetividades da colonização até os dias da colonialidade. Para nós, mantermos o feminismo negro é dizer que a interseccionalidade denota riqueza epistêmica, que desta vez não será tirada da diáspora africana. O feminismo negro substituído por feminismo interseccional equivale explorar a riqueza intelectual de África e chamar isso de modernidade. (AKOTIRENE, 2018, p. 46)

Entende-se, assim, que os debates interseccionais são imprescindíveis para compreender as pluralidades que existem na luta das mulheres, que não é única, homogênea e universal, tendo sido por muito tempo excludente, o que em muitas situações perdura-se até hoje. Para Crenshaw

(2004), “a interseccionalidade oferece uma oportunidade de fazermos com que todas as nossas políticas e práticas sejam, efetivamente, inclusivas e produtivas” (p. 16).

Quando refletimos sobre as narrativas históricas constituídas e formuladas desde os tempos mais antigos, em que o sujeito universal é masculino, estamos falando sobre uma história escrita do ponto de vista daquele que se encontra em uma posição inquestionável de poder historicamente, o colonizador, que é homem, branco, heterossexual e europeu. Praticamente toda a história que é comumente ensinada nas escolas e grande parte da presente em programas universitários, ainda é contada a partir dessa visão.

Desde o ensino sobre as Antigas Civilizações até a história contemporânea, o que prevalece é a narrativa ocidentalizada, construída a partir da perspectiva de que existe um grupo dominador (geralmente composto por europeus ou estadunidenses, que estão situados no norte global) e um grupo (que precisa ser) dominado (todos os demais, pertencentes a etnias que fazem parte do sul). Nessa lógica, o colonizador (civilizado) tem o dever de levar a ordem e o progresso aos povos colonizados (selvagens).

Felizmente, novas abordagens epistemológicas vêm questionando essas histórias contadas sob um ponto de vista único, contribuindo para o surgimento de novas narrativas que expressem também as visões ignoradas dos povos que foram historicamente marginalizados, explorados e inferiorizados, tal qual a historiografia das mulheres também busca fazer.

Dessa forma, a ideia de decolonialidade surge como uma alternativa e, para além disso, como um posicionamento político que favorece que novas perspectivas e concepções de mundo mais amplas sejam incorporadas ou até mesmo contra posicionadas aos discursos já (re)conhecidos, pluralizando e valorizando os conhecimentos de negros, indígenas, latinos, LGBTQI+, mulheres etc.

O sociólogo Ramón Grosfoguel introduz de forma célebre como os conceitos de colonialidade e colonialismo foram utilizados na construção do pensamento do peruano Aníbal Quijano. O colonialismo está relacionado à existência da própria administração colonial, ao momento em que a colonização ocorria de maneira literal nas regiões secularmente exploradas. Já a colonialidade seria a permanência da lógica estruturante colonial até os dias de hoje, mesmo com o fim da dominação colonial propriamente dita, que faz com que muitos dos nossos costumes, práticas, pensamentos e sistemas de organização ainda sigam a perspectiva eurocêntrica, ou seja, do “sistema-mundo capitalista moderno/colonial” (2008, p. 126).

Assim, ao refletir sobre a expressão “colonialidade do poder” de Quijano, Grosfoguel a define para além,

(...) como um enredamento ou, para usar o conceito das feministas norte-americanas de Terceiro Mundo, como uma interseccionalidade (Crenshaw, 1989; Fregoso, 2003) de múltiplas e heterogêneas hierarquias globais (“heterarquias”) de formas de dominação e exploração sexual, política, epistémica, económica, espiritual, linguística e racial, em que a hierarquia étnico-racial do fosso cavado entre o europeu e o não-europeu reconfigura transversalmente todas as restantes estruturas globais de poder. O que a perspectiva da “colonialidade do poder” tem de novo é o modo como a ideia de raça e racismo se torna o princípio organizador que estrutura todas as múltiplas hierarquias do sistema-mundo (Quijano, 1993). (GROSFOGUEL, 2008, p. 123)

Dessa forma, Grosfoguel defende que é necessário que a epistemologia dominante Ocidental, produzida pelo “sistema-mundo patriarcal/capitalista/colonial/moderno” seja substituída pelo que ele chama de “pensamento crítico de fronteira”, a fim de “transcender o monólogo imperial estabelecido pela modernidade europeia-eurocêntrica” (GROSFOGUEL, 2008, p. 138)

O pensamento crítico de fronteira é a resposta epistémica do subalterno ao projecto eurocêntrico da modernidade. Ao invés de rejeitarem a modernidade para se recolherem num absolutismo fundamentalista, as epistemologias de fronteira subsumem/redefinem a retórica emancipatória da modernidade a partir das cosmologias e epistemologias do subalterno, localizadas no lado oprimido e explorado da diferença colonial, rumo a uma luta de libertação descolonial em prol de um mundo capaz de superar a modernidade eurocentrada. (...) É uma resposta transmoderna descolonial do subalterno perante a modernidade eurocêntrica (GROSFOGUEL, 2008, p. 138)

Consonantemente, em um de seus trabalhos mais conceituados, a estudiosa indiana Gayatri Spivak (2010a) reflete sobre a figura do subalterno e sobre a sua (im)possibilidade de falar. A autora adota o conceito de “violência epistémica” para designar como as experiências, visões, opiniões e saberes dos chamados subalternos, que seriam aqueles/as que se encontram às margens da sociedade ou, em outras palavras, que foram colonizados e explorados, são desvalorizadas e, muitas vezes, desconsideradas em detrimento dos conhecimentos de intelectuais e/ou daqueles que se encontram em um lugar de poder, e que, por esse motivo, tem seus discursos devidamente reconhecidos, observando-se assim que “el valor de verdad del extranjero se establece como punto de referencia de la verdadera (inserción en la) historia de aquellas regiones salvajes” (SPIVAK, 2010b, p. 215).

Em uma outra obra, “Crítica de la razón pós colonial”, publicada quase quinze anos depois, Spivak (2010b) aprofunda teoricamente suas reflexões e define a violência epistémica como “una ideología extranjera instaurada como verdad única y un conjunto de ciencias

humanas ocupadas em estabelecer al ‘nativo’ como otro que consolida al sí-mismo” (SPIVAK, 2010b, p. 207).

Para Spivak, "o mais claro exemplo disponível de tal violência epistêmica é o projeto remotamente orquestrado, vasto e heterogêneo de se constituir o sujeito colonial como Outro" (SPIVAK, 2010a, p. 47), assim, ao partir de algumas inquietações que surgiram após a realização de uma conferência denominada "Europa e seus Outros", a autora se debruça a refletir sobre algumas questões. Dentre outras características, o título nos faz pensar que a Europa se encontra em uma posição soberana, no centro, enquanto define suas colônias como os "Outros", situados à margem, sendo que, ironicamente, como a própria autora observa, a Europa também possui um “passado híbrido” (SPIVAK, 2010b, p. 222), ou seja, foi construída a partir de influências provenientes de outros povos e culturas.

Spivak também fala sobre o conceito de *representação*, que está relacionado à ideia de "falar pelo outro", postura muitas vezes adotada por acadêmicos que acreditam ter propriedade e fundamento suficiente para “dar voz” aos/às subalternos/as, outra questão que também é criticada pela autora, já que, segundo ela, todos têm voz, mas somente alguns são efetivamente ouvidos.

O processo de fala se caracteriza por uma posição discursiva, uma transação entre falante e ouvinte e, nesse sentido, conclui afirmando que esse espaço dialógico de interação não se concretiza jamais para o sujeito subalterno que, desinvestido de qualquer forma de agenciamento, de fato, não pode falar. Tal conclusão não pode ser tomada em seu sentido literal, pois o subalterno, é claro, é capaz de falar, no sentido estrito da expressão. Spivak, porém, ressalta ausência desse caráter dialógico na fala do subalterno. Da mesma forma, o processo de auto representação do sujeito subalterno também não se efetua, pois o ato de ser ouvido não ocorre. (SPIVAK, 2010a, p. 13-14)

Seguindo com sua problematização sobre a ideia de *representação*, a autora afirma que o lugar ocupado pelos intelectuais (decoloniais) é um paradoxo, já que acabam (re)produzindo o discurso imperialista, tão criticado e entendido como ultrapassado por esses. Assim, a partir de seus apontamentos, é importante refletirmos sobre as nossas práticas e pensar em como devemos agir e quais caminhos tomar.

O/A subalterno/a não possui lugar de fala no discurso imperialista, hegemônico, pois são os próprios europeus que contam as histórias, montam as ficções, sendo essas, simulacros do que é real. Dessa forma, os próprios documentos são lidos a partir de uma ótica parcial e quase sempre distorcida e a visão conhecida a respeito dos colonizados ficou sendo a do próprio colonizador. Para Spivak (2010a), “a tarefa do intelectual pós-colonial deve ser adquirir espaços

por meio dos quais o sujeito subalterno possa falar para quê, quando ele ou ela o faça, possa ser ouvido(a)” (p. 14).

Indo mais além na discussão, Spivak ainda reflete sobre a situação da mulher subalterna, que é ainda mais agravada do que a situação dos homens, sendo seu espaço de fala ainda menor. "Se, no contexto da produção colonial, o sujeito subalterno não tem história e não pode falar, o sujeito subalterno feminino está ainda mais profundamente na obscuridade" (SPIVAK, 2010a, p. 67).

Julieta Paredes Carvajal (2014), ao refletir sobre a importância da decolonização do gênero sob a ótica do Feminismo Comunitário², defende que a despatriarcalização está intimamente ligada ao processo de descolonização, já que "no será efectivamente descolonización sino se descoloniza el cuerpo de las mujeres" (2014, pág. 225). Para ela, tanto a colonialidade quanto o patriarcalismo são baseados em relações de poder: "esa metodología de violencia y violación estructura, arma y rearma el sistema de opresiones, explotaciones, discriminaciones y dominaciones y por lo tanto son violencias constitutivas esencialmente de las relaciones de poder coloniales, capitalistas y neoliberales" (2014, pág. 222).

A autora ainda afirma que existia um patriarcado originário antes do início da colonização, mas que a intensidade da violência perpetrada contra as mulheres se intensificou ainda mais com a chegada dos europeus nas Américas.

Sobre esse tema, cabe citar uma importante discussão feita por Marina Basso Lacerda (2010), jurista brasileira que reflete sobre a vida das mulheres durante o período colonial brasileiro, apontando que existiam dispositivos jurídicos que legitimavam a invasão dos corpos femininos. Segundo ela, havia um paralelo entre as mulheres e as matas (terras virgens):

A analogia entre o feminino e a natureza não foi inventada no Brasil. Trata-se de uma associação feita pelo patriarcado em geral (...). Não obstante este fato, entre nós a identificação terra-mulher ganhou contornos profundos que se imbricaram com a relação de colonização. A metáfora recíproca entre as figuras significou tanto identificação simbólica entre a mulher (primeiro a indígena, e depois a africana, a mestiça e também a branca) e a terra, quanto similitude nas práticas de dominação e exploração, até à devastação. (LACERDA, 2010, p. 28)

² O Feminismo Comunitário é um movimento cuja principal precursora é Julieta Paredes Carvajal e surge na Bolívia em meados dos anos 1990. Diferencia-se do feminismo tradicional eurocêntrico por ter como pressuposto a questão e tudo que permeia a vida das mulheres em comunidade, visando combater o individualismo tão presente nas sociedades atuais. Mesmo estando relacionado primeiramente às mulheres indígenas, o feminismo comunitário não está restrito somente a esses grupos, tendo se espalhado e ganhado cada vez mais adeptas pela América Latina. Mais informações disponíveis em: <https://fianbrasil.org.br/feminismo-comunitario-a-importancia-da-organizacao-das-mulheres-indigenas-e-as-conquistas-e-desafios-desde-a-abordagem-feminista/> e <https://csalignac.jusbrasil.com.br/noticias/327116703/feminismo-comunitario-uma-resposta-ao-individualismo> . Acesso em: 19 de maio de 2021.

Segundo tal concepção, “o encontro colonial se baseou na oposição gendrada entre homem-colonizador e mulher-natureza, a ser colonizada” (LACERDA, 2010, p. 29), que tinha como justificativas dos abusos sexuais cometidos contra indígenas (em um primeiro momento) e negras (posteriormente), dentre outras, o dever civilizatório europeu, a necessidade de mão-de-obra e a garantia de ocupação do território.

Nessa ótica, para Julieta (2014), o patriarcado é

el sistema de todas las opresiones, todas las explotaciones, todas las violencias y discriminaciones que vive toda la humanidad (hombres mujeres, personas intersexuales) y la naturaliza, o sea, un sistema de muerte construido históricamente sobre el cuerpo de las mujeres. (...) Fue y es la primera estructura de dominación y subordinación de la historia, el sistema de todas las opresiones y aun hoy sigue siendo un sistema básico de la dominación; es el más poderoso y duradero de desigualdad. (CARVAJAL, 2014, p. 224)

Ainda de acordo com ela, a opressão patriarcal vai adotando novas maneiras de operar, formas mais sutis de serem percebidas, ou seja, "se recicla", se adapta às conquistas femininas de modo que continua se perpetuando e explorando as mulheres. Pensar a relação entre patriarcado e colonialismo é de extrema importância para a reflexão sobre a decolonialidade, já que esse é assunto imprescindível para avançarmos nos debates concernentes à diminuição das desigualdades e opressões.

Aprofundando as reflexões de Carvajal, a antropóloga Rita Segato (2012) defende que o gênero deve ser tratado como categoria central para a análise decolonial.

Não se trata meramente de introduzir o gênero como um tema entre outros da crítica descolonial ou como um dos aspectos da dominação no padrão da colonialidade, mas de conferir-lhe um real estatuto teórico e epistêmico ao examiná-lo como categoria central capaz de iluminar todos os outros aspectos da transformação imposta à vida das comunidades ao serem capturadas pela nova ordem colonial / moderna. (SEGATO, 2012, p. 116)

Para Segato, existem três posições dentro do pensamento feminista em relação ao gênero e aos estudos decoloniais. A primeira delas é a dos feminismos eurocentrados, que afirmam que a colonialidade foi até, de certo modo, benéfica para negras e indígenas, visto que graças às conquistas advindas da modernidade, que chega às Américas, por exemplo, através do processo de colonização, houve uma extensão dos direitos adquiridos pelas mulheres europeias às mulheres não brancas, pertencentes às regiões colonizadas. Esse pensamento reforça a máxima de que existe uma superioridade das mulheres brancas em relação às negras/indígenas e sustenta

a ideia de que a dominação patriarcal é universal, homogênea e sem grandes diferenças entre elas.

A segunda posição é a de algumas estudiosas da decolonialidade que acreditam na inexistência do gênero e, portanto, da opressão patriarcal, no mundo pré-colonial, como é o caso da socióloga nigeriana Oyèrónkẹ́ Oyěwùmí e da filósofa argentina María Lugones. Para essas, o patriarcado é fruto da sociedade moderna Ocidental e, por isso, um dos expoentes do processo de colonização, introduzido no “mundo-aldeia” após a chegada dos europeus. “Como el capitalismo eurocentrado global se constituyó a través de la colonización, esto introdujo diferencias de género donde, anteriormente, no existía ninguna” (LUGONES, 2008, p. 86)

A terceira visão, da qual a própria Segato compartilha, está em consonância à posição também defendida por Carvajal, de que já havia uma diferenciação de gênero nas Américas antes mesmo dos brancos aqui chegarem, mas a opressão em relação à essa diferença ocorria em menor escala, designado pela autora como um “patriarcado de baixa intensidade” (SEGATO, 2012, p. 116). Para defender sua colocação, ela afirma que existem dados de que, em algumas civilizações pré-coloniais, a questão da transgeneridade e dos relacionamentos entre pessoas do mesmo sexo eram aceitas e tratadas como práticas naturais. Além disso, também já existia a ideia da masculinidade como “a construção de um sujeito obrigado a adquiri-la como *status*, atravessando provações e enfrentando a morte (...), provando e reafirmando habilidades de resistência, agressividade, capacidade de domínio (...) que lhe permitirá ser reconhecido e qualificado como sujeito masculino” (SEGATO, 2012, p. 117-118). Assim, “o gênero existe, mas de uma forma diferente da que assume na modernidade” (SEGATO, 2012, p. 118).

A presença dessa masculinidade no mundo “pré-intrusão” explicaria, portanto, os motivos pelos quais os homens assumiram o papel de interlocutores no contato com os europeus colonizadores, ampliando assim, sua zona de influência e poder tanto no interior quanto no exterior de suas aldeias, o que Segato chama de “hiperinflação da posição masculina” (SEGATO, 2012, p. 120)

A posição masculina ancestral, portanto, se vê agora transformada por este papel relacional com as poderosas agências produtoras e reprodutoras da colonialidade. É com os homens que os colonizadores guerrearam e negociaram, e é com os homens que o Estado da colonial /modernidade também o faz. (SEGATO, 2012, p. 119)

A defesa do gênero como tema central no debate sobre a decolonialidade se torna ainda mais relevante à medida que percebemos como as estruturas implantadas pela colonialidade

evidenciam a opressão “máxima” do sujeito masculino frente ao sujeito feminino. O homem negro/indígena é oprimido pelo branco colonizador (emasculação), mas em última instância, oprimida duas vezes mais, está a mulher negra/indígena. Assim, de acordo com Segato, “este processo é violentogênico, pois oprime aqui e empodera na aldeia, obrigando a reproduzir e a exhibir a capacidade de controle inerente à posição de sujeito masculino no único mundo agora possível [o intra-familiar] para restaurar a virilidade prejudicada na frente externa.” (2012, p. 120)

Concomitantemente, há um enfraquecimento no sentimento de organização comunitária, graças ao desenvolvimento de um fenômeno de encapsulamento das mulheres, que foram condicionadas a se fecharem mais ao ambiente doméstico (esfera privada), enquanto os homens continuaram se relacionando no espaço público, perdendo o sentido de coletividade que muito as fortalecia. Dessa forma, a violência doméstica aumenta, tal qual o número de casos de feminicídio, que é fruto da modernidade, segundo a autora. As observações propostas por Segato vão ao encontro do que Julieta Paredes Carvajal também defende, sobre a importância do feminismo comunitário no que concerne à diminuição das violências de gênero.

María Lugones (2008), ao refletir sobre as colaborações de Aníbal Quijano no que tange à discussão decolonial, critica o fato de o autor não considerar em sua análise ou abordar de forma supérflua determinadas questões relacionadas ao gênero, as quais, para ela, são muito importantes no tratamento desse tema. Desse modo, avalia que o conceito de colonialidade do poder não contempla de maneira satisfatória que o gênero, tal como a raça, também se encontra na base de sustentação desse sistema de opressão moderno.

Lugones percebe então uma limitação na compreensão de Quijano, baseada em uma visão eurocêntrica e reducionista do gênero como sexo biológico/ato sexual e pautada na questão da diferença sexual. Para corroborar sua defesa, utiliza-se das pesquisas desenvolvidas por estudiosas como Oyéronké Oyewùmi e Paula Gunn Allen, que buscam entender a complexidade da ideia de gênero nas sociedades pré-coloniais, defendendo que o binarismo homem x mulher não existia antes do início desse processo, sendo que em algumas delas, inclusive, a homoafetividade era vista de forma positiva.

Ao tratar da relação entre a colonialidade e o gênero, conclui que a luta das mulheres de cor por igualdade não faz(ia) parte dos interesses de homens não brancos, evidenciando mais uma vez como o feminismo interseccional se faz necessário.

Como Oyewùmi, Allen está interesada en la colaboración entre hombres indígenas y hombres blancos para debilitar el poder de las mujeres. Para nosotros/as, es importante pensar en estas colaboraciones cuando pensamos

en la indiferencia a las luchas de las mujeres contra formas múltiples de violencia contra ellas y contra sus mismas comunidades racializadas y subordinadas. El colonizador blanco construyó una fuerza interna en las tribus cooptando a los hombres colonizados a ocupar roles patriarcales. (LUGONES, 2008, p. 90)

Como já mencionado, para Lugones (2019) "o gênero é uma imposição colonial", assim "o longo processo de subjetificação do colonizado na direção da adoção/internalização da dicotomia homens/mulheres como construção social normativa - uma marca civilizatória, de cidadania, de integração na sociedade civil - foi e é constantemente renovado." (2019, p. 365)

Dessa forma, a autora se propõe então a pensar sobre a resistência à colonialidade dos gêneros, ou seja, sobre o feminismo decolonial, que seria “a possibilidade de superar [essa] colonialidade dos gêneros” (2019, p. 363). Para isso, ela busca "entender a opressão das mulheres que foram subalternizadas por meio da combinação de processos de racionalização, colonização, exploração capitalista e imposição da heterossexualidade" (2019, p. 363).

Visto que “diferentemente da colonização, a colonialidade dos gêneros ainda está conosco; ela está na intersecção gênero/classe/raça como o construto central do sistema mundial capitalista de poder” (2019, p. 362), ela chama atenção sobre a importância de pensar na resistência ante o projeto de colonização e não no sucesso desse processo, exercício que demanda de um grande esforço e persistência, pois todo o nosso arcabouço teórico e conceitual foi construído e ainda é orientado, sobretudo, a partir de uma ótica eurocentrada.

Portanto, Lugones propõe a elaboração de um “pensamento marginal feminista” que carece de um novo terreno epistemológico para se desenvolver, compartilhando da definição expressa por Walter D. Mignolo de que

O pensamento marginal (...) é uma consequência lógica da diferença colonial (...); [O] lócus fraturado da enunciação a partir de uma perspectiva subalterna define o pensamento marginal como uma resposta à diferença colonial. É também o espaço onde a restituição do conhecimento subalterno está acontecendo e onde o pensamento está emergindo. (LUGONES, 2019, p. 370)

As observações de Lugones são muito importantes para se pensar em como construir um olhar em busca da decolonialidade, que priorize não os pontos de vista expostos e extensamente reforçados pelos europeus a partir do seu lugar de “conquistador”, e sim levando em consideração as observações, expectativas, experiências e resistências dos povos colonizados.

1.3 O ensino de história das mulheres e gênero e sua importância para a busca da igualdade

O ambiente escolar, sendo um espaço favorável a trocas, de coexistências múltiplas e de vivências distintas, representa um importante local para o desenvolvimento de reflexões e de transformações. Para Tedeschi (2006), “é no terreno cotidiano do ensino aonde reside a maior possibilidade operativa de mudanças. Para isso é necessário e possível que os professores possam incorporar a discussão do gênero no ensino da história” (p. 2)

Ao analisar a função da disciplina histórica e o papel prático do ensino de história para a realidade dos estudantes, as/os professoras/es devem preocupar-se em promover um aprendizado de fato comprometido com as diversas demandas sociais e cotidianas tão urgentes atualmente, dentre elas o combate aos preconceitos e às desigualdades. Dessa forma, direta e/ou indiretamente, a discussão acerca da equidade de gênero e da importância das conquistas feministas deve se fazer presente cada vez mais frequentemente em sala de aula.

Mas essa tarefa não é tão simples, visto que, por mais que o ofício de lecionar tenha sido historicamente atribuído às mulheres (sendo *elas* ainda hoje a maioria na educação básica, representando 80% dos docentes do país nessa etapa de ensino (INEP, 2018, p. 14)), a estrutura educacional e os currículos escolares ainda seguem um modelo androcêntrico e, apesar de inúmeros avanços, o pensamento hegemônico continua sendo predominantemente masculino.

Como é de se esperar, isso acarreta diversas consequências negativas ao ensino, visto que acaba priorizando apenas uma única abordagem, que é parcial e geralmente excludente, já que “as próprias formas de conhecer, ensinar e aprender são problematizadas expressando de forma privilegiada a experiência e perspectiva masculina. O conhecimento é masculino. O currículo é masculino” (TEDESCHI, 2006, p. 4). Tedeschi aponta que

Esse falocentrismo pedagógico tem implicações não apenas para a formação da identidade feminina, como também é evidente, para a produção da identidade masculina. Ao fixa-las às subjetividades que lhes foram atribuídas pelo patriarcalismo dominante, um currículo escolar masculinamente organizado contribui, centralmente, para reproduzir e reforçar o domínio masculino sobre as mulheres. (TEDESCHI, 2006, p. 4)

A partir dessa análise deve-se problematizar como determinados estereótipos e comportamentos que deveriam ser questionados e desconstruídos, acabam sendo reproduzidos no ambiente escolar e sustentando práticas que deveriam ser combatidas. Desde representações femininas preconceituosas e ultrapassadas presentes em livros didáticos até a proliferação de

comentários e atitudes machistas e sexistas por parte de professores e até mesmo professoras, a cultura misógina é reforçada de forma sutil e muitas vezes imperceptível, mas que a longo prazo se enraíza no universo mental e se repete em outras tantas ocasiões.

Em sua pesquisa intitulada “A Ladainha do Homem Branco: Indústria de Livros Didáticos no Brasil e a Reprodução de Velhos Cânones”, desenvolvida pela jornalista Giovana Roman Sanchez, a autora compara a presença de personagens femininas e masculinas nas narrativas históricas presentes em livros didáticos brasileiros e conclui que

Embora quase não existam mais casos de machismo e racismo explícitos nos materiais escolares atuais, a presença de mulheres individualizadas nas narrativas históricas, principalmente mulheres negras e indígenas, continua escassa. Um exemplo é a coleção “História, Sociedade e Cidadania”, de Alfredo Boulos Jr. (FTD), a mais distribuída de história pelo PNLD de 2015 para o ensino médio público. Nos três livros que compõem a obra, 789 dos 859 personagens mencionados são homens e 70 são mulheres – 91,8% e 8,2%, respectivamente. As mulheres aparecem muito mais nos rodapés e caixas laterais de textos, ou seja, fora do eixo central da narrativa. Elas também são proporcionalmente menos nomeadas do que os homens e menos propensas a serem sujeitos de ações na história. (SANCHEZ, 2017)

Direta ou indiretamente, essa prática acaba fortalecendo os problemáticos e rígidos padrões de gênero que há gerações se repetem e contra os quais ainda hoje busca-se lutar. A historiadora brasileira Susane Rodrigues de Oliveira, aponta que

Afinal, se a história diz que “sempre foi assim, o homem dominante e a mulher dominada”, encerra-se as possibilidades futuras de existência de outros modos de subjetivação de sexo/gênero que permitam romper com as hierarquias e relações de poder que inferiorizam, excluem, oprimem e maltratam as mulheres. (OLIVEIRA, 2019, p. 2)

Em seu artigo que trata da violência contra mulheres nos livros didáticos de História, Oliveira analisa como as formas que as mulheres são representadas em cinco coleções selecionadas pelo PNLD de 2018 colaboram para a perpetuação de estereótipos machistas, sexistas, racistas e classistas e, conseqüentemente, na formação de subjetividades masculinas e femininas até os dias atuais. A autora defende que as maneiras como as narrativas são construídas desconsideram, em grande medida, a participação ativa das mulheres nos eventos, lutas e conquistas apresentadas, reforçando o caráter passivo *delas*, em contraposição à atuação energética dos homens.

Em um primeiro momento, relacionado ao que habituou-se chamar de História Geral (que nada mais é que a história da Europa e, portanto, de homens e – em menor medida – de mulheres brancas), a autora afirma que

As narrativas didáticas podem exercer efeitos na formação das masculinidades e feminilidades ao repetir incansavelmente histórias que expõem apenas um modelo performático de masculinidade branca-burguesa (hiperdominante, agressiva e violenta) e seu oposto de feminilidade (submissa, dócil, frágil, desprotegida e dependente). Não por acaso, predomina nos livros didáticos de História uma série de imagens que reforçam esse modelo de feminilidade hegemônico que associa as mulheres brancas-burguesas ao amor, casamento, família, serviços domésticos, gravidez, maternidade, cuidado dos outros, beleza estética e submissão ao marido; aspectos que constituem as grandes marcas da diferença de gênero e que fundamentam uma cultura de estupro e violência das mulheres em nossa sociedade. (OLIVEIRA, 2019, p. 6)

Destaca também a importância ainda menor dada às mulheres negras e indígenas que, segundo ela, são reduzidas a meras selvagens disponíveis para o sexo. Ao analisar essas representações na lógica colonial e escravista, a autora afirma que as indígenas são colocadas como vítimas, criaturas inferiores a serem controladas, e que “as narrativas didáticas tendem assim a incluí-las de modo desigual e marginalizado, como corpos vitimizados e aparentemente sem história, cujo valor se manifesta apenas como objeto de posse e dominação colonial/patriarcal” (OLIVEIRA, 2019, p. 10)

Figura 1 – “Família de indígenas capturada e escravizada por bandeirantes. Litografia de C. Motte sobre desenho de Jean-Baptiste Debret, 1834. Faz parte do acervo da Pinacoteca do Estado de São Paulo.”



Fonte: COTRIM, 2016, v. 1, p. 25

Já a mulher negra é representada como resistente a diversas formas de crueldade e exploração, observando-se, assim a disseminação de “imagens racistas/sexistas de corpos hiperssexuados capazes de ‘suportar’ todo tipo de abuso e violência sexuais” (OLIVEIRA, 2019, p. 10). Tal qual as indígenas, as mulheres negras raramente são apresentadas nas

narrativas como importantes e participativas nos movimentos de resistência, embora hoje já se reconheçam inúmeros exemplos da presença efetiva *delas* na luta abolicionista e como líderes de quilombos.

Figura 2 – Propaganda antiescravista inglesa de James Gilbray (1791) que mostra uma escrava dentro de um tacho de caldo-de-cana fervendo com a legenda “Barbaridades das Índias Orientais”.



Fonte: SANTOS; FERREIRA; VAINFAS e FARIA, 2016, v. 2, p. 198

Para a autora, os livros didáticos analisados oferecem discussões insuficientes sobre temas de extrema relevância e que muitas vezes passam despercebidos em uma leitura feita de forma rasa. A questão do estupro, por exemplo, poderia e deveria ser melhor abordada, já que em diversas partes em que o assunto é exposto ocorre “a associação do estupro com a virilidade, a força e a solidariedade de grupos masculinos” (OLIVEIRA, 2019, p. 7), ignorando-se o fato de que, acima de tudo é uma forma de violação em que os homens reafirmam seu poder sobre as mulheres. “Nesse tipo de violência não está em jogo a satisfação sexual, ou uma necessidade sexual dos homens, mas sim uma satisfação do poder, já que o estupro se expressa como um ato de empoderamento masculino sob o corpo das mulheres” (OLIVEIRA, 2019, p. 8).

Tais constatações expressam como a reprodução desses elementos pode refletir-se nas dinâmicas sociais vivenciadas na sociedade contemporânea brasileira, onde ainda se observa a propagação de ideias relacionadas à incivilidade / selvageria da mulher indígena; à (hiper)sexualização e à superior e incansável força de trabalho da mulher negra; e a constância permanente de inúmeros casos de estupro praticados por homens, como tentativa de se (auto)afirmarem em posições de poder, camuflados de necessidade / insaciabilidade sexual masculina e que, portanto, são considerados até certo ponto “naturais”.

Assim, para Oliveira,

Já que os livros didáticos não problematizam ou historicizam os enunciados de violência contra mulheres, cabe aos/às professores/as essa tarefa em sala de aula, lançando questionamentos que possibilitem a difusão de uma concepção onde o sexo/gênero seja compreendido não como uma dimensão particular/privada da existência humana, mas sim pública, política e de impacto geral na história das coletividades. Apontar o caráter histórico-cultural, interseccional e sistêmico da violência de sexo/gênero na história constitui uma estratégia didática fundamental de combate e desconstrução dos esforços do patriarcado em invisibilizar, privatizar ou naturalizar todas as formas de violência contra mulheres. A história é uma poderosa ferramenta para mudar a cultura e criar mudanças sociais. As abordagens e reflexões sobre o tema da violência contra mulheres no ensino de história podem assim se constituir em um apelo à ação, a não aceitação passiva dos atentados à dignidade física, mental ou moral das mulheres no tempo presente. (OLIVEIRA, 2019, p. 11)

Seguindo uma abordagem semelhante, a historiadora Cristiani Bereta da Silva afirma que, sendo um dos materiais mais utilizados na educação básica, principalmente quando refere-se à esfera pública, visto que em muitas situações é a única ferramenta disponível aos estudantes no processo de ensino-aprendizagem, os livros didáticos podem servir como termômetros precisos do que consensuou-se relevante estudar e conhecer através da escola. Assim, “o livro didático vem sendo incorporado como importante fonte de análise para se investigar a escolarização dos saberes e de como seu ensino tem sido organizado e praticado ao longo do tempo” (SILVA, 2006, p. 3).

Como já apontado anteriormente, a violência de gênero e a discriminação contra as mulheres ainda são realidades muito presentes em nossa sociedade e o índice se intensifica ainda mais à medida em que se adentra nas regiões periféricas das cidades. Muitas escolas, localizadas em áreas marginalizadas, tornam-se importantes subterfúgios frente ao machismo naturalizado, assumindo um papel de promotoras de reflexões e de debates sobre essas temáticas. Para muitas/os estudantes, o ambiente escolar é o único espaço de diálogo onde sentem-se verdadeiramente livres para expressarem suas opiniões e anseios, para tirarem dúvidas e fazerem descobertas, local propício ao desenvolvimento crítico e à construção da individualidade e da autonomia.

Dessa maneira, para Bereta, é importante que se considere como as representações presentes nos livros didáticos contribuem para a formação das identidades e das subjetividades de crianças e adolescentes.

Nesse sentido, portanto, devem cada vez mais ser analisados como pedagogias que inscrevem modelos normativos do que é ser uma família, do que é ser

mulher, ser homem, ser criança, ser branco ou negro, heterossexual ou homossexual. A grande maioria das histórias acaba por fazer circular nas escolas representações de modelos tradicionais de família: pai, mãe, uma filha e um filho, todos brancos e perfeitos representando papéis fixados em determinados momentos da história e ainda muito pouco problematizados em livros didáticos de forma geral. Investigar estas questões constitui-se numa maneira de perceber o lugar das práticas educativas na construção, hierarquização e reposicionamento de papéis tradicionais de gênero no processo de escolarização dos indivíduos. (SILVA, 2006, p. 6)

A historiadora ainda cita a pouca legitimidade dada por muitos/as professores/as de história aos estudos das condições de desigualdade entre homens e mulheres, reiterando que a escola é um ambiente generificado por ser uma instituição, dentre tantas outras, onde se expressam as relações sociais de gênero. Ao defender que a “história da educação na perspectiva do gênero é mais do que uma opção teórica ou pedagógica; é uma opção política” (SILVA, 2006, p. 2), Bereta também chama a atenção para o dever do/a educador(a), que mesmo com todos os entraves e dificuldades relacionados à sua formação acadêmica, em muitos casos deficitária, deve se preocupar em levar à sala de aula as discussões referentes ao assunto.

Para Amália Rambaldi, especialista em Metodologia do Ensino de História e Geografia, em entrevista sobre a representatividade feminina nos livros de História e a função docente no processo do despertar da visão crítica dos discentes,

Se o livro didático marginaliza, exclui a mulher como sujeito histórico, ele acaba contribuindo para formar cidadãos com posturas e comportamentos discriminatórios, sendo que o livro didático deve contribuir para ajudar na construção de uma sociedade igualitária, onde a mulher seja vista como parte constituinte do processo histórico. Então, se isso não acontece, a gente contribui para a desigualdade. É preciso que a gente conduza o aluno a uma reflexão crítica acerca da história das mulheres. (RÁDIO UNIVERSITÁRIA FM, 2017)

Percebe-se, assim, que o fazer docente é imbuído de uma grande responsabilidade na formação desses jovens, que em pouco tempo estarão encarregados da condução do mundo em que vivemos. Quem não se sente representada/o tem mais dificuldade de se sentir pertencente a (espaços, conquistas, discussões) e, ao sentir-se desvalorizada/o, torna-se mais insegura/o a opinar, defender seu ponto de vista, o que pode ocasionar em uma série de problemas posteriores, como a sensação de que não deve participar das trocas sociais e das tomadas de decisões.

A famigerada expressão “representatividade importa” define bem como essa prática pode afetar o comportamento de meninas e meninos ainda enquanto estudantes e suas possíveis

consequências no futuro, quando já se encontrarem em idade adulta. A pouca visibilidade política feminina exposta no livro didático pode ter relação com o baixo índice de cargos políticos ocupados por *elas* no Brasil ainda hoje, já que, como sabemos, é nesse âmbito que os debates são institucionalizados e as grandes mudanças começam a ser traçadas. Segundo a pesquisa intitulada “Mulheres na Política: Um panorama a partir dos dados do TSE”, análise realizada pelo DataSenado e divulgada em junho de 2019, mesmo sendo mais da metade do eleitorado brasileiro (aproximadamente 51%), apenas 15% dos cargos políticos são ocupados por mulheres (DATASENADO, 2019, p. 9)

Uma pesquisa realizada pelo DataSenado, em setembro de 2014, sobre as Mulheres na Política revela que

A falta de apoio dos partidos é o principal motivo alegado pelas mulheres para não se candidatarem. Dificuldade indicada em 41% das respostas. A falta de interesse por política aparece em segundo lugar (23%) e a dificuldade de concorrer com homens, em terceiro (19%). Falta de apoio da família e as muitas tarefas domésticas foram citadas em 6% e 5% das respostas, respectivamente. Os dados do DataSenado, portanto, revelam que não são os afazeres domésticos e as responsabilidades com a família que têm afastado as mulheres da carreira política. A pesquisa revela que as mulheres temem, principalmente, enfrentar dificuldades dentro dos partidos políticos, como a falta de apoio e, conseqüentemente, a competitividade em relação aos seus concorrentes do sexo masculino. A própria falta de interesse por política, apontada como a segunda principal causa para não se candidatarem, pode ser decorrente desses outros dois fatores. A porcentagem de mulheres que manifestam alto interesse por política (13%) está 15 pontos percentuais abaixo dos homens (28%). (DATASENADO, 2014, p. 3-4)

Não se pode dizer que não houve avanços em relação à equidade de gênero, mas o índice ainda está muito longe do ideal e se os esforços cessarem ou diminuïrem, não há dúvidas de que retrocessos irão ocorrer, o que por si só já justifica a importância de incorporar os debates sobre as questões femininas ao ensino básico. Mas como trabalhar a história das mulheres em sala de aula? A partir de quais conteúdos pode-se incorporar a discussão de gênero nas aulas de história? A qual(is) finalidade(s) didática(s) tais temáticas estão concretamente relacionadas?

Pedagogicamente falando, o ensino através do desenvolvimento de competências e habilidades pode tornar-se mais adequado às atuais demandas sociais, em detrimento daquele modelo de educação tradicionalista, que há tempos vem sendo criticado em razão de priorizar o acúmulo e a reprodução de informações pré-concebidas e tidas, muitas vezes, como inquestionáveis, que, efetivamente, nada tem a acrescentar às discussões necessárias para a resolução de problemas comuns a todas/os.

Nesse sentido, a recém implementada Base Nacional Comum Curricular (BNCC), construída com o objetivo de definir critérios mínimos de aprendizagem, a fim de diminuir as desigualdades educacionais entre estudantes de todas as regiões do país, normatiza parâmetros para que essas/es desenvolvam-se ativamente como cidadãos/ãos,

(...) orientada pelos princípios éticos, políticos e estéticos traçados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, a Base soma-se aos propósitos que direcionam a educação brasileira para a formação humana integral e para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva. (BNCC³)

Antes de ter sua terceira e última revisão aprovada, a BNCC passou por algumas alterações, dentre elas a retirada das temáticas relacionadas à questão de gênero e orientação sexual de seu texto, com a justificativa de que o assunto “foi objeto de muitas controvérsias durante os debates públicos da BNCC” (BRASIL, 2017, p. 30) e afirmando que posteriormente poderia vir a publicar orientações mais aprofundadas sobre o tema. Esse fato acontece em um momento em que se observa a ascensão de uma onda de conservadorismo a nível mundial, o que acaba refletindo, por exemplo, em eleições cada vez mais frequentes de líderes políticos pertencentes a partidos alinhados à direita, com tendências autoritárias e antidemocráticas (como é o caso de Donald Trump, nos Estados Unidos e, logo em seguida, de Jair Bolsonaro, no Brasil).

O ataque constante aos direitos humanos e aos movimentos sociais demonstram o crescente interesse em deslegitimar as lutas de diversos setores em prol de igualdade e mais respeito, evidenciando a importância de as instituições escolares assumirem o papel de promotoras desses valores e princípios inclusivos.

Embora a Base não utilize especificamente os conceitos de gênero e orientação sexual, essas temáticas podem ser trabalhadas a partir de determinadas concepções presentes no documento que as abarcam, tais como as Competências Gerais de número 8, 9 e 10, que definem que a/o estudante deve saber:

8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na *diversidade humana* e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.
9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos *direitos humanos*, com acolhimento e valorização da *diversidade* de indivíduos e de grupos

³ Texto disponível na página da Base Nacional Comum Curricular na internet. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 02 de agosto de 2020.

sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, *sem preconceitos* de qualquer natureza.

10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em *princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários*. (BRASIL, 2018, p. 10)

Em relação às Competências Específicas das Ciências Humanas para o Ensino Fundamental, a temática relaciona-se diretamente com pelo menos três delas, que definem:

1. Compreender a si e ao outro como *identidades diferentes*, de forma a exercitar o *respeito à diferença* em uma sociedade plural e promover os *direitos humanos*. (...)

4. Interpretar e expressar sentimentos, crenças e dúvidas com relação a si mesmo, aos outros e às diferentes culturas, com base nos instrumentos de investigação das Ciências Humanas, promovendo o acolhimento e a *valorização da diversidade* de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, *sem preconceitos* de qualquer natureza. (...)

6. Construir argumentos, com base nos conhecimentos das Ciências Humanas, para negociar e defender ideias e opiniões que respeitem e promovam os *direitos humanos* e a consciência socioambiental, exercitando a responsabilidade e o protagonismo voltados para o bem comum e a construção de uma *sociedade justa, democrática e inclusiva*. (BNCC, 2018, p. 357)

Nas Específicas de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas para o Ensino Médio, encontramos pelo menos uma Competência que pode ser trabalhada também sob a ótica de gênero e da sexualidade, que é a de número 5: “Identificar e combater as diversas formas de injustiça, preconceito e violência, adotando *princípios éticos, democráticos, inclusivos e solidários*, e respeitando os *Direitos Humanos*” (BRASIL, 2018, p. 577)

Além da BNCC, o Plano Nacional de Educação (PNE), que estabelece estratégias e metas educacionais, também possui diretrizes que abarcam a questão da diversidade e a da busca pela igualdade, mas, novamente, sem fazer qualquer menção ao gênero. O termo foi retirado da atual versão (referente ao decênio de 2014 a 2024) por pressão de setores ligados majoritariamente à bancada religiosa na Câmara dos Deputados, que acusavam o texto original⁴, de defender a famigerada “ideologia de gênero”, que seria uma ameaça à “família tradicional” e estimularia os alunos a se tornarem homossexuais (SÁ, 2014).

Assim, o artigo 2º definiu a terceira diretriz visando a “superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de *todas as formas de discriminação*” (BRASIL, 2015, p. 12), o que, de maneira geral pode não apresentar-se

⁴ III. Superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção de igualdade racial, regional, de gênero e de orientação sexual.

necessariamente como um problema, já que subentende-se que a discriminação de gênero e/ou orientação sexual estão abarcadas no orientativo, mas demonstra o caráter negativo que esses conceitos possuem para grande parte dos brasileiros.

Uma pesquisa realizada pela FIPE (2009) mostrou que 93,5% dos respondentes possuíam algum nível de preconceito relacionado ao gênero (p. 12), representando o maior índice (38,2%) de atitude preconceituosa (p. 13) e sendo as discriminações por ser homossexual (17,4%) e mulher (10,9%) a terceira e quarta maiores motivações do *bullying* nas escolas, respectivamente (p. 19). Tal fato demonstra a importância de discutir essas questões com os estudantes, o que fica comprometido com a retirada do “gênero” dos documentos normativos do Ministério da Educação, já que, como aponta Anna Penido em entrevista para a Associação Nova Escola, “é como se a orientação nacional dissesse ‘esse tema não precisa estar tão explicitado’ no currículo. Não estando explicitado, quem vai bancar isso sozinho? Se o MEC banca, redes e escolas se sentem mais fortalecidas para fazer o mesmo” (SEMIS, 2017).

Ainda em relação ao Plano, a décima diretriz também contempla a discussão sobre igualdade, definindo a “promoção dos princípios do respeito aos *direitos humanos, à diversidade* e à sustentabilidade socioambiental” (BRASIL, 2015, p. 13) como um de seus objetivos. Dessa forma, tal como a BNCC, o PNE também respalda a abordagem do tema gênero durante as aulas, visto que tal perspectiva faz parte dos estudos sobre a diversidade humana e sobre o combate aos preconceitos e discriminações.

Outros documentos que podem auxiliar nesse processo de planejamento de aulas, visando questionar as desigualdades e promover a equidade, são os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), que adotam como objetivos para o Ensino Fundamental, dentre outros:

1. compreender a *cidadania* como participação social e política, assim como exercício de direitos e deveres políticos, civis e sociais, adotando, no dia-a-dia, *atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças*, respeitando o outro e exigindo para si o mesmo respeito; (...)
4. conhecer e valorizar a *pluralidade* do patrimônio sociocultural brasileiro, bem como aspectos socioculturais de outros povos e nações, posicionando-se *contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, de classe social, de crenças, de sexo, de etnia* ou outras características individuais e sociais; (BRASIL, 2018, p. 7)

Os PCNs também propõem a articulação das disciplinas com os chamados Temas Transversais, que dialogam com os conteúdos sugeridos no material, afim de servir de apoio

às/aos docentes. Ao definir a Orientação Sexual como Tema Transversal⁵, os Parâmetros defendem que

As questões referentes à sexualidade não se restringem ao âmbito individual. Pelo contrário, muitas vezes, para compreender comportamentos e valores pessoais é necessário contextualizá-los social e culturalmente. É nas relações sociais que se definem, por exemplo, os padrões de relação de gênero, o que homens e mulheres podem e devem fazer por serem homens e mulheres, e, principalmente, quais são e quais deverão ser os direitos de cidadania ligados à sexualidade e à reprodução. O alto índice de gravidez indesejada na adolescência, abuso sexual e prostituição infantil, o crescimento da epidemia de AIDS, a discriminação salarial das mulheres no mercado de trabalho, são algumas das questões sociais que demandam posicionamento em favor de transformações que garantam a todos a dignidade e a qualidade de vida previstas pela Constituição brasileira. (BRASIL, 1998, p. 87)

A historiadora Luciana Gandelman (2009) reconhece a importância de documentos como os PCNs abordarem o gênero como Tema Transversal, mas aponta problemáticas na forma como isso é feito. Uma de suas críticas é que, por tratar da questão a partir do “fundacionalismo biológico” (p. 212), acaba reforçando e naturalizando a oposição masculino x feminino, ao invés de desconstruir os estereótipos e papéis sociais atribuídos a homens e mulheres, como por exemplo a divisão que foi feita dos conteúdos no eixo Relações de Gênero, que apontam o binômio sexo/gênero

- a diversidade de comportamento de homens e mulheres em função da época e do local onde vivem;
 - a relatividade das concepções tradicionalmente associadas ao masculino e ao feminino;
 - o respeito pelo outro sexo, na figura das pessoas com as quais se convive;
 - o respeito às muitas e variadas expressões do feminino e do masculino.
- (BRASIL, 1998, p. 100)

Além disso, em diversas partes do texto, apresenta o sujeito masculino como "eu", enquanto o feminino é o "outro", e não abarca os aspectos históricos e políticos na discussão, o que seria muito relevante para se compreender os embates e conflitos que permeiam essas questões, "não associa[ndo] as relações de gênero às relações de poder em geral que constituem a sociedade" (GANDELMAN, 2009, p. 213).

Embora haja todo um aparato que busca criminalizar e deslegitimar os estudos de gênero na educação básica sob a acusação de “doutrinação ideológica”, como o Movimento

⁵ Mais uma demonstração de como o conservadorismo vem ganhando força na última década, visto que, como já mencionado, atualmente os termos gênero e orientação sexual nem sequer puderam ser citados nos mais recentes documentos do MEC, como é o caso da BNCC e do PNE.

Escola Sem Partido⁶, existem documentos que, como já apresentados, definem normas que contemplam a temática de forma direta, como é o caso dos PCNs, e indireta, como a BNCC e o PNE. Além deles, a Constituição de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) também possuem artigos que abordam as questões de gênero e diversidades nos contextos escolares⁷.

É importante salientar que as/os alunas/os devem sentir-se verdadeiramente representadas/os nos conteúdos trabalhados em aula e, por isso, deve-se sempre dialogar com as necessidades/demandas delas/es. Ana Maria Marques, ao analisar livros didáticos buscando compreender as representações femininas e de gênero relacionados à prática docente no ensino de história, aponta que

(...) dedicar-se ou não à temática, trazendo abordagens que promovam a reflexão crítica nos/as alunos/as sobre a construção dos papéis sociais de homens e mulheres, exige não só um esforço na construção narrativa presente nos livros didáticos, como o interesse e dedicação de professores de História em levantar as discussões pertinentes à realidade presente no cotidiano desses/as alunos/as. (MARQUES, 2015, p. 212)

Cabe às/aos professoras/es, portanto, a busca por alternativas e metodologias de ensino que englobem a questão feminina/feminista e de gênero, possibilitando um olhar mais amplo sobre a sociedade e que contemplem a discussão acerca da diversidade humana, que de maneira cada vez mais urgente se faz necessária.

Assim, a utilização de materiais veiculados em outras mídias, as digitais, por exemplo, pode ser de grande ajuda: discussões presentes em fóruns da internet; imagens, memes, posts e as chamadas *threads* explicativas das redes sociais (Twitter, Instagram, Facebook); artigos de blogs e reportagens presentes em revistas eletrônicas; além, é claro, de músicas e vídeos, que podem ser encontradas no Youtube ou outras plataformas de conteúdos audiovisuais.

É importante, entretanto, que essas temáticas sejam abordadas como algo orgânico, sistematizado à prática docente e não como um assunto em separado, abordado somente em datas comemorativas, como é comumente feito na maioria das vezes quando, por exemplo, só se fala da “luta das mulheres” no dia 8 de março ou do racismo e da cultura afro-brasileira durante a semana da Consciência Negra, em novembro. Por isso, “integrar este conceito de

⁶ Nota da ANPUH: Não ao projeto de lei “Escola sem Partido”: <https://anpuh.org.br/index.php/2015-01-20-00-01-55/noticias2/noticias-destaque/item/3422-nota-da-anpuh-nao-ao-projeto-de-lei-escola-sem-partido>

⁷ Leis de Gênero, Educação e Diversidade:

<https://anpuh.org.br/images/ANPUH/Escola%20sem%20Partido/02%20-%20Leis%20g%C3%AAnero%20educa%C3%A7%C3%A3o%20e%20diversidade.pdf>

análise ao estudo da história não significa acoplar a questão feminina como questão exótica à parte. Não interessa nessa perspectiva uma unidade sobre a condição da mulher. Interessa é ver a mulher na história integrada ao processo histórico” (TEDESCHI, 2006, p. 2)

Assim, observa-se cada vez mais “o potencial educativo da história das mulheres na promoção da cidadania e igualdade de gênero” (OLIVEIRA, 2014, p. 276), evidenciando que

“Os estudos de gênero só têm real valor à medida que, desnaturalizando as desigualdades, contribuam para uma efetiva transformação nas relações entre homens e mulheres, equalizando as relações. Neste caso, não se trata apenas de estudos que possibilitem a emergência de uma nova mulher, mas, de maneira simultânea, é preciso que os homens aceitem participar da construção de uma nova masculinidade.” (SILVA, 2008, p. 229)

Compreende-se, então, que uma educação mais inclusiva, diversificada e representativa deve ser preocupação prioritária dos sistemas de ensino, e por mais que se observe todas as dificuldades e impasses que as/os professoras/es brasileiras/os encontram, é importante que se reconheça que essas/es têm um papel essencial de levar ao ambiente escolar as problemáticas e discussões que, dentre outras questões, também abranjam as discussões sobre as mulheres e as relações de gênero.

CAPÍTULO 2: LIVROS DIDÁTICOS E PARADIDÁTICOS E O ENSINO DE HISTÓRIA

2.1 O livro didático de História no Brasil

O livro didático, material imprescindível e de uso quase que obrigatório na educação básica, apreciado por alguns, que defendem seu uso praticamente irrestrito, e criticado por outros, que somente observam suas falhas e seus pontos negativos, é um instrumento fundamental de trabalho/estudo de docentes e discentes. Difícil encontrar um professor que, possuindo-o à disposição, nunca o tenha utilizado em suas aulas pelo menos uma vez durante sua carreira (de bom grado ou não).

O historiador e educador Alain Choppin (2004) afirma que o campo de pesquisas relacionado aos livros e manuais didáticos vêm provocando o interesse de pesquisadores há um tempo relativamente curto (menos de cinquenta anos). Entretanto, mesmo sendo uma área recente, se apresenta como um domínio de pesquisa com grande capacidade de desenvolvimento, visto que ainda há muito o que se compreender a respeito desses objetos.

Dessa forma, o autor divide os estudos sobre a temática em duas categorias: os que estão relacionados propriamente à análise dos conteúdos abordados nos mesmos, utilizando-os como documentos históricos que refletem a visão, elementos e características do momento em que foram produzidos; e outros que buscam compreender seus usos e suas funções, como um artigo que é criado para ser consumido seguindo uma lógica mercadológica.

Buscando definir o que são os livros didáticos, Circe Bittencourt (2008) afirma que de modo geral “os materiais didáticos são mediadores do processo de aquisição de conhecimento, bem como facilitadores da apreensão de conceitos, do domínio de informações e de alguma linguagem específica da área de cada disciplina” (p. 296). E continua,

A familiaridade com o uso do livro didático faz que seja fácil identificá-lo e estabelecer distinções entre ele e os demais livros. Entretanto, trata-se de objeto cultural de difícil definição, por ser obra bastante complexa, que se caracteriza pela interferência de vários sujeitos em sua produção, circulação e consumo. Possui ou pode assumir funções diferentes, dependendo das condições, do lugar e do momento em que é produzido e utilizado nas diferentes situações escolares. É um objeto de “múltiplas facetas”, e para sua elaboração e uso existem muitas interferências. (BITTENCOURT, 2008, p. 301)

Mesmo possuindo uma natureza ampla e diversa, algumas características em comum sobre esse material são importantes de serem consideradas (essas ideias serão melhor desenvolvidas no decorrer do texto):

1. É um produto que segue a lógica da indústria cultural, ou seja, é uma mercadoria que é criada com o objetivo de ser bem aceita, vendida em larga escala, gerando lucro para as editoras;
2. É um material que acaba ditando os saberes escolares, mesmo que seguindo as diretrizes estabelecidas pelo Estado, sendo usado muitas vezes como o único elemento no processo de ensino-aprendizagem;
3. É um suporte de métodos pedagógicos, pois apresenta e sistematiza, além dos conteúdos, inúmeras outras competências e processos que fazem parte das atribuições docentes, tais como planejamentos, atividades e avaliações;
4. É também difusor de valores e ideologias relativas à sociedade ao qual pertence.
5. É recebido socialmente como conteúdo pronto, correto, acabado e inquestionável.

Pensar na trajetória do livro didático no Brasil demanda uma reflexão acerca da educação formal no país, já que as tendências de ensino que se seguiram estão diretamente relacionadas à forma como esses materiais adquiriram e a quais objetivos precisaram atender em diferentes períodos da história. Durante os séculos de colonização portuguesa, o ensino era responsabilidade dos padres jesuítas que tinham como objetivo principal a catequização de povos indígenas visando a conversão desses ao cristianismo. A educação estava, portanto, totalmente vinculada à religião.

Esse panorama começa a mudar a partir da implantação das reformas pombalinas que, influenciado por ideais iluministas, realiza uma série de mudanças em diversos setores da sociedade, modernizando também a área da educação. Assim, o Marquês expulsa os jesuítas dessas terras, retirando-os o monopólio do ensino. Para Cynthia Agra de Brito Neves (2015), “o déspota renovou a educação portuguesa, e por extensão brasileira, tornando-a progressista, liberta do controle da Igreja e com base no princípio iluminista de que a Razão é a fonte de todo o conhecimento e sabedoria” (p. 67).

A autora pontua que a partir daí se observa a ascendência francesa na educação brasileira, que passa a desenvolver-se de forma significativa somente após a chegada da Família Real portuguesa em 1808. Depois disso são criados os “primeiros estabelecimentos de ensino secundário e as primeiras faculdades durante o Segundo Império (1840-1889)” (p. 68), mas ainda eram uma exclusividade das elites.

Segundo Marlene Cainelli (2012), desde a institucionalização da disciplina histórica no país, em meados do século XIX, o ensino seguiu o modelo ranqueano, em que os conteúdos ministrados estavam relacionados à historiografia ocidental. Circe Bittencourt (1993) afirma que os primeiros livros didáticos usados durante o Período Imperial seguiam o modelo europeu (francês e alemão, principalmente), portanto, eram adaptações e/ou até mesmo traduções literais de obras estrangeiras.

Novamente é importante salientar como fica evidente a influência francesa, que “não atingia apenas regulamentos e programas, como também envolvia a utilização de compêndios de edições francesas” (NEVES, 2015, p. 75), ou seja, a própria organização curricular e o ensino tido como referência eram estruturados com base no modelo francês - a própria denominação que as instituições de ensino adquiriram no Brasil ainda no Período Imperial demonstra isso (a palavra *Liceu* vem do francês *Lycée*, que é a escola secundária na França).

Aos poucos iniciou-se um processo de preocupação com a construção de obras “genuinamente nacionais”, pois observou-se que esses livros que vinham de fora não contemplavam satisfatoriamente as particularidades brasileiras. Essa tarefa tão nobre, diziam, não poderia ser desempenhada por qualquer um, sendo destinada então a importantes cidadãos pertencentes às classes dominantes do país. Dessa forma, “a confecção de uma obra didática seria uma tarefa patriótica, um gesto honroso, digno das altas personalidades da ‘nação’.” (BITTENCOURT, 1993, p. 27).

Em relação aos livros didáticos de História especificamente, Cainelli (2012) aponta que, após a proclamação da República, surgiu a necessidade de se criar uma história do Brasil. Dessa forma, um grupo de professores/historiadores do Colégio Pedro II que também eram membros do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB), foram incumbidos de selecionar e definir os conteúdos que teriam como objetivo principal desenvolver o sentimento de nacionalidade do povo brasileiro. Essa questão também é salientada por Choppin (2004), que classifica o livro didático como construtor de identidades, sendo ele um “símbolo da soberania nacional”.

Assim, a história presente nos manuais didáticos da época estava reduzida à perspectiva política, sendo que “os manuais didáticos destinados a crianças e adolescentes contemplavam como conteúdos a história das instituições políticas brasileiras, a história dos governos, dos líderes governamentais, das disputas em torno do poder sejam por guerras, revoluções ou revoltas” (CAINELLI, 2012, p. 167), que deveria ser ensinada de forma padronizada e homogênea pelos docentes e assimilada e, até mesmo, decorada pelos discentes.

Essa característica da disciplina histórica permanece durante grande parte do século XX, que é marcado por revoluções na historiografia (Marxismo, os Annales, a Nova História Cultural) mas que não refletem de modo profundo no ensino de história no Brasil. Cainelli afirma, entretanto, que a teoria marxista contribuiu para uma reorganização dos manuais didáticos, visto que se voltaram para questões econômicas e não mais exclusivamente políticas, já que "os conteúdos escolares foram organizados pela formação econômica das sociedades, situando os indivíduos de acordo com o lugar ocupado por eles no processo produtivo" (BITTENCOURT, 2008, p. 147).

Bittencourt (2008) aponta que os materiais didáticos adquiriram a função de servir como ferramenta de controle do Estado sobre o que é ensinado nas escolas, sendo o livro de História o principal foco dessa vigilância. Essa inspeção se desenvolve após a Segunda Guerra Mundial, quando se passa a ter uma preocupação muito grande com os conteúdos abordados, visando não desrespeitar os demais povos, evitando, assim, a manifestação de visões preconceituosas e hostis sobre outros grupos sociais.

Durante o Estado Novo, período ditatorial da Era Vargas, as cartilhas escolares produzidas e distribuídas pelo Departamento de Imprensa e Propaganda (DIP) eram utilizadas pelas/os jovens estudantes. Esses materiais continham mensagens do próprio presidente e serviam como propagandas favoráveis ao seu governo, ajudando a construir uma ideia de patriarca do povo.

Seguindo na mesma linha argumentativa, Selva Guimarães Fonseca (2009) atribui muita importância ao papel da Ditadura Militar e da Lei de Segurança Nacional (LSN) na difusão e consolidação do livro didático no Brasil.

Os novos programas curriculares elaborados e implementados na década de 1970 se corporificaram no livro didático. Houve uma adoção em massa de livros didáticos, incentivada pelo Estado e pela indústria editorial brasileira, em plena expansão, por meio dos incentivos estatais. O livro didático assumiu, assim, a forma do currículo e do saber nas escolas. (FONSECA, 2009, p. 50)

Ao mesmo tempo em que gerou lucros muito altos para as editoras, pois além da isenção de impostos, "o Estado passou a financiar diretamente o mercado editorial por meio de subsídios a livros" (p. 51), serviu como veículo de propagação da ideologia proposta pelo Regime, tal como no Estado Novo. Diversos problemas decorrem desse fato, como por exemplo, a seleção do que deve ser contado e do que deve ser excluído, impondo uma espécie de "verdade absoluta e única", assunto que será melhor abordado a seguir.

De lá pra cá, o que se observa é a expansão desse mercado editorial voltado à produção de materiais didáticos. Esse crescimento se deu também graças a uma série de adaptações feitas nesse produto, tornando-o ainda mais acessível ao grande público, além disso foram buscados novos nichos, como por exemplo o de livros paradidáticos, que surgiram como manuais destinados a um público médio e que seriam como um desdobramento do livro didático, cujas tiragens cresceram significativamente nos últimos anos.

Kazumi Munakata (1997) aponta que os livros paradidáticos surgiram como uma alternativa para complementar, "encobrir deficiências de conteúdo" dos didáticos, sendo então materiais construídos de maneira a seduzir o público-alvo ("enorme e heterogêneo", que pode ser composto por docentes e discentes, alcançando até mesmo pessoas que simplesmente se interessam pelas temáticas apresentadas).

O autor os caracteriza ainda como uma tentativa de tratar os conteúdos já conhecidos e abordados de uma nova forma, sob uma nova roupagem, moderna, colorida e visualmente mais agradável, por meio, por exemplo, da "introdução de cores, gráficos, mapas, textos complementares e nova linguagem, tanto visual – como no uso da história em quadrinhos – quanto estilística – preocupação com linguagem mais acessível ao aluno, utilização de vocabulário corrente e cotidiano” (GLEZER, 1984, p. 150 *apud* MUNAKATA, 1997, p. 30)

Entretanto, Munakata critica essa prática indicando que

(...) apesar da ênfase com que é veiculada a relação entre paradidático e inovação pedagógica, ela não se concretiza em termos reais. Isto porque o simples emprego de uma técnica discursiva (seja história em quadrinhos, documentos ou narrativa ficcional) considerada a priori como inovadora, seja no sentido de não usual, seja no sentido de facilitadora da percepção, não define a produção da mudança cultural, no caso, o livro paradidático como objeto inovador. (...)

(...) Portanto, o emprego da forma isolada, por mais inovadora que seja, impossibilita o alcance de inovações que apontem para a transformação, que somente será alcançada com mudanças substanciais nas abordagens de conteúdo proposto. É isto (...) não ocorreu, pois, no final a história veiculada continuou sendo aquela exaltadora de heróis, excludente das minorias, reforçadora dos laços de dominação. (ZAMBONI, 1991, p. 200 *apud* MUNAKATA, 1997, p. 31)

Por esse motivo, os livros didáticos e paradidáticos são considerados produtos da Indústria Cultural "cujo objetivo é a massificação da cultura, a fim de obter polpidos lucros. (...) É o modo como se produz cultura na sociedade capitalista contemporânea" (MUNAKATA, 2012, p. 53), já que estão totalmente inseridos numa lógica de mercado. De acordo com Stray,

"(...) é um produto cultural complexo... [que] se situa no cruzamento da cultura, da pedagogia, da produção editorial e da sociedade". (apud CHOPPIN, 2004, p. 563)

Pode-se observar que, por ser um mercado extremamente competitivo e lucrativo, as grandes editoras tentam de todas as formas se consolidarem, garantindo maior espaço para suas publicações e, conseqüentemente, a obtenção de ganhos ainda mais expressivos. Como toda produção capitalista, os livros didáticos se reformulam constantemente, com o intuito de continuarem sendo bem aceitos por professoras/es e alunas/os - embora essas/es últimas/os não possuam nenhum poder de decisão sobre qual material será adotado. Como assinala Bittencourt (2008, p. 311), "trata-se de livro cujo destinatário principal é o professor, sujeito que decide sobre sua compra e formas de utilização. O aluno, público-alvo explícito, caracteriza-se por ser seu consumidor compulsório".

Dessa forma, as editoras exercem todo tipo de influência sobre essa escolha, por meio de propagandas muito bem direcionadas com o objetivo de conquistar seu público-alvo.

O livro, como mercadoria, obedece a critérios de vendagem, e por essa razão as editoras criam mecanismos de sedução junto aos professores. Oferecem-lhes cursos, criam materiais anexos que acompanham as obras e esmeram-se em apresentar o livro como um produto "novo", seguidor das últimas inovações pedagógicas ou das propostas curriculares mais atuais. (BITTENCOURT, 2008, p. 311-312)

Observa-se, portanto, que tais materiais são confeccionados visando facilitar ao máximo o trabalho do/a educador(a), praticamente ensinando-a/o a "dar aula", impondo uma metodologia que acaba por "engessar" a prática docente, simplificando de tal maneira o desenvolvimento das aulas, que torna o/a professor(a) dependente/à serviço desses materiais. De acordo com Munakata (1997, p. 29),

Na disputa pelo mercado, (...) as editoras "aplicam" [...] estratégias de "marketing" [...] no contexto das escolas, fazendo a cabeça dos professores, impondo modismos, incentivando o consumo e, por trazerem na capa um "de acordo com a lei nº tal", iludindo consciências através do embelezamento do produto e de regras do mínimo esforço. (p. 9)

Uma reflexão semelhante é suscitada por Carlos Alberto Vesentini (1984), que trata da escola como um ambiente burocratizado e arbitrário, espaço em que se desenvolve uma relação hierarquizada entre professores e alunos, onde os primeiros exercem sua autoridade sobre os segundos. Dessa forma, o autor se propõe a pensar nos usos do livro didático como principal – e muitas vezes o único - instrumento de trabalho/estudo utilizado nessas instituições de ensino,

pautado e fortalecido na ideia da difusão de um saber que é previamente estabelecido, tido como correto e acabado, que nada mais é que mais uma extensão do poder que permeia toda essa estrutura (também herança europeia).

Um ponto muito interessante levantado por Vesentini é que nesse ambiente há o que ele chama de “cadeia de transferências”, onde o livro didático se localiza no topo: “Dessa forma, o conhecimento apresenta-se *fora* da relação entre professor e alunos e impõe-se aos dois pólos. O livro didático vai expressar essa exterioridade e tornar-se fonte decisiva para ambos” (1984, p. 74). Nota-se ainda que existe uma enorme pressão por parte dos pais para que os conteúdos sejam todos abordados até o término do ano letivo, ou seja, espera-se que o livro seja finalizado.

Tal constatação pode ser facilmente observada em qualquer escola. Os conteúdos presentes nos materiais didáticos ainda são aceitos e propagados sem maiores contestações pela maioria das/os educadoras/es, que o veem como uma fonte segura e, muitas vezes, até mesmo inquestionável de conhecimento.

Essa visão pode estar amparada na insegurança ou na falta de oportunidade de alguns/mas professores/as no que concerne à busca por capacitações, atualizações historiográficas ou renovação metodológica. Cabe salientar o sucateamento da educação e a desestimulação das/os docentes, que trabalham e estudam diante de pouquíssimas condições para isso.

O autor também critica o caráter totalizante do livro didático de História no país, que parte do que consensuou-se chamar História Geral, iniciando sua abordagem desde a Idade Antiga (que pouco tem a ver com a realidade brasileira), mas que exclui a visão de grupos que fazem parte efetivamente da formação do Brasil, colocados como “os outros” – indígenas e negros, por exemplo -, que em um número muito menor aparecem nesses materiais.

Após analisar o livro didático e identificá-lo como um material que sumariamente tem a função de *difundir e reproduzir* determinados temas pré-definidos de acordo com os interesses envolvidos, em que ficam evidentes os lugares de vencedores e vencidos, ao referir-se à História do Brasil, o autor defende que

Se seu conjunto forma o passado mítico da Nação, esses temas resistem à crítica e continuam a reproduzir-se. Organizam-se como pequenos “nós”, pontos centrais, em torno dos quais todo um conjunto de outros temas passa a ser referido. Através dessa *rede de relações* articulando vários temas em um “nó”, cada um deles torna-se definidor e *periodizador*. O livro didático não os criou, nem os selecionou, antes os reproduz. Apresento-vos: o “descobrimento do Brasil”, a “independência”, a “proclamação da república” e/ou “abolição”, a “Revolução de 1930” ... Sua *articulação* sugere continuamente os locais

onde as explicações devem debruçar-se com força maior, mantendo o conjunto e o sentido do processo. (VESENTINI, 1984, p. 76-77)

Em conformidade, Choppin (2004) também afirma que o livro didático é uma representação daquilo que aqueles que os escrevem consideram como ideal, como gostariam que a sociedade fosse: “Não é suficiente, no entanto, deter-se nas questões que se referem aos autores e ao que eles escrevem; é necessário também prestar atenção aquilo que eles silenciam, pois o livro didático é um espelho, pode ser também uma tela” (p. 557).

E prossegue dizendo que da mesma forma que alguns assuntos são exaustivamente tratados, alguns outros são apagados, esquecidos ou até mesmo ignorados deliberadamente, frisando que

O livro didático não é um simples espelho: ele modifica a realidade para educar as novas gerações, fornecendo uma imagem deformada, esquematizada modelada, frequentemente de forma favorável: as ações contrárias a moral são quase sempre punidas exemplarmente; os conflitos sociais usados de delituosos ou a violência cotidiana são sistematicamente silenciadas. (CHOPPIN, 2004, p. 557)

Outra questão que merece destaque se refere à problemática levantada por Vesentini (1984) e também discutida por outras estudiosas do tema (BITTENCOURT, 2008; FONSECA, 2009) sobre a divergência entre a bibliografia especializada, compreendida como aquela produzida na Academia, e sua difusão, ou seja, a difusão desses conhecimentos aos estudantes do ensino básico através, prioritariamente, dos livros didáticos.

Enquanto “a primeira, muitas vezes, é múltipla ou tende a sê-lo, divergente, plena de confrontos” (p. 79), ou seja, apresenta uma diversidade de visões e posicionamentos diferentes sobre uma mesma temática, “é no tornar *simplificado* e *unitário* o conhecimento que apenas *um* discurso se reforça e toma o ‘ar’ de verdade” (p. 79), sendo isso o que se observa em relação ao livro didático, justamente porque sua função é facilitar a compreensão desses temas e não problematizá-los ou se opor a eles.

Assim, dita quem são os sujeitos históricos e aquilo o que é relevante para ser ensinado, o que vai no sentido oposto ao propósito que o saber histórico produzido na Universidade tem (ou deveria ter), onde busca-se problematizar os temas a fim de compreender suas diversas nuances e possibilidades de pesquisa. Dessa forma, graças à ampla e exclusiva utilização de livros didáticos com conteúdos extremamente simplificados, fortalece-se uma ideia de história única, algo que deve ser criticado e combatido, e não cada vez mais aceito, como vem acontecendo.

Um problema considerado como um dos mais graves em relação ao livro didático é a forma pela qual apresenta os conteúdos históricos. O conhecimento produzido por ele é categórico, característica perceptível pelo discurso unitário e simplificado que reproduz, sem possibilidade de ser contestado, como afirmam vários de seus críticos. Trata-se de textos que dificilmente são passíveis de contestação ou confronto, pois expressam "uma verdade" de maneira bastante impositiva. (...) Quem elabora manuais escolares almeja sua eficiência como transmissor de determinado conhecimento e para isso recorre a uma linguagem que seja não só acessível a um público pouco heterogêneo e de fácil assimilação, mas ao mesmo tempo, capaz de sintetizar muitas informações. (BITTENCOURT, 2008, p. 313-314)

Entretanto, essa amplitude conquistada por esse gênero de materiais no Brasil não seria possível se não fosse o PNLD.

O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) é o mais antigo dos programas voltados à distribuição de obras didáticas aos estudantes da rede pública de ensino brasileira e iniciou-se, com outra denominação, em 1937. Ao longo desses 80 anos, o programa foi aperfeiçoado e teve diferentes nomes e formas de execução. Atualmente, o PNLD é voltado à educação básica brasileira (...).⁸

O PNLD é, portanto, o responsável por toda a logística que envolve desde a seleção dos materiais didáticos até a entrega e distribuição às/aos estudantes nas escolas. Esse processo é bastante complexo e possui diversas fases e atores envolvidos, levando em torno de três anos para ser concluído. Em um primeiro momento, é aberto o Edital onde constam todas as informações e critérios para que um livro seja considerado apto a ser distribuído aos estudantes. Com o Edital publicado, as editoras tem um prazo para se inscreverem.

Após isso, as obras inscritas passam por um processo de triagem realizado pelo Instituto de Pesquisas Tecnológicas (IPT) da Universidade de São Paulo (USP), que encaminha os livros selecionados para a Secretaria de Educação Básica (SEB) do Ministério da Educação (MEC) de onde sairão as resenhas elaboradas por especialistas que examinaram as obras. Os livros aprovados são disponibilizados na internet pelo Guia do Livro Didático, e a partir de então podem ser escolhidos pelas/os professoras/es.

O Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) inicia, então, um processo de negociação com as editoras, a fim de adquirir as coleções selecionadas pelas/os docentes. Depois disso, efetivamente, os livros são impressos e ainda passam por um controle de

⁸ Texto disponível em: <http://www.fnde.gov.br/component/k2/item/518-hist%C3%B3rico#:~:text=O%20Programa%20Nacional%20do%20Livro.nomes%20e%20formas%20de%20execu%C3%A7%C3%A3o>. Acesso em: 03 de dezembro de 2020.

qualidade e, somente após todas essas etapas, é que as obras são distribuídas para as escolas pelos Correios.

Criado ainda durante a Era Vargas sob a denominação de Instituto Nacional do Livro e reformulado durante a década de 1980, o Programa se ampliou, adquiriu funções e alcançou patamares cada vez maiores. Hoje, distribui milhões de livros aos estudantes da educação básica e dispõe de cifras bilionárias para o investimento nesses materiais. Só entre o fim do ano de 2019 e início de 2020 foram distribuídos 172.571.931 exemplares de todas as etapas da educação básica (educação infantil, anos iniciais e finais do ensino fundamental e ensino médio), o que resultou em um montante de quase 1.4 bilhão de reais!⁹

O valor pago a somente 3 das 24 editoras que tiveram seus títulos comprados pelo Governo Federal entre 2019/2020 através do PNLD representa quase 60% do valor total investido no Programa (aproximadamente 835 milhões de reais). As editoras em questão são a Moderna, em primeiro lugar, com quase 52 milhões de exemplares adquiridos (distribuídos em 133 coleções) e um lucro de mais de 367 milhões de reais, seguida pela Editora FTD e pela Ática, que venderam 30 e 32 milhões de exemplares, respectivamente. A FTD recebeu quase 241 milhões de reais do PNLD, enquanto a Ática ultrapassou o valor de 226 milhões.¹⁰

Tais dados somente reforçam a ideia de que o mercado editorial brasileiro possui grandes interesses na produção de materiais didáticos e paradidáticos, justamente graças à alta lucratividade garantida que o Programa oferece. Segundo dados da pesquisa sobre Produção e vendas do setor editorial brasileiro, desenvolvida em 2018 pela Câmara Brasileira do Livro, as obras didáticas correspondiam a 46,54% do total de títulos vendidos (CÂMARA BRASILEIRA DO LIVRO, 2018, p. 8).

Fica evidente, portanto, o poder que detém o livro didático como instrumento da indústria cultural de moldar e orientar a formação dos cidadãos de acordo com os objetivos daqueles encarregados de sua produção. Aqui, mais do que nunca, se vê a importância de repensar essas relações de poder que excluem os sujeitos históricos alunas/os e professoras/es como produtoras/es do saber, e atribui a um objeto externo (livro didático) o poder de impor a dinâmica de ensino-aprendizagem.

⁹ Dados disponíveis em: <https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/pnld/dados-estatisticos>. Acesso em 05 de dezembro de 2020.

¹⁰ Planilha “Valor de aquisição por editora”, disponível em: <https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/pnld/dados-estatisticos>. Acesso em 05 de dezembro de 2020.

Se ver reconhecido no livro didático ou no material escolar não está relacionado apenas à ideia de “dar voz aos que não foram ouvidos”, mas sim de fazer com que as/os estudantes se reconheçam como sujeitos e agentes históricos com potencial de transformação através do exercício da cidadania.

2.2 Analisando a coleção Araribá Mais: História

Essa segunda parte do capítulo se propõe a analisar a coleção *Araribá Mais: História*¹¹ da Editora Moderna, título escolhido pelas/os professoras/es de História da Secretaria de Educação do Estado de Mato Grosso (SEDUC/MT) e entregue às escolas no início do ano de 2020 (os livros não chegaram a ser distribuídos aos estudantes devido à pandemia de Covid-19).

A coleção em questão é destinada aos anos finais do ensino fundamental (6º ao 9º ano) e tem como autoras/es um grupo de historiadoras/es formadas/os em Universidades das regiões Sudeste e Sul do país, principalmente de São Paulo (USP, PUC-SP e UNESP), sendo a editora responsável a bacharela em História e mestra em Ciências Ana Claudia Fernandes. Das 16 pessoas envolvidas na produção do material, a minoria (somente 5) são homens, então, a partir de agora, as referências ao grupo serão feitas de acordo com o gênero feminino (*as autoras*).

O ano de publicação do material é 2018, ou seja, é uma obra bastante recente e que está em conformidade com os atuais parâmetros educacionais brasileiros, ou seja, a BNCC, inclusive esse é um requisito básico para que os livros sejam considerados habilitados a fazerem parte do PNLD (Edital PNLD 2019).¹²

Interessante destacar que o Manual do Professor, enviado às escolas ainda durante o período de seleção dos livros didáticos, possui em suas primeiras páginas uma série de orientações sobre a utilização do material, tratando de temas como a relação entre educação e tecnologia, salientando a diferença entre informação e conhecimento e os desafios relacionados à essa problemática, sugerindo, por exemplo, diversos arquivos digitais que podem ser usados no ensino de História, algo que deve ser reconhecido.

¹¹ A Coleção completa está disponível em: https://pnld.moderna.com.br/divulgacao/arariba-historia/menu/CLIQUE_AQUI_PARA_INICIAR.html. Acesso em: 17 de dezembro de 2020.

¹² Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79531-edital-pnld-2019-consolidado-3-retificacao-pdf&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192. Acesso em 06 de dezembro de 2020.

As autoras falam também sobre a importância que deve ser dada às diferentes fontes históricas, indicando como pode ser realizado o trabalho a partir delas (deixando claro que a obra possui muitas possibilidades de desenvolver essas análises), “ao longo do texto principal (por meio da reprodução de imagens, como fotografias, pinturas, gravuras, etc.), na seção ‘Atividades’ e, especialmente, na seção ‘Documento’”. (FERNANDES, 2018, p. XI).

Os fundamentos teórico-metodológicos da coleção merecem um destaque especial, visto que dão indícios sobre como os assuntos e conteúdos serão abordados ao longo dos capítulos, demonstrando quais perspectivas historiográficas são utilizadas:

Os volumes desta Coleção apresentam um desenvolvimento cronológico e integrado, em que se combina o estudo da História do Brasil com o estudo da História geral. A opção por uma abordagem cronológica se justifica pela necessidade de utilizar um sistema de datação que permita localizar acontecimentos no tempo, identificar sua duração e relacioná-los segundo critérios de anterioridade, simultaneidade e posterioridade. A escolha da abordagem integrada, por sua vez, reflete a preocupação em articular os conteúdos de História geral e História do Brasil, permitindo que se percebam as semelhanças e as particularidades de diferentes processos históricos. (FERNANDES, 2018, p. XVII)

Observa-se, portanto, mais uma vez a permanência do modelo eurocêntrico que é baseado em uma perspectiva linear, evolutiva e totalizante, que privilegia o continente europeu como centro dos processos históricos e modelo de sociedade a ser seguido.

Ao tratar da estrutura da obra, são apresentados quadros que demarcam a quais Unidades e Capítulos cada Objeto de Conhecimento e Habilidade da BNCC está relacionado, inclusive separando por Bimestres cada um desses conteúdos, confirmando o caráter facilitador desses materiais, que pressupõem e, de certa forma, até mesmo impõem a quais caminhos teórico-metodológicos de ensino a/o docente deve seguir.

Percebe-se que todas essas propostas são colocadas como referências para o/a professor(a) mas devido ao contexto já exposto, é muito provável que essas orientações sejam seguidas à risca, sem maiores ponderações. As últimas páginas dessa parte destinada a auxiliar o/a professor(a) explicam o que são e como estão organizadas as Unidades, Capítulos, seções e boxes da Coleção, reservando ainda um espaço para tratar do processo de Avaliação, sugerindo (novamente) como essa questão pode ser tratada.

Analisar uma obra didática não significa somente abrir as páginas e relatar o que está sendo observado, o que pode ser lido e visto. É importante que se busque compreender também o que não está explícito, as motivações e intenções por trás da forma como são tratados os

conteúdos, por que determinado tema está em maior evidência enquanto algum outro nem mesmo é citado, etc.

Além disso, segundo Bittencourt (2008, p. 311), “para uma análise dos livros didáticos de História, além da identificação dos valores e da ideologia de que é necessariamente portador, é preciso estar atento a outros três aspectos básicos que dele fazem parte: sua *forma*, o *conteúdo histórico escolar* e seu *conteúdo pedagógico*.”

Dessa forma, segundo a autora, um primeiro aspecto a ser destacado é a capa. As capas dos quatro volumes da coleção *Araribá Mais: História* apresentam imagens comumente associadas ao estudo da história (no do 6º ano o Stonehenge; no do 7º ano uma tribo indígena brasileira realizando um ritual; no do 8º ano um museu com pinturas históricas expostas; e no do 9º ano mulheres de origem africana sorrindo participando de alguma festividade) diante de objetos tecnológicos (GPS no do 6º ano; câmera digital no do 7º; aparelho de jogos portátil no do 8º; e smartphone no do 9º ano). Observa-se, assim, um sentido de colocar frente a frente o antigo/tradicional/ancestral ao moderno/tecnológico/contemporâneo.

Na Apresentação às/aos alunas/os, as autoras refletem sobre “Por que estudar História?”, enfatizando o caráter formativo da disciplina, salientando que todo o mundo em que estão inseridas/os pode ser explicado através da história, inclusive em suas vidas pessoais, e expressa que, para além disso, essa tem o objetivo de “formar um ser humano crítico, atuante, solidário e cooperativo, disposto a fazer a sua parte para construir um mundo melhor” (FERNANDES, 2018, p. 3).

A partir de então, passa-se a analisar mais detalhadamente cada volume dessa Coleção, seguindo a ordem das séries, buscando identificar como estão representadas as mulheres nesses livros, a quais posições estão designadas, se existem avanços de forma geral em relação a coleções mais antigas, etc. Dessa forma, a seguir estão expostos os principais pontos que puderam ser observados e algumas considerações a respeito deles.

O livro do 6º ano possui 19 capítulos, iniciando com a Introdução ao estudo de História, que trata do trabalho do historiador e da questão do tempo e das fontes, e terminando com a Baixa Idade Média, que aborda as Cruzadas, a Peste, a Fome e as Revoltas populares. Um ponto de destaque nesse volume é a existência de dois capítulos que tratam das antigas civilizações chinesa e indiana (capítulo 8) e da Núbia e do Reino de Cuxe (no capítulo 10 da unidade referente aos povos da Antiguidade na África).

A posição/escolha adotada pelas autoras de apresentar tais conteúdos, que até pouco tempo atrás não eram sequer citados em outros os materiais didáticos, pode ser compreendida

como uma tentativa de diversificar mais o entendimento sobre as Antigas Civilizações Orientais, ampliando a visão para além dos tradicionais temas de Mesopotâmia e Egito Antigo, o que deve ser considerado.

Além de possuir diversas imagens de mulheres (fotografias, pinturas, esculturas), o volume do 6º ano também aborda como era a vida *delas* em diferentes sociedades desde a Antiguidade. "O poder das mulheres em Méroe" (capítulo 10) fala sobre a importância que as mulheres que pertenciam à família real tinham naquela sociedade, se tornando, inclusive, regentes de seus filhos menores ou rainhas-mães, denominadas candaces. O texto cita, por exemplo, uma dessas candaces, a rainha Amanishakheto, que é descrita como uma mulher "viril", característica que ainda é realçada quando se trata de uma mulher em posição de poder.

O capítulo referente à Grécia também possui um trecho sobre a vida das mulheres. O texto fala sobre a não participação feminina na política e a diferença de vida das mulheres que pertenciam à elite e das que pertenciam às camadas populares. Enquanto as primeiras viviam confinadas, as segundas podiam desenvolver diversos tipos de trabalho fora do ambiente doméstico. Também é mencionada a poetisa Safo, destacando como seu trabalho era admirado tanto por homens quanto outras mulheres.

No Manual do Professor há um texto complementar que aborda as diferenças entre as mulheres de Atenas e de Esparta, afirmando que as atenienses estavam destinadas a cuidar de funções domésticas, já as espartanas podiam participar da vida pública até mesmo realizando exercícios físicos, tal como os homens. Sobre esse tema há ainda um box no capítulo 12 que fala sobre a relação das mulheres gregas com a religião, que era uma forma delas fazerem parte da vida pública.

Na seção "Ser no Mundo" há uma problematização muito importante sobre o padrão de beleza feminino na sociedade atual. A reflexão se dá a partir da comparação entre o que era considerado belo na Grécia Antiga e o que é considerado belo hoje, propondo uma discussão sobre temas como gordofobia e imposição de padrões estéticos, assunto de extrema relevância e muito pertinente à realidade cotidiana das crianças/adolescentes hoje.

A vida das mulheres romanas também é abordada no capítulo 14 e em muitos aspectos pode ser considerada semelhante à vida das gregas. O que muda aqui é que as autoras falam sobre a diferença na educação de meninas e meninos das classes altas: enquanto *elas* paravam de estudar aos 12-13 anos para se casar e cuidar da casa, *eles* prosseguiram com os estudos e desenvolviam conhecimentos em diversas áreas consideradas importantes. Esse assunto pode

abrir margem para um debate sobre como as imposições de gênero podem impactar no desenvolvimento intelectual/pessoal/social dos indivíduos.

Uma discussão muito interessante é observada na seção “Lugar e Cultura” do capítulo sobre o Nascimento do Islamismo e o Império Muçulmano. Uma página inteira é destinada a tratar da mulher no islã, falando sobre a visão equivocada que existe nos países ocidentais de que a mulher muçulmana é considerada inferior e que não possui direitos nessa sociedade. Assim, destaca que o Alcorão possui diversas passagens que trata sobre a questão das mulheres, dizendo que “de acordo com o texto sagrado, a mulher tem, por exemplo, os direitos a propriedade, à herança, de pedir o divórcio e de estudar. Pela tradição, ela também pode escolher com quem deseja se casar, manter seus negócios e usar métodos contraceptivos”. (FERNANDES, 2018, p. 202)

Ainda assim reconhece que existem muitos direitos femininos violados em países islâmicos e sinaliza que esses são frutos de leituras radicais e descontextualizadas do Alcorão. Além disso, apresenta uma imagem de mulheres muçulmanas protestando contra o assédio sexual, demonstrando que, ao contrário do que é difundido pelo senso comum, elas são protagonistas de suas próprias demandas.

No mesmo capítulo, na seção “Ser no Mundo” que trata do Islamismo Hoje, as autoras optaram por colocar também uma foto de duas jogadoras de vôlei de praia egípcias comemorando um ponto durante os jogos olímpicos do Rio de Janeiro.

Tais observações podem demonstrar uma tentativa de construir uma visão diferente da comumente encontrada em outros materiais didáticos utilizados em anos anteriores, ao colocar mulheres em posições de evidência. Essa ação apresenta muita relevância, já que as/os estudantes nessa idade escolar estão em pleno desenvolvimento intelectual, abertas/os a desconstruir preconceitos, tornando promissor esse destaque e servindo como fonte de inspiração para as meninas.

Nota-se, no entanto, que a perspectiva adotada pelas autoras é sociológica, onde se analisam diferentes sociedades humanas nos diversos contextos históricos, não atendo-se majoritariamente a eventos e narrativas, mas sim aos modos de vida e a relação que esses povos tinham com o meio ambiente em que viviam e com outras civilizações.

O volume referente ao 7ª ano, pelo menos no tangente à História do Brasil, se apresenta de forma muito mais convencional do que se observa no anterior, assim, há o predomínio de uma historiografia um tanto quanto tradicionalista, visto que grande parte de suas análises são focadas na economia e nos impactos que essa teve para o desenvolvimento da colônia. Nesse

sentido, as mulheres estão completamente ausentes do foco dos debates, sendo marginalizados a aparecendo somente em algumas figuras e/ou legendas, podendo transmitir uma ideia equivocada de que elas não tiveram nenhuma participação no processo de colonização do Brasil.

O primeiro capítulo desse volume se refere à Reinos e povos da África, apresentando os povos de Gana, do Mali, os iorubás e os bantos. Aborda também a importância da tradição oral para essas culturas, uma discussão que seria muito interessante de ser desenvolvida com a turma. Ao tratar da questão da escravização de povos pertencentes aos grupos linguísticos banto e iorubá, as autoras destacam a participação desses na formação da cultura afro-brasileira, afirmando que “estudar a história da África é essencial para compreendermos nossa própria história, uma vez que a identidade brasileira tem fortes marcas africanas” (FERNANDES, 2018, p. 24).

A quantidade de imagens e textos sobre mulheres nesse volume é inferior ao do 6º ano, sendo observada a presença *delas* de forma específica somente em três momentos: ao tratar da educação de meninas e meninos no Império Asteca; ao contar a história de Juanita, a donzela do gelo; e ao apresentar o quadro *Mulher Tapuia*.

No primeiro caso, através da interpretação das ilustrações do Códice Mendoza (conjunto de desenhos e escritos feitos por escribas astecas sobre costumes e cenas cotidianas dessa civilização) é proposto que as/os alunas/os reflitam sobre a educação dos meninos e das meninas. Nas orientações às/aos professoras/es é sugerido que “(...) inicie uma discussão sobre o assunto com toda a turma. Em seguida, eles devem trocar opiniões sobre a situação social das mulheres na sociedade asteca” (FERNANDES, 2018, p. 76).

Assim, seria interessante refletir sobre como os meninos eram educados para realizarem atividades públicas, podendo inclusive entrar em dois centros de ensino, o *calmecac* (que formava sacerdotes e altos funcionários do Estado), ou o *telpochcalli* (para atuar no comércio ou como militares), enquanto as meninas eram educadas em casa, pelas mães, e aprendiam a realizar tarefas domésticas e de costura, ficando, então, reclusas ao ambiente privado. Isso dá indícios do porquê as figuras masculinas (imperadores e guerreiros) são amplamente conhecidas, ao passo que as femininas são inexploradas.

Embora não tenha como objetivo pensar a situação da mulher em sua perspectiva histórica, a apresentação do caso de *Juanita, a donzela de gelo*, é tratada com considerável destaque e protagonismo. Juanita foi o nome dado a uma múmia bem preservada de uma menina inca de aproximadamente 13 anos, que foi encontrada por arqueólogos em um monte no Peru,

reverenciado como um deus por esse povo. Após ser sacrificada em um ritual muito comum nessa sociedade, a jovem foi mumificada através de um método natural, devido ao ambiente frio e seco onde seu corpo foi deixado.

Apesar de ter um infográfico de duas páginas tratando desse tema, além de representações, fotos e mapas que visam atrair a atenção das/os estudantes, o foco está na reflexão sobre a importância das descobertas arqueológicas para compreender os costumes de antigas civilizações. Tal assunto, entretanto, poderia abrir margem para o/a educador(a) propor uma pesquisa mais aprofundada sobre quem realmente foi Juanita e como era a vida das mulheres no Império Inca.

O terceiro exemplo abordado é o quadro da *Mulher Tapuia*, pintado pelo naturalista holandês Albert Eckhout, e foi colocado com a intenção de problematizar como “as sociedades europeias daquela época viam os nativos do Novo Mundo” (FERNANDES, 2018, p. 172). A discussão sugeria por si só já se apresenta muito relevante, mas poderia ser ainda mais desenvolvida, visto que a mulher indígena ali retratada está apenas como uma alegoria para ilustrar o imaginário europeu acerca desses povos, tidos como selvagens.

Desse modo, em nenhum momento a discussão está pautada na ideia da diversidade do que é ser mulher nas diferentes sociedades indígenas, tampouco fala sobre a heterogeneidade desses povos, tendo como alvo apenas a visão eurocentrada e preconceituosa que perdurou/a durante muito tempo no imaginário coletivo.

O último conteúdo desse livro do 7º ano trata das Novas configurações na colônia (capítulo 21), versando sobre o processo de urbanização e a relevância da mineração no Brasil colonial. Novamente, sequer cita o lugar social das mulheres durante o período colonial brasileiro, sendo a participação feminina na economia e na cultura, por exemplo, completamente ignorada no material.

Partindo agora para a análise do volume referente ao 8º ano, nota-se uma quantidade considerável de menções a questões femininas. Logo na abertura da Unidade 1 (Revoluções na Inglaterra) vê-se a imagem de duas mulheres, a Rainha Elizabeth II e a ex-primeira ministra Theresa May, que juntas simbolizam a centralização do poder no Reino Unido. Nas orientações ao/à professor(a) não se aborda a questão de como analisar tal imagem sob uma perspectiva de gênero, porém a foto, tirada no Palácio de Buckingham em 2016, expressa-se por si só e com certeza influencia a percepção das/os alunas/os no que concerne à naturalização da imagem de mulheres em posições de poder.

É interessante observar que em relação à essa temática de Revoluções inglesas não há como deixar de citar o protagonismo feminino, visto que a principal líder da Nação nesse momento histórico foi a Rainha Elizabeth I. Uma quantidade expressiva de imagens e textos referentes ao assunto podem ser observados ao longo do capítulo, o que não necessariamente significa que essa seja uma historiografia pensada a partir da perspectiva das mulheres, pelo contrário, esse conteúdo está inserido dentro de uma área de estudos muito consolidada (para não dizer tradicional).

Nesse sentido, a construção da figura da Rainha Elizabeth I é pensada a partir da ideia de *grande líder*, que está associada à narrativa que evidencia a atuação de políticos e/ou militares (geralmente homens), que de alguma forma “mudaram os rumos da História”, como Napoleão Bonaparte ou Alexandre, o Grande. Dessa forma, o fato da mesma ser uma mulher em posição de destaque passa despercebido, sendo que o foco da discussão está na líder absolutista que, tal como seu pai, o Rei Henrique VIII, realizou grandes feitos. Tal problemática se relaciona à perpetuação de uma epistemologia eurocêntrica que, conforme abordado anteriormente, enfatiza o poder político como centro dos debates historiográficos.

O próximo tema, tratado logo em seguida, é a Revolução Industrial, em que costumeiramente já é abordada a questão da vida das mulheres nesse período e como era o trabalho feminino nas fábricas. Dessa maneira, observa-se algumas imagens de mulheres tecelãs e que, portanto, estão desempenhando funções tipicamente femininas e há também um pequeno boxe que fala sobre a diferença salarial entre homens e mulheres nessa época. A proposta é que se faça uma reflexão sobre a desvalorização do trabalho feminino, evidenciando que essa situação perdura até os dias atuais, sendo que

Segundo a Organização Internacional do Trabalho (OIT), atualmente a desigualdade salarial entre homens e mulheres ainda é muito visível em diversos países. No Brasil, dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) mostram que, em 2015, as mulheres recebiam cerca de 74,5% do salário pago aos homens. (FERNANDES, 2018, p. 24)

Essa é outra ideia que poderia ser melhor desenvolvida pelas autoras, que sequer destinam um espaço à margem sobre como tratar do assunto com as/os estudantes. Além disso, nem a questão do tempo diário de trabalho das mulheres durante a Revolução Industrial é mencionada, que além de trabalhar nas fábricas praticamente o mesmo tanto que os homens, ainda tinham a obrigação de cuidar da casa e dos filhos, ou seja, tinham dupla jornada.

Nota-se, então, que esses temas passam praticamente alheios e, se esse não for um ponto alinhado ao posicionamento do/a professor(a), muito provavelmente serão ignorados. Ou seja,

apesar de ter um espaço destinado a esse conteúdo especificamente, novamente é tratado de forma muito superficial.

Em relação à Revolução Francesa, notam-se diversos tópicos que se referem a mulheres. O primeiro deles fala sobre a Rainha Maria Antonieta, figura associada à voluptuosidade e como atividade complementar é sugerido o filme que leva no título seu nome, dirigido por Sofia Coppola. Assim,

Espera-se que os estudantes percebam que todo o luxo da corte de Maria Antonieta contrastava com a situação vivenciada pelo povo francês, que sofria com a falta de alimentos devido as péssimas colheitas e aos altos impostos que eram obrigados a pagar à Coroa e à Igreja. (...) Maria Antonieta foi vista como a maior representante das extravagâncias da corte e da família real, e seus gastos foram considerados uma das causas da crise financeira do Estado francês. (FERNANDES, 2018, p. 62)

A imagem que ilustra "Os rumos da revolução" é exatamente sobre a execução da Rainha esbanjadora, guilhotinada em praça pública tal como seu marido, o Rei absolutista Luís XVI. É muito importante salientar, entretanto, que diferentemente do que é observado na maioria dos materiais didáticos, não há uma representação de destaque do monarca, ficando a Rainha sozinha encarregada de demonstrar os abusos do absolutismo monárquico francês.

Uma importante reflexão é suscitada na seção "Em Debate" do mesmo capítulo, intitulada "As mulheres-soldados". O texto faz referência à participação feminina na Revolução Francesa. Dessa forma, foram selecionados alguns excertos de um texto intitulado "A Revolução Francesa e feminina", de Tânia Machado Morin, que trata da participação ativa das mulheres nas tropas francesas durante o período revolucionário. Além desse texto, como complemento é proposto também um trecho do livro "Mulheres Públicas", de Michelle Perrot, que pode servir para auxiliar as/os docentes com o planejamento da aula.

A discussão sugerida se pauta na ideia de que "a participação militar feminina não significou a conquista de direitos" (FERNANDES, 2018, p. 66), tendo continuado sendo excluídas da vida política, e até mesmo da Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, uma das principais heranças da Revolução, mas que se referia somente aos homens. Essa questão é tratada com maior especificidade algumas páginas a seguir. O texto "As mulheres na França revolucionária" fala sobre a Declaração dos Direitos da Mulher e da Cidadã, escrita por Olympe de Gouges "que reivindicava igualdade entre homens e mulheres em relação à educação, à justiça, ao voto, entre outros". (FERNANDES, 2018, p. 69)

Toda essa parte que fala sobre a participação das mulheres na Revolução Francesa pode ser desenvolvida de diversas formas pelas/os professoras/es, levando em consideração inclusive

que os principais símbolos da Revolução foram representados por figuras femininas, como é o caso da Liberdade e da República. A famosa pintura disponível na página 138, “A Liberdade guindo o povo”, de Eugène Delacroix, aliás, pode ser problematizada sob essa ótica.

Em relação à História do Brasil, no período posterior à independência, há um destaque à figura de Maria Quitéria, mulher baiana que, vestindo-se de soldado, lutou ao lado das tropas brasileiras contra as forças portuguesas que não apoiavam a emancipação do país. Embora sua imagem ocupe quase um quarto da página, a forma como ela é representada por si só sem ser problematizada não possibilita avançar em uma discussão que visa desconstruir papéis de gênero, visto que a imagem é aquela única representação de Quitéria, em que ela está de saia e com traços e características femininas bem demarcados, passando a impressão de que ela, como mulher, foi aceita no exército e desempenhou suas funções como tal. Essa representação, na verdade foi encomendada pelo exército depois de reconhecer que o Soldado Medeiros era uma mulher.

Em momento algum há a menção do caráter revolucionário dessa atitude da combatente, que até hoje é ainda muito romantizada, sendo homenageada graças à sua bravura e coragem, mas não por quebrar o estigma da fragilidade feminina (a famigerada expressão “*mais macho que muito homem*” demonstra bem isso). Conceitos como patriarcalismo e machismo poderiam muito bem ser trazidos à pauta, incluindo discussões sobre a participação e as posições conquistadas por mulheres nos dias atuais, que ainda se deparam com muitas dificuldades e preconceitos ao desempenharem funções militares (e quaisquer outras tidas como “masculinas”).

Outro ponto que merece uma atenção especial está no capítulo sobre a “Europa industrial e os trabalhadores”, que faz parte da Unidade “Revoluções e novas teorias políticas do século XIX”. Ao abordar “O que é anarquismo?”, ao invés de colocar imagens de homens reconhecidos pelo desenvolvimento dessa teoria, como Mikhail Bakunin e Pierre-Joseph Proudhon, como comumente é feito, as autoras optaram por expor uma foto de Lucy Parsons, mulher responsável por fundar diversas organizações de trabalhadores nos Estados Unidos, destacando como suas ideias foram extremamente importantes para os rumos do anarquismo.

Em contrapartida, da mesma forma que ocorre em relação ao período colonial brasileiro, também existem poucas menções à vida das mulheres na época do Império. Entretanto, no capítulo sobre o Período Regencial e o Segundo Reinado, na seção “Lugar e Cultura”, há um texto que fala sobre “As mulheres no Brasil do século XIX”.

O texto em questão fala sobre o lugar destinado às mulheres durante esse período histórico e reflete sobre as mudanças que ocorreram a partir da chegada da Família Real, em 1808. Afirma, por exemplo, que foram necessárias várias batalhas jurídicas e políticas para mudar o panorama excludente e opressor que existia até então, totalmente pautado em uma lógica patriarcal muito arraigada nessa sociedade.

Nas orientações contidas no Manual do Professor, há ainda uma sugestão de ampliação do debate:

(...) somente em 2006 foi institucionalizada uma política nacional de combate à violência contra a mulher, com a criação da Lei Maria da Penha. (...) Apesar de a Lei Maria da Penha ter sido uma grande conquista, muitas mulheres continuam sendo vítimas da violência cotidianamente. Tal fato evidencia que, mais difícil que mudar a legislação, é transformar a mentalidade da nossa sociedade ainda muito contaminada pelos valores patriarcais. (FERNANDES, 2018, p. 226)

De forma breve, porém categórica, a educadora Nísia Floresta é citada, sendo apresentada como um importante nome na luta pelo direito à educação e à emancipação feminina (outra questão que também poderia ser mais desenvolvida).

A abertura da última Unidade do livro do 8º ano “A expansão dos Estados Unidos no século XIX” traz uma foto de uma manifestação no país, a Marcha do Clima, ocorrida em 2017, que demonstra uma grande participação feminina, visto que é muito perceptível a superioridade numérica *delas* em relação aos homens na imagem. Outra característica muito evidente é a diversidade étnica dessas mulheres, podendo ser observadas muitas mulheres negras e até mesmo descendentes de indígenas. Nenhum tipo de discussão acerca do protagonismo feminino nesses protestos é suscitada, mas a figura sem dúvidas foi selecionada estrategicamente pelas autoras, e com certeza chama a atenção do/a leitor(a).

O último volume analisado, do 9º ano, também tem muitos tópicos específicos sobre mulheres. Dentre eles, no primeiro conteúdo, sobre o início do período republicano no Brasil, ao tratar dos movimentos de contestação ao poder oligárquico e ao governo, fala sobre o Cangaço, que tem como um dos seus símbolos mais fortes a figura de Lampião, líder de um famoso bando de cangaceiros, e sua companheira Maria Bonita, que aparece no centro da imagem que ilustra esse tema.

A atividade complementar proposta é a leitura de um trecho do cordel "História completa de Lampião e Maria Bonita", e logo nos primeiros versos escolhidos destaca a participação feminina no cangaço:

Também a mulher valente
 Quando há luta, se agita
 Citamos no Ceará
 A coragem de Jovita
 E no sertão da Bahia
 A jovem de valentia
 Chamada Maria Bonita (FERNANDES, 2018, p. 25)

Algumas páginas adiante, dentro do contexto do desenvolvimento industrial brasileiro no início do século XX, há um tópico intitulado "Trabalhadores e trabalhadoras se organizam". O texto fala sobre as precárias condições de trabalho a que homens, mulheres e crianças estavam submetidos, enfatizando que essas últimas eram a maioria nas fábricas têxteis e recebiam salários inferiores aos homens para desempenharem a mesma função. A imagem utilizada para ilustrar o tema é de operárias em uma tecelagem da cidade de São Paulo.

Grande parte dos historiadores considera a Primeira Guerra Mundial como fruto direto de um capitalismo globalizado. Dessa forma, a industrialização proporcionou diversas mudanças e rupturas socioculturais significativas. Esse tema, portanto, também é abordado e seus impactos na vida das mulheres durante e após a Grande Guerra são tratados. A questão da emancipação feminina, por exemplo, é citada como uma consequência após o fim do conflito, devido à significativa atuação *delas* no esforço de guerra.

Logo em seguida, na seção "Em Debate", o texto "As mulheres e a guerra" problematiza a "ideia de que a Primeira Guerra teria gerado ganhos definitivos para as mulheres". De acordo com a visão defendida pela historiadora portuguesa Anne Cova e exposta por meio de um trecho de seu artigo "As mulheres foram ativistas na guerra, depois voltaram ao lar", o protagonismo feminino durante os anos da Grande Guerra era evidente, o que de fato ocasionou na conquista de alguns direitos, como a participação política através do voto, por exemplo, mas tal tendência não se sustentou, visto que

Nos anos vinte, em vários países, a palavra de ordem passou a ser a reposição de cada sexo no seu devido lugar. Era valorizada a presença da mulher no lar e, findo o conflito, a desmobilização aconteceu muito rapidamente. Se, até pela sua longa duração, a Grande Guerra exigiu a mobilização das mulheres ele permitiu acesso à esfera pública, as mudanças duraram tão somente o tempo do conflito. (FERNANDES, 2018, p. 53)

O período entre guerras apresenta uma lacuna muito grande no tratamento da questão relativa as mulheres sendo que elas não são citadas nem em relação à crise de 1929, nem em relação ao surgimento dos movimentos totalitários.

Partindo, então, para o fim da Segunda Guerra Mundial, mais especificamente sobre a criação da Organização das Nações Unidas (ONU), a foto de Bertha Lutz, bióloga brasileira e importante nome na luta pela conquista do voto feminino no Brasil, é destacada. A legenda a apresenta como representante do Brasil na Conferência de San Francisco, em 1945 e evidencia a liderança dessa na luta pela igualdade de direitos entre homens e mulheres, questão inserida na Carta da ONU, que nas páginas seguintes, na seção “Ser no Mundo” é segurada por Eleanor Roosevelt (esposa do ex-presidente dos EUA Franklin Roosevelt). Assim, observa-se que as autoras buscam destacar uma estreita relação entre a questão dos direitos humanos e a participação feminina em movimentos que buscam assegurar tais direitos.

Ainda sobre essa temática, é abordada a situação das minorias, que a partir da criação da Carta dos Direitos Humanos tiveram muitas de suas demandas e necessidades atendidas. Dessa forma, "o caso das mulheres é significativo. Com muito debate, muita luta e organização, as mulheres brasileiras conseguiram algumas conquistas recentemente, como (...) ações que incentivam maior participação feminina na política e (...) a implantação da lei Maria da Penha". (FERNANDES, 2018, p. 97)

Nota-se, assim, que essa parte realmente é bem trabalhada no livro, possuindo até mesmo uma questão que pede que as/os estudantes reflitam sobre a situação das mulheres na atualidade e a importância da luta feminista pelos direitos delas, apresentando dois quadros relacionados às mulheres, à política e às conquistas jurídicas relativas à violência física.

Uma provocação muito relevante também é deixada no Manual do Professor,

Se houver oportunidade (...), converse com os estudantes sobre a ideia de "carga mental", muito presente entre as participantes de movimentos feministas. Esse conceito procura explicar por que as mulheres quase sempre se sentem mais exaustas que seus companheiros no que diz respeito à administração da casa e da vida do grupo familiar e pode dar uma ideia do nível de responsabilidade que as mulheres têm em suas mãos, apesar de serem uma minoria que ainda precisa lutar por direitos. (FERNANDES, 2018, p. 96)

Como esperado, pois é um assunto comumente já tratado em materiais didáticos, a discussão sobre a “Conquista do voto feminino” no Brasil é abordada na seção “Lugar e Cultura” do capítulo 7, presente na unidade “A Era Vargas”. O texto sugerido para ser lido com as/os estudantes, de Rita de Cássia Barbosa de Araújo, fala sobre os maiores receios que existiam na época em relação à participação feminina na política, como, por exemplo, o medo de que as mulheres se desinteressassem dos assuntos domésticos. Segundo essa autora, dentre outros, "temiam a desestruturação da família, célula *mater* da sociedade, a desintegração do lar,

a desmoralização dos costumes, o abandono dos princípios éticos e religiosos católicos" (FERNANDES, 2018, p. 105).

Sobre a Constituição de 1934, o nome da primeira mulher eleita deputada, Carlota Pereira de Queirós, é citado, assim como uma foto dela rodeada por homens durante uma sessão da Assembleia Nacional Constituinte também foi colocada. Acerca desse assunto, como Atividade Complementar, as autoras sugerem que os estudantes façam uma pesquisa sobre quem foi Carlota Pereira de Queirós.

O Movimento Feminista é tratado no capítulo sobre “Reformas e Revoluções” que aconteceram durante o período que compreende a Guerra Fria. Assim, “A luta das mulheres e dos negros” é fomentada e questões como a criação da pílula anticoncepcional, a emancipação feminina e os movimentos que lutavam contra a discriminação racial nos EUA, como o dos Panteras Negras, são apresentados, ainda que de forma muito rasa. Tais assuntos podem ser trabalhados sob diversas óticas e muitas abordagens podem ser desenvolvidas, mas as autoras não tiveram a preocupação de ampliar essa discussão.

Por fim, um dos últimos tópicos relacionados à questão feminina abordados nesse livro do 9º ano é sobre o Governo Dilma Rousseff. Entretanto, vale a ressalva de que esse tema não foi abordado de acordo com uma escolha das autoras, já que ela aparece somente como mais uma entre todos os presidentes que foram eleitos no período democrático pós Ditadura Militar. Em momento algum é apontada a questão de ela ser a primeira mulher presidente do Brasil e tampouco é posto em discussão até que ponto seu *impeachment* foi ocasionado por ela ser do gênero feminino.

Além disso, talvez por receio de serem acusadas de partidarismo, as autoras não expuseram uma característica única que pôde ser observada durante o mandato de Dilma, que envolveu o ataque de setores conservadores que eram contrários à sua permanência e à quantidade de ofensas de cunho machista que ela recebeu após ser acusada de corrupção. Todos os insultos eram direcionados com o objetivo de desqualificá-la por ser mulher, mesmo tendo em seu currículo competências suficientes para exercer as funções às quais estava destinada.

A presidenta era chamada de arrogante simplesmente por ter opiniões firmes e não ceder a pressões de grupos opositores, coisas tão naturalizadas e valorizadas quando dizem respeito a homens em posições de poder, mas tão criticadas e condenadas quando são relacionadas a mulheres. Essa questão não é tratada e nem problematizada e deveria ter um destaque maior na obra.

Em contrapartida, como já expressei, de modo geral, a quantidade de imagens de mulheres presentes nessa Coleção é bastante significativa, sendo que muitas se encontram em “situações cotidianas”, de forma “natural”, para representar/ilustrar assuntos que não necessariamente estão tratando de forma exclusiva *delas*. Isso é bastante interessante, já que

O que se pretende não é uma discussão a parte, colocar história das mulheres como item diferenciado no currículo de História, mas inseri-las nas aulas como participantes do processo histórico. Colocá-las de modo fracionado, fragmentado, apenas continuaria anulando a representação das mulheres no coletivo da humanidade, participe da história de toda a sociedade. (RAMBALDI E PROBST, 2017, p. 127)

Conclui-se, portanto, que principalmente nos dois últimos volumes há uma tentativa de se fazer uma história mais inclusiva e representativa das mulheres, mas que ainda existem muitos aspectos que deixam a desejar, muitas discussões que poderiam ser mais aprofundadas e muitos pontos de invisibilidade que precisam urgentemente ser ocupados por *elas*.

2.3 Para além do exclusivismo do livro didático: diversificação de fontes e ferramentas no ensino de História

Após essas reflexões acerca do livro didático, é possível perceber a grande importância que esse material possui no contexto educacional brasileiro, seja por ser democrático e acessível a todas as classes sociais, seja por muitas vezes servir como base de conhecimentos das/os docentes. Entretanto, no que tange ao livro didático como fonte, algumas reflexões são relevantes.

É necessário quebrar seu exclusivismo, já que ele é um material de apoio e não deve ser utilizado como fonte única no ensino. Dessa forma, “os livros didáticos merecem assim ser considerados e utilizados de acordo com suas reais possibilidades pedagógicas e cada vez mais aparecem como um referencial, e não como um texto exclusivo, depositário do único conhecimento escolar posto à disposição para os alunos”. (BITTENCOURT, 2008, p. 319)

Além disso, trabalhar com o livro didático requer alguns cuidados essenciais, mas que infelizmente ainda são bastante incomuns de serem seguidos. Desse modo,

(...) É importante fazer uma apresentação do livro para os alunos em sua integralidade, pedindo-lhes que elaborem uma ficha bibliográfica da obra, com nome do autor, título, editor, local de edição, etc. O mais importante é ensiná-los a utilizar o índice, para identificarem, pelo tema de estudo, o capítulo a ser lido ou estudado. Deve ser uma tarefa dos alunos localizar a página do texto de leitura ou a das atividades a ser realizadas. Essas práticas

refletem um comprometimento do professor com a autonomia intelectual dos alunos, fornecendo-lhes, no cotidiano das aulas, as ferramentas básicas para o "saber estudar" ou "saber pesquisar". Refletem igualmente o fato de o livro didático poder ser usado como material de pesquisa, como referencial para busca de informações, além de poder ser constantemente usado em outras pesquisas, em outros momentos do processo de escolarização (BITTENCOURT, 2008, p. 320)

Por mais que a coleção didática analisada no tópico anterior tenha se mostrado mais aberta, sendo possível observar alguns avanços no que concerne a tentativas de representar sujeitos históricos silenciados ou excluídos, essas ainda se mostram insuficientes caso o esperado seja promover um aprendizado mais diversificado e verdadeiramente representativo.

Somado a todas as críticas já expostas, ainda existe a problemática de que muitas vezes a/o estudante não considera a forma como os conteúdos estão expostos no livro ou a proposta de ensino presente nele cativantes. Tanto as crianças quanto os adolescentes de hoje já nasceram em um mundo onde a tecnologia digital permeia todas as atividades cotidianas, e na área da educação não seria diferente.

Desse modo, é esperado que o ensino também se adeque a novas abordagens que saiam daquele tradicionalismo cansativo e já superado da aula expositiva - que basicamente se refere à leitura do livro com algumas pausas para explicações e, às vezes, uma proposta de interpretação de texto e/ou resolução de questões.

Muitas vezes, o livro didático é utilizado apenas como uma forma de resumir os conteúdos históricos. A necessidade que as escolas têm de alcançar um determinado índice de aprovação nas provas do vestibular faz com que o professor não se sinta obrigado a voltar sua exposição para um debate ou mesmo um diálogo. Além disso, questões como o tempo de aula (de cinquenta minutos, em média), a quantidade enorme de assuntos, a preocupação com os "macetes" para as prováveis temáticas abordadas numa prova que será decisiva para o futuro dos alunos, impedem que as aulas tornem-se dinâmicas e atrativas. (FARIAS E SILVA, 2006, p. 5)

Se realmente existe o interesse em suscitar mudanças nesse panorama, é importante que haja a ampliação e a variação dos materiais e métodos utilizados durante as aulas, e, pensando nisso, inúmeras alternativas são possíveis de serem desenvolvidas. É claro que esse não é um trabalho fácil e obriga a/o docente a sair da zona de conforto, mas os resultados obtidos podem ser surpreendentes e, com certeza, muito satisfatórios.

Outras e novas formas de adquirir conhecimento são bastante plausíveis e aplaudidas pela chamada renovação historiográfica e fáceis de fornecer a alunos, mesmo aos mais carentes no que diz respeito a condição financeira, como filmes, livros paradidáticos e de literatura, música, entre outras que

atraiam a atenção dos discentes para o estudo da História. Sabemos do desinteresse de muitos alunos quanto ao estudo desta disciplina e qualquer recurso que seja utilizado para ajudar no acréscimo de conhecimento, não apenas aumentando a quantidade de informações (e muitas vezes é o que faz o livro didático), é válido. (FARIAS E SILVA, 2006, p. 9)

A proposta, a partir de então, é pensar sobre alternativas que fujam do exclusivismo do livro didático, e que busquem auxiliar estudantes com o desenvolvimento de um pensamento crítico, condizente com as atuais demandas do mundo contemporâneo. Essa temática não é nova, tampouco insuficientemente tratada, entretanto para que se justifiquem os objetivos do presente trabalho, é importante que essas discussões sejam colocadas. Espera-se, portanto, desenvolver “uma opção metodológica que amplia o olhar do historiador, o campo de estudo, tornando o processo de transmissão e produção de conhecimentos interdisciplinar, dinâmico e flexível.” (FONSECA, 2009, p. 163)

Uma atitude simples, porém significativa, que muitas vezes é ignorada por muitas/os professoras/es de História, está relacionada à retomada constante (e não somente nos momentos indicados nos materiais didáticos dos anos iniciais do Ensino Fundamental (6º ano) e do Ensino Médio (1ª série)) de como é feito o trabalho do historiador, refletindo a respeito das fontes utilizadas e de todo o rigor envolvido no processo de seleção e tratamento dessas, enfatizando a credibilidade da disciplina histórica, que é baseada em dados e evidências e, portanto, digna de confiança.

Antes de tudo, é importante dizer que “a concepção de documento abarca uma variedade de marcas e registros produzidos pelas diversas sociedades ao longo dos anos” (BITTENCOURT, 2008, p. 353). Nesse sentido, no presente texto, *fonte* e *documento* são usados como sinônimos.

Segundo a perspectiva de Circe Bittencourt (2008), documentos são materiais extremamente atrativos e estimulantes para as/os alunas/os e podem ser excelentes aliados no ensino de História, inclusive quando vinculados ao que convencionou-se chamar de metodologias ativas e ao construtivismo (p. 327). Entretanto, deve haver muito cuidado e assertividade no processo de seleção desses, visto que o/a professor(a) enquanto historiador(a) já possui determinados conhecimentos prévios acerca deles, enquanto as/os estudantes não.

Assim, cabe à/ao docente determinar qual será a abordagem desenvolvida, quais objetivos esperam-se ser alcançados e a qual finalidade didática tal prática está associada. Por isso, de acordo com a autora, um dos maiores desafios para o/a professor(a) são os critérios

utilizados na escolha e apresentação dos documentos, visto que seus usos podem ser extremamente diversos.

Um documento pode ser usado simplesmente como ilustração, para servir como instrumento de reforço de uma ideia expressa na aula pelo professor ou pelo texto do livro didático. Pode também servir como fonte de informação, explicando uma situação histórica, reforçando a ação de determinados sujeitos, etc., ou pode servir ainda para introduzir o tema de estudo, assumindo neste caso a condição de *situação problema*, para que o aluno identifique o objeto de estudo ou tema histórico a ser pesquisado. (BITTENCOURT, 2008, p. 330)

Além disso, outras questões também devem ser consideradas: é preciso que essas fontes atraiam a atenção das/os estudantes e que não sejam difíceis de serem compreendidas, evitando assim, por exemplo, textos com vocabulário complexo, excessivamente longos ou inadequados à idade das/os alunas/os e/ou à quantidade de aulas semanais disponíveis. É fundamental que eles sejam motivadores e que instiguem a curiosidade, já que o objetivo é “favorecer sua exploração pelos alunos de maneira prazerosa e inteligível, sem causar muitos obstáculos iniciais” (BITTENCOURT, 2008, p. 330).

E não para por aí,

O uso de documentos nas aulas de História justifica-se pelas contribuições que pode oferecer para o desenvolvimento do pensamento histórico. Uma delas é facilitar a compreensão do processo de produção do conhecimento histórico pelo entendimento de que os vestígios do passado se encontram em diferentes lugares, fazem parte da memória social e precisam ser preservados como patrimônio da sociedade. (BITTENCOURT, 2008, p. 333)

Em relação a isso, ela divide os documentos que podem ser usados na prática docente entre *escritos* e *não escritos*: ao tratar dos primeiros, salienta os diferentes usos que podem ser dados a esses, atribuindo métodos para a análise documental e exemplificando como a imprensa escrita e a literatura podem ser utilizadas nas aulas de História. Sua análise se pauta também nos documentos escritos tidos como "canônicos", que são aqueles oficiais, produzidos pelo Estado.

Sobre a utilização de documentos *não escritos* durante a aula, fica evidente como esses proporcionam um número maior de possibilidades de ensino, contemplando desde atividades que podem ser desenvolvidas em Museus por meio da análise de variados tipos de objetos históricos, até aquelas relacionadas à interpretação de imagens (fotografias, pinturas), de produções audiovisuais (filmes, jogos) e de músicas. A seguir, algumas considerações mais detalhadas sobre tais fontes.

Ademais, ao se trabalhar com documentos, segundo Selva Guimarães da Fonseca (2009), é importante que se sigam alguns passos básicos:

1. Situar o documento no contexto em que foi produzido, por meio de perguntas como: Quem produziu? Quando? Onde? Em que condições? Onde está publicado?
2. Criar diversas atividades de leitura e compreensão dos textos, possibilitando ao aluno questionar as fontes, confrontá-las, estabelecer um diálogo crítico entre as concepções prévias, os conhecimentos históricos anteriormente adquiridos, as indagações e os textos.
3. Orientar a produção de conhecimentos, sugerindo formas, linguagens, construções discursivas que favoreçam o desenvolvimento da aprendizagem e a compreensão da história como construção. (FONSECA, 2009, p. 218)

Seguindo a mesma lógica, Bittencourt (2008) afirma que essas propostas de análise são válidas para qualquer tipo de fonte utilizada em práticas pedagógicas, mas que "existem, no entanto, estratégias que atendem às especificidades de cada tipo de documento" (p. 335). Por exemplo, ao tratar da imprensa escrita, sobretudo no que tange aos jornais impressos, existem múltiplas possibilidades de análise de seus conteúdos, podendo ser culturais, políticas e/ou econômicas, baseada em notícias, propagandas, anúncios, fotografias, etc.

Essa visão também é defendida por Selva Guimarães, que aponta que

A imprensa fornece materiais provenientes de diversas fontes, possibilitando, por exemplo, a análise de pontos de vista de diversos autores, especialistas e testemunhas da história. Permite aquisições de dados estatísticos sobre diferentes aspectos da realidade e a reconstituição histórica de fatos, sobretudo no passado recente. Apresenta imagens, charges, histórias em quadrinhos, crônicas, mapas, poesia, canções, dossiês sobre diversos assuntos que constituem objetos do ensino de História. Inúmeras experiências apontam o valor didático da imprensa para a formação dos jovens. Em todas as áreas do currículo escolar é possível desenvolver atividades interdisciplinares que favoreçam a formação de leitores críticos, o debate e o estudo da História, sobretudo da história imediata. (FONSECA, 2009, p. 214)

Dessa forma, o jornal precisa ser observado com cuidado, visto que deve ser considerado um objeto cultural e uma mercadoria de uma empresa inserida no sistema capitalista. Segundo Bittencourt (2008, p. 336), “sendo meio de comunicação influente, o jornal tem sido analisado em seu papel de formador da opinião pública ligado a interesses variados e, como órgão da denominada ‘imprensa livre’, faz parte do jogo político e do poder”. Além disso, é importante que se aborde a análise jornalística sob a perspectiva do discurso, como uma mensagem que nunca é neutra, isenta ou apartidária, não alcançando, portanto, uma realidade absoluta.

Os textos literários também se apresentam como possíveis ferramentas didáticas, já que narram acontecimentos, sejam eles históricos ou não, que podem servir para elucidar diversos aspectos culturais dos contextos ao que dizem respeito, sobretudo no que tange aos jogos de poder, mentalidades, costumes, valores, linguagem e, principalmente, a perspectiva do autor. “As contribuições de vários pesquisadores da literatura e sua história têm possibilitado abordagens mais complexas que merecem ser introduzidas pelos professores de História”. (BITTENCOURT, 2008, p. 340-341)

Desse modo, deve-se tomar cuidado para que não se considere o acontecimento narrado como uma simples sucessão de fatos que levam a verdades totais, mas sim como a percepção de somente um dos indivíduos envolvido no evento e que está totalmente baseada em seu ponto de vista, que é parcial.

Nessa perspectiva cabe a nós, professores, muita sensibilidade no trabalho com o texto literário, pois é necessário respeitar os limites próprios do discurso, e, ao mesmo tempo, não confundir história com ficção e aventura, ao tentar tornar seu conhecimento mais prazeroso. Assim, os critérios de escolha e uso de livros paradidáticos que incorporam o discurso ficcional merecem especial cuidado, pois se corre o risco de formar nos alunos uma concepção fantasiosa de história. (FONSECA, 2009, p. 166)

Ainda falando sobre as *fontes escritas*, os documentos canônicos são aqueles produzidos pelo Estado e podem ser Decretos, Leis, Cartas Oficiais, etc. Seu uso pode ser abordado visando compreender os interesses das instituições de poder envolvidas em sua confecção. Por exemplo, ao se estudar o tema da abolição da escravidão, poderia ser interessante, dentre tantas possibilidades, levar o texto da Lei Áurea para ser lido com as/os alunas/os, contextualizando-as/os sobre as relações de força que influenciaram em sua promulgação.

Passando a tratar agora dos *documentos não escritos*, outra possibilidade muito interessante é o ensino a partir dos diversos tipos de fontes que existem em Museus, Arquivos Públicos e outras Instituições de Guarda. O contato com objetos e documentos antigos ou quaisquer outros materiais que imprimem características de épocas passadas é muito enriquecedor para as/os alunos.

Fica evidenciado (...) o papel educativo dos museus, numa perspectiva mais ampla, na medida em que preserva, transmite, comunica, possibilita interações entre diferentes fontes e formas de conhecimento, suscita questionamentos, desperta a curiosidade e o desenvolvimento da criticidade - elementos fundamentais para a formação da consciência histórica. (FONSECA, 2009, p. 224)

Infelizmente nem todas/os as/os estudantes têm condições de frequentarem Museus, entretanto, graças às tecnologias digitais, existem alternativas a essa problemática. Atualmente, além das visitas presenciais a esses espaços, ainda existem os *tours* virtuais que podem ser feitos através da internet de qualquer lugar do mundo, tornando o acesso a tais informações e conhecimentos mais dinâmico e facilitado, embora ainda restrito.

Seguindo na linha de *documentos não escritos*, Bittencourt (2008) defende o uso de imagens, afirmando que todos os tipos devem ser consideradas para o ensino e não somente aquelas produzidas por artistas, salientando, ainda, que retratos e pinturas são marcas que expressam os costumes, rostos, roupas, modos de vida e características de determinado contexto histórico. A autora discorre também a respeito da extensa produção iconográfica existente, o que torna o trabalho com imagens desafiador, ademais, afirma que existem relativamente poucos estudos a respeito de seus usos em sala de aula.

Aborda também a importância de as imagens estarem vinculadas à outras fontes de informações, como textos escritos e legendas, que ajudam a contextualizá-las e inseri-las na prática pedagógica. Desse modo, podem ser consideradas grandes aliadas no ensino de História, que cada vez mais se apropria da iconografia como ferramenta que intensifica o desenvolvimento de conhecimentos, rompendo com o paradigma que restringe o uso de imagens à disciplina de (História da) Arte.

Em relação às produções audiovisuais, algumas considerações são muito importantes: antes de tudo, deve ficar claro às/aos estudantes o que significa o conceito de *representação*, ou seja, que entendam que aquilo que assistiram/observaram não é uma reprodução fidedigna da realidade, tal como aconteceu, mas sim uma representação daquele momento histórico de acordo com a visão daqueles que o produziram, com elementos e características que visam torná-lo mais interessante aos espectadores/observadores.

E é muito relevante que se levante essa questão, visto que há elementos ou partes que são silenciados, outros evidenciados, imagens ou cenas podem até mesmo ser criadas ou fantasiadas com o objetivo de tornarem a narrativa mais emocionante ou bela. Assim, é necessário que se evidencie que existe uma seletividade no processo de produção dos materiais e, conseqüentemente, do conhecimento que será transmitido, há uma escolha relacionada ao que será dito e ao que será esquecido ou "apagado".

É importante salientar que a análise do material deve vir do que é mais superficial, ou seja, o que está evidente, que está escrito, no primeiro plano, até o que está mais profundo, quando, onde, por que e/ou por quem foi produzido, o que está subliminar. É necessário

desvendar as camadas, já que os professores (de todas as áreas) geralmente usam esses materiais visuais apenas de maneira ilustrativa, sem pensar no potencial completo que esses recursos dispõem.

Dessa maneira, o uso de vídeos, filmes e séries em sala de aula é, sem sombra de dúvidas, uma das ferramentas mais poderosas às quais as/os professoras/es podem dispor, visto que há uma enorme variedade de produções cinematográficas disponíveis na internet, por meio do YouTube e das diversas plataformas de *streaming* que existem (Netflix, Amazon Prime e Globo Play, por exemplo), tornando o acesso a tais materiais mais acessível do que nunca.

Entretanto, Bittencourt (2008) sinaliza que primeiramente é preciso discutir diversas questões em sala de aula, entender os gostos e as preferências dos estudantes para somente depois propor o uso de um filme ou série como recurso didático. É importante realizar algumas “sondagens”, questionando o porquê das/os estudantes não gostarem de determinados tipos de filmes, enquanto são atraídas/os por outros - geralmente estadunidenses, produtos da *cultura pop*.

Assim, antes de simplesmente apresentar o filme, é importante que se problematize o caráter de passividade presente em muitas dessas produções, que são simplesmente para divertir e não para promover um desenvolvimento intelectual. Só depois dessas ponderações é que as/os alunas/os estarão prontas/os para compreender o que se espera que elas/es observem ao trabalhar com esses materiais em sala de aula, criticando a produção e seus objetivos e, talvez assim, entendendo melhor a proposta desses filmes como material de ensino e não apenas como entretenimento.

A incorporação do cinema, numa perspectiva interdisciplinar, tem possibilitado a abordagem e o debate de diferentes concepções de história (...) na sala de aula. Isso, sem dúvida, concorre para desenvolver nos alunos o interesse pelas disciplinas, como ciências em construção, no seio das quais convivem leituras divergentes acerca da realidade social em diferentes tempos e espaços. (FONSECA, 2009, p. 179)

Percebe-se, então, que a utilização de filmes, imagens, cenas de novela ou séries televisivas podem servir como um excelente meio de captar a atenção das/os estudantes, a fim de que ampliem a percepção acerca dos elementos e percebam como são expostas determinadas características de eventos/fatos históricos estudados.

Essas são somente algumas das inúmeras fontes e ferramentas que podem ser utilizadas na educação básica a fim de ampliar as possibilidades de discussões e de debates com as/os estudantes em sala de aula. Dessa maneira, a busca constante por novas abordagens de ensino

deve ser uma atividade recorrente das/os educadoras/es, atitude indispensável quando o que se espera é a promoção de uma aprendizagem que seja/esteja condizente às atuais demandas e desafios do mundo contemporâneo.

CAPÍTULO 3: BIOGRAFIAS HISTÓRICAS E UMA PROPOSTA DE ENSINO MAIS DIVERSIFICADA

3. 1 Algumas contribuições que as biografias podem trazer ao ensino de História

Segundo a versão online do Dicionário Michaelis¹³, o primeiro significado da palavra biografia é o de “relato não ficcional de uma série de eventos que constituem a vida (ou parte da vida) de uma pessoa, em geral notável por seus feitos ou obras”. Segundo a historiadora Arrisete Costa (2010, p. 19), “o termo *biographia* - grafia da vida - foi cunhado na Grécia no fim do período antigo. Desde então, a biografia é definida como a *narração da vida de um indivíduo*”.

A historiadora Tereza Malatian (2008, p. 17) afirma que o gênero biográfico é ancestral e que desde a Idade Antiga já suscitava a desconfiança de historiadores, visto que “entre a biografia e a História há um abismo de insegurança e fragilidade diante do problema da verdade da narrativa, (...) à primeira se reservava o estudo dos fatos e gestos dos indivíduos, enquanto à segunda cabia o relato dos acontecimentos coletivos.” (*apud* Levillain, 2003, p. 145).

De acordo com Mary Del Priore (2009), tanto para os antigos historiadores gregos quanto para os romanos, a preocupação em relação à escrita biográfica estava mais voltada a um caráter literário do que historiográfico, de fato, pois o cerne da narrativa não era a apresentação de informações exatas e verdadeiras, mas sim sua construção de forma mais agradável para o leitor, “o discurso, nesses casos, não tinha função de prova explicativa. Era, sim, um procedimento retórico ligado a um acontecimento histórico mais amplo” (p. 7)

Alguns séculos posteriores, já durante a Idade Média, as biografias de santos e heróis da Igreja Católica, conhecidas como hagiografias, adquirem papel de destaque.

As biografias de santos apresentavam, comumente, um teor panegírico que se inspirava em modelos antigos impelidos à exemplaridade. As hagiografias consistiam, segundo Michel de Certeau, um gênero literário que privilegia os atores do sagrado, ou seja, os santos, e visa à edificação. Sua construção narrativa estava baseada numa retórica tautológica do culto. E, muito embora Michel de Certeau não o considere um texto historiográfico, o documento hagiográfico se caracteriza por uma organização textual, na qual se desdobram lugares e temas que se referem “àquilo que é exemplar”. (COSTA, 2010, p. 20)

¹³ Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/busca?r=0&f=0&t=0&palavra=biografia>. Acesso em 31 de janeiro de 2021.

Com o passar do tempo o gênero foi se modificando e apresentando características diferentes de acordo com os momentos históricos ao qual estava relacionado. Entre a Era Moderna e a Contemporânea, por exemplo, o que se observa é um movimento de volta para o individual (o culto de si) e isso incide na criação de biografias que exaltam personalidades heroicas, tais como as de Luís XIV e Carlos II, escritas por Voltaire, e a de Cromwell, redigida por Carlyle. “Durante o século XIX, o número de produções das biografias históricas é expressivo. Nas primeiras décadas do século, prevalecia uma concepção de história como sendo uma biografia em escala mais ampla” (COSTA, 2010, p. 21).

No século XX, com o advento da Escola dos *Annales*, há um maior reconhecimento das problemáticas que envolvem a narrativa biográfica individual, mas, segundo Malatian (2008, p. 18), não pode ser dito que houve uma ruptura dos *Annalistas* da primeira geração - Lucien Febvre e Marc Bloch - com o gênero, contudo foram feitas adequações e ajustes necessários à renovação historiográfica que propunham.

As críticas, no entanto, ainda prosseguiram: “Ao minimizar a história política, diplomática, militar ou eclesiástica que evidenciava o indivíduo e o fato, a Nova História, nascida dos *Annales* nos anos 60, optou por privilegiar o ‘fato social total’ em todas as suas dimensões econômicas, sociais, culturais e espirituais” (PRIORE, 2009, p. 8).

Entretanto, observa-se uma mudança dessa perspectiva nos anos posteriores. Malatian ao refletir sobre a autobiografia, afirma que

Desde as décadas de 1970 e 1980, a escrita de si vem alcançando grande popularidade, abrigada pela literatura, pela mídia, nas ciências humanas e nas práticas de formação. Autobiografias, diários e correspondências constituem assim um campo imenso de possibilidades para o historiador em seu intuito de construção de biografias. Resultam de atividades solitárias de introspecção, ainda que a autoria possa ser partilhada por secretários, assessores ou familiares. Trata-se, deste ponto de vista, de escritas de si nas quais o indivíduo assume uma posição reflexiva em relação à sua história e ao mundo no qual se movimenta. (MALATIAN, 2008, p. 21-22)

Além disso, segundo Del Priore (2009, p. 9), “o fenecimento das análises marxistas e deterministas, que engessaram por décadas a produção historiográfica, permitiu dar espaço aos atores e suas contingências novamente”, assim, as/os historiadoras/es passaram a se interessar mais pelo que convencionou-se chamar de “história vista de baixo”, ou seja, os grandes atores políticos não se encontravam mais no foco dos estudos exatamente.

Já para meados da década de 80 é que os debates sobre biografias ganham ainda mais força entre estudiosas/os da área de Humanas, quando Pierre Bordieu publica *L'illusion*

biographique, em que critica a subjetividade das biografias históricas, afirmando que essas eram reconstruídas de maneira artificial, às vezes até mesmo “absurda”.

Tal provocação fez com que historiadoras/es repensassem a construção biográfica, passando a representar os personagens históricos não mais como heróis, exemplos a serem seguidos, mas sim a “examinar os atores (ou o ator) célebres ou não, como testemunhas, como reflexos, como reveladores de uma época. A biografia não era mais a de um indivíduo isolado, mas, a história de uma época vista através de um indivíduo ou de um grupo de indivíduos” (PRIORE, 2009, p. 9).

Mas existem certas preocupações ao se escrever uma biografia histórica. O cuidado e o respeito em relação às fontes, objetos centrais do ofício do/a historiador(a), devem ser garantidos. Dessa forma,

Graças ao gênero, o historiador se tornou um escritor que se dirige a um público que aguarda uma narrativa de acontecimentos encadeados e uma intriga codificada por fatos reais, interpretados. Ao fim das contas, a estrutura da biografia se distingue daquela do romance por uma característica essencial: os eventos contados pela narrativa do historiador são impostos por documentos e não nascidos da imaginação. A história, afirmou peremptoriamente Paul Veyne, nada mais é do que “uma narrativa verídica”. De fato, o historiador reconstitui – a palavra é significativa – as coisas do passado. Mas ao fazê-lo, ele tenta imaginá-las como se as tivesse visto. Há aí um cruzamento perigoso, mas real, com a imaginação literária. Por outro lado, muitas vezes o romancista não se esquiva de misturar personagens históricos e fatos com data reconhecida aos personagens fictícios e eventos idealizados. (PRIORE, 2009, p. 11-12)

Nesse sentido, torna-se muito interessante a contribuição epistêmica que a biografia histórica tem a oferecer, visto que, além de ser uma narrativa mais prazerosa tanto para o leitor acadêmico quanto para o leigo, não se isenta do rigor teórico metodológico do fazer historiográfico, que é o que determina o trabalho do/a historiador(a) como algo “digno de confiança”, afinal de contas, segundo Del Priore, a/o profissional de História não deve apenas escrever para seus semelhantes, mas também para atender as exigências e demandas da população em geral, que cada vez mais se mostra interessada pela disciplina.

Passando agora para uma questão mais voltada à prática educativa, Katani Maria Nascimento Monteiro e Natalia Pietra Méndez (2012) partem da reflexão sobre a discrepância entre a história produzida nas Universidades e aquela que é ensinada nas escolas, sendo a primeira mais crítica e reflexiva, enquanto a segunda tem um sentido de transmissão de verdades prontas, assunto já abordado no primeiro capítulo.

Assim, ao citar os PCNs como "documento norteador, [que] oferece possibilidades amplas de construções curriculares" (2012, p. 85), as autoras defendem que o currículo é um espaço de disputas de poder, onde se há possibilidade de desenvolver uma "práxis educacional que seja inovadora, que busque aproximar-se de tendências teóricas capazes de refletir sobre a pluralidade da produção historiográfica, destacando a necessidade de um ensino que 'dê voz' a grupos silenciados" (2012, p. 85).

Dessa forma, salientam a importância de pensar e ensinar a história das mulheres não como um assunto à parte, mas sim como elemento que compõe esse Currículo.

A história das mulheres, sob a perspectiva do gênero, se coloca como um campo em construção que ainda busca uma zona de legitimidade que considere o gênero como um referencial teórico e as relações de gênero como um problema de investigação histórica. No âmbito da história escolar, a história das mulheres precisa ainda superar o lugar de estudo complementar que reforça a ideia de que exista uma História "com agá maiúscula" e histórias de menor relevância que serão estudadas se o tempo pedagógico do calendário permitir "vencer os conteúdos principais" (MONTEIRO e MÉNDEZ, 2012, p. 89).

A partir disso, as autoras se propõem a pensar sobre a utilização das biografias no ensino de história sob a perspectiva do gênero. Uma ideia, inclusive, poderia ser a de analisar a biografia de um homem e a de uma mulher que viveram em um mesmo período histórico, buscando observar as diferenças de papéis sociais impostos/desempenhados por ambos, a fim de que se compreenda quais eram os lugares reservados a cada um deles em determinada sociedade.

Isso evidencia o fato de que o ser social e o meio em que vive estão entrelaçados, assim "é preciso fugir à armadilha de conceber indivíduo e sociedade como entidades autônomas e, portanto, passíveis de serem entendidas de forma isolada" (MONTEIRO e MÉNDEZ, 2012, p. 91), existindo, portanto, o que Norbert Elias chama de uma "rede de funções" que são interdependentes, ligando as pessoas entre si.

Indo mais além, existem diversos pontos positivos que podem ser observados no ensino de História através da utilização de biografias, entre eles,

o desenvolvimento da percepção dos diferentes lugares de produção do discurso histórico em contraponto a uma perspectiva apenas estruturalista; a construção e problematização da questão identitária; o autorreconhecimento dos educandos enquanto sujeitos da história; o diálogo necessário entre o conhecimento histórico escolar e o cotidiano; além de ricas possibilidades de desenvolvimento de projetos interdisciplinares, devido as biografias serem um gênero de fronteira. (GALVÃO, 2018, p. 7-8)

Segundo Jerônimo Galvão (2018), no Brasil, há um grande desinteresse por parte de professoras/es de História em relação à utilização de biografias durante suas aulas, visto que existe uma ideia ainda muito arraigada de que esse tipo de metodologia é “uma característica da ‘história tradicional’ de viés autoritário e factual” (p. 3), que remete à época em que o país vivia sob o Regime Militar, onde as disciplinas de Educação Moral e Cívica e de Estudos Sociais se baseavam na rememoração de heróis nacionais.

Com o fim do Regime e a abertura democrática, observou-se, então, a adoção gradativa do modelo estruturalista nas escolas (tanto no nível fundamental quanto no médio), que já era utilizado nas universidades desde os anos 60, superando, portanto, o ensino da história “tradicional”, que a partir daí passa a ser amplamente criticado, embora ainda se perceba vestígios desse até os dias atuais.

Por esses motivos, é compreensível que muitas/os docentes ainda apresentem uma certa resistência no uso das biografias históricas em suas aulas, entretanto, é importante que se evidencie que houve alterações na forma como são construídas tais histórias de vida atualmente, já que

a preocupação central dos biógrafos, sejam historiadores ou profissionais de outra área, passaram do sujeito em si para os múltiplos fios que ligam o indivíduo ao seu contexto; ao mesmo tempo em que a escolha dos personagens a serem biografados também mudou passando a incluir até mesmo as pessoas comuns e não apenas os indivíduos excepcionais. (GALVÃO, 2018, p. 3)

Outro ponto que merece destaque em relação ao ensino por meio das biografias é a aprendizagem histórica significativa, visto que as/os estudantes têm contato com uma série de discursos e lugares de fala diversos, possibilitando que haja variadas interpretações e problematizações sobre um mesmo tema e evitando, assim, que se caia na cilada da “história única e verdadeira”.

A questão identitária e o desenvolvimento do autorreconhecimento das/os alunas/os como sujeitos históricos também podem ser desenvolvidos a partir do trabalho com biografias. Dessa forma, “o estudo do papel do indivíduo frente aos processos históricos (...) [é a] base para a construção identitária dos estudantes, bem como, para autocompreensão dos mesmos como sujeitos e produtos da História” (GALVÃO, 2018, p. 6).

Não há como desvincular também o papel da história no que concerne à formação cidadã dos indivíduos, já que a partir da problematização acerca das trajetórias individuais é possível que a/o estudante desenvolva a criticidade necessária para que haja o questionamento em relação ao seu lugar no mundo, auxiliando na formação do alunado como sujeitos de direito.

Além disso, outra questão muito interessante no ensino por meio das biografias é que

Essa empatia e aproximação ou estranhamento e distanciamento do educando com relação a outros sujeitos da história ao longo do tempo, aproxima os conteúdos históricos escolares do cotidiano vivenciado pelos jovens, pois eles não estarão lidando com incontroláveis forças estruturais que movem a história independentemente das pessoas, muito pelo contrário eles estarão lidando com pessoas como eles, frente a problemas enfrentados em épocas diferentes, em um movimento de aprendizagem que inclusive personaliza a história através do desenvolvimento de um papel de representação dos contextos históricos através da trajetória individual. (GALVÃO, 2018, p. 6-7)

Pelo motivo apontado acima, inclusive, o gênero biográfico pode ser considerado bem aceito pelo público em geral, e, portanto, pelas/os discentes também, o que fica evidente graças ao sucesso editorial com que as biografias se apresentam atualmente, justamente por possuírem a capacidade de “dialogar com o cotidiano e com o interesse pela vida privada presente em diversas sociedades” (GALVÃO, 2018, p. 7), aproximando-se, em muitos aspectos, da realidade de muitos dessas/es estudantes.

Além disso, para Viviane da Silva Moreira (2018, p. 67-68),

(...) As biografias podem despertar a curiosidade dos alunos por inserir rostos e sujeitos nos processos históricos, ou seja, a biografia personaliza a história, trazendo perspectivas estruturais e sociais mais amplas, além de trazer a indeterminação da vida dos indivíduos, demonstrando que não há um comportamento padrão para todos os sujeitos de um mesmo grupo social.

Uma outra dimensão que também merece ser considerada diz respeito ao caráter interdisciplinar da biografia que, segundo Galvão (2018), pode ser considerada um gênero de fronteira, já que se encontra entre o histórico e o ficcional. Dessa forma, é possível, por exemplo, que se desenvolvam trabalhos em conjunto com a área de Linguagens (a partir da literatura, dos estudos sobre gêneros textuais, cinema e quadrinhos), e também com outras Ciências Humanas, como a Sociologia.

Mas, efetivamente, como promover um ensino de História a partir da utilização de biografias? Através do que Fernando Penna chama de *operação historiográfica escolar*, que de forma simplificada pode ser explicado como a “apropriação, seleção e tradução do material historiográfico a ser trabalhado em sala de aula” (GALVÃO, 2018, p. 8), com vistas a melhor o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem.

De maneira prática, ao utilizar biografias como recurso didático é necessário que haja “a produção de um conhecimento histórico em uma versão local ligada ao ensino de história

em sala de aula, adaptada as especificidades de cada turma, de acordo com suas características” (p. 9), o que pode ser feito, segundo Galvão, de três formas:

- 1- Introdução a um determinado período histórico. Nesse sentido buscar-se-ia despertar a curiosidade e o interesse do educando por um assunto que ainda não é conhecido por ele.
- 2- Utilizar determinado personagem como ilustração do contexto histórico no qual o mesmo esteve inserido, seguindo o modelo das biografias modais, como o Guilherme Marechal, de Duby (1987).
- 3- Abordagem da problemática da multiplicidade do discurso e da realidade histórica, utilizando biografias onde o personagem aparece em sua multidimensionalidade multifacetada, como o Francisco Julião, de Porfírio, (2016) ou ainda utilizando casos excepcionais normais como o de Menocchio, presente na obra *O Queijo e os Vermes*, de Ginzburg (2016). (GALVÃO, 2018, p. 10)

Há ainda a possibilidade de se trabalhar com autobiografias e relatos de vida, inclusive propondo que as/os próprias/os estudantes escrevam sobre suas histórias individuais, colocando-os como protagonistas, figuras centrais de suas vivências. Isso auxiliaria, por conseguinte, no processo de compreendê-los a partir de “seus dilemas, problemáticas cotidianas, sonhos e anseios nos levando a entender as trajetórias humanas dos educandos ao mesmo tempo que reforça a ideia de garantia do direito a conhecer-se e ser reconhecido” (p. 11).

Em um momento em que se observa cada vez mais gritante e necessária a busca das/os jovens por autoaceitação e coisas que contribuam com o desenvolvimento de suas individualidades, é de extrema relevância que se promovam ações no ambiente escolar que as/os façam refletir sobre quem são, quais suas relações com o mundo onde estão inseridas/os e seus papéis e lugares sociais.

Observa-se, no entanto, que deve haver um cuidado muito grande na seleção das biografias que serão trabalhadas em sala de aula, refletindo sobre como será feita a análise pelas/os alunas/os e como se dará sua incorporação ao conteúdo das aulas, com vistas a atingir os objetivos esperados.

Ao realizar uma pesquisa a fim de perceber a compreensão das/os discentes em relação ao gênero biográfico, bem como seu impacto para a formação da consciência histórica desses, Mauro Henrique Miranda de Alcântara (2015) conclui que

Nitidamente, a biografia pode ser um caminho interessante (...). Primeiro pois a adoção de obras biográficas no ensino de história seria uma leitura complementar, trazendo abordagens diferenciadas ao que costumeiramente trazem os livros didáticos. Segundo, pois tal leitura propiciaria compreender

como os sujeitos históricos se relacionam com as estruturas do seu tempo, e até que ponto são os responsáveis por “estruturá-las” e por elas ele é “estruturado”. (ALCÂNTARA, 2015, p. 13)

Entretanto, também salienta que “a extensão das obras biográficas é um grave problema. Na era da ‘efemeridade’, nossa sociedade busca leituras que sejam esteticamente agradáveis, contemporâneas e curtas” (ALCÂNTARA, 2015, p. 13), ou seja, propor que estudantes do Ensino Básico leiam obras biográficas em sua integralidade ou que possuam linguagem muito rebuscada ou acadêmica pode ser um equívoco.

Dessa forma, segundo Alcântara, é necessário que a/o docente adeque o material de forma que ele possa ser verdadeiramente aproveitado durante as aulas, através de “uma forma narrativa que favoreça a compreensão, (...) [que apresente] uma característica estética da historiografia que transforme esse conhecimento científico, em algo mais ‘agradável’ para o público” (2015, p. 5).

A proposição de um material em formato de livro paradidático, cujo objetivo principal seja apresentar a biografia de mulheres que, de alguma forma, foram relevantes para a história de Mato Grosso, vem justamente ao encontro dessa necessidade de ampliar o interesse das/os estudantes frente aos conteúdos a serem ensinados. A ideia é ampliar a visão dessas/es acerca de figuras importantes para a história do Estado que, como já era de se esperar, majoritariamente, prioriza o sujeito masculino.

Até se encontram estátuas, escolas e monumentos de mulheres “conhecidas” pela população na capital (Mãe Bonifácia, Tereza de Benguela e Zulmira Canavarros, por exemplo), mas geralmente o que se sabe sobre elas é somente o nome, não suas histórias, o que fizeram e por que mereceram obras que as representassem. Em relação aos homens, todavia, a perspectiva muda: Miguel Sutil e Pascoal Moreira Cabral são bem (re)conhecidos como os desbravadores/colonizadores dessas terras, evidenciando, mais uma vez, o culto ao poder e à força masculina.

Observa-se, portanto, a necessidade de se levar ao ambiente escolar tais discussões. O livro paradidático proposto, então, poderia ser utilizado como um complemento, uma ferramenta de apoio ao/à professor(a) que está tratando de temas da história regional e que poderia fazer um paralelo entre esse material e o principal.

Em relação à construção de biografias de mulheres mato grossenses, algumas problemáticas precisam ser levantadas: há uma carência de fontes oficiais muito grande, sendo ainda mais difícil encontrar documentos que tratem da vida de mulheres que não pertenciam à elite, que faziam parte de classes sociais mais baixas e se encontravam em uma posição de subalternidade, como é o caso de Maria Taquara, a indígena Rosa Bororo e Mãe Bonifácia. Isso

se dá, em grande medida, graças ao caráter deveras político da História, tema já abordado no primeiro capítulo, que corrobora a concepção de que não é digno da história quem não possui grandes feitos.

Uma alternativa interessante seria promover essa reconstrução por meio da história oral, que poderia auxiliar na construção da biografia dessas mulheres. Um entrave, entretanto, é o fato de que muitas informações relevantes possivelmente se perderam com o passar do tempo, além, é claro, dessa ser muito questionada, devido, entre outros fatores, à importância que ainda se dá ao documento escrito/material.

Dessa forma, a construção biográfica das dez mulheres mato-grossenses selecionadas para fazerem parte do livro não se deu sem dificuldades, justamente por um dos critérios de escolha ter sido abarcar personalidades femininas que demonstrassem a diversidade do ser mulher, levando em consideração as variedades étnicas, de campos de atuação e áreas em que se destacaram, por isso, percebeu-se a existência de poucos documentos oficiais que tratem da vida de algumas delas.

Mas ainda assim, dentro do que se configura parte do trabalho do/a historiador(a), que abarca “a pesquisa documental, a crítica interna e externa da documentação, a interpretação das informações trazidas pelas fontes, o diálogo com os especialistas do assunto, a inclusão de notas e referências, e, finalmente, o preenchimento de uma lacuna” (PRIORE, 2009, p. 14), foi possível concluir o processo de construção das biografias femininas que estão expostas no material apresentado a seguir, no terceiro tópico desse capítulo.

3.2 A articulação com a História Regional/Local

Ainda refletindo sobre propostas de ensino que tornem a disciplina histórica mais atrativa e com um sentido real de aprendizagem para as/os educandos, indica-se a chamada História Regional ou Local como mais uma alternativa possível. Observa-se que a quase totalidade dos conteúdos abordados em sala de aula se refere à História Geral e/ou do Brasil, que tratam, em grande medida, basicamente da história dos estados de São Paulo, Rio de Janeiro e Minas Gerais. As demais regiões do país são relegadas a alguns acontecimentos muito específicos e que aparecem sempre relacionados ao que estava ocorrendo no Eixo Sudeste naquele determinado período.

Tanto é assim que, para André Roberto de Arruda Machado,

Sintomaticamente, as grandes universidades em São Paulo não têm matérias específicas obrigatórias sobre a história em território paulista. Essa é uma situação bem distinta da maior parte das universidades em outros estados. No Paraná, Rio Grande do Sul e Pernambuco, as suas mais tradicionais universidades federais dedicam à formação dos futuros historiadores pelo menos uma disciplina obrigatória de história circunscrita ao território desses estados. (MACHADO, 2017, p. 296)

O que torna a História Regional e Local interessante é o fato de que através de seu estudo a/o estudante pode encontrar mais uma forma de identificação com a realidade, criando vínculos com sua própria memória e até mesmo resgatando aspectos do passado que têm ligação com o momento presente. Bittencourt (2008, p. 168) defende que “a história local tem sido indicada como necessária para o ensino por possibilitar a compreensão do entorno do aluno, identificando o passado sempre presente nos vários espaços de convivência”.

De forma geral, compreende-se que a História Local e Regional não se apresenta como categoria central de estudos na maioria das Universidades brasileiras, podendo-se considerar que poucas/os estudiosas/os se interessam pela área, quando comparada à incidência de pesquisas sobre a História Nacional ou Geral. Por outro lado, observa-se que

A história regional passou a ser valorizada em virtude da possibilidade de fornecimento de explicações na configuração, transformação e representação social do espaço nacional, uma vez que a historiografia nacional ressalta as semelhanças, enquanto a regional trata das diferenças e da multiplicidade. A história regional proporciona, na dimensão do estudo do singular, um aprofundamento do conhecimento sobre a história nacional, ao estabelecer relações entre as situações históricas diversas que constituem a nação. (BITTENCOURT, 2008, p. 161)

Evidencia-se, dessa forma, as contribuições que o recorte local/regional pode fornecer aos estudos que levam em consideração uma análise mais ampla, afinal, para Aldieris Braz Amorim Caprini (2010, p. 1), “quando falamos em História Regional, estamos enfatizando a necessidade de pesquisarmos espaços e contextos que ficam esquecidos, sendo valorizados somente aspectos históricos nacionais ou temas já consagrados”.

Nesse ponto, torna-se interessante refletir sobre a diferença entre a História Regional e a Local: “A História Regional [possui] um recorte maior que a local (...). A História Local exige um tipo de abordagem distinto daquele focado na história nacional e proporciona ao pesquisador uma ideia muito mais imediata do passado” (JUNGBLUT, 2011, p. 42). O autor salienta, no entanto, que é impreterível relacionar o Local ao Regional.

Ainda sobre suas diferenças, Luiz Guilherme Scaldaferrri Moreira (2017) aponta que “enquanto característica de produção, grosso modo, teríamos historiadores de profissão

escrevendo História Regional, enquanto os memorialistas se concentrariam na História Local”, afirmando que esses últimos se voltam mais para questões relacionadas às suas próprias experiências pessoais e ideias transmitidas através do senso comum, não possuindo dessa forma a preocupação em apresentar quais foram as fontes utilizadas na pesquisa. De forma muito simplista, para esse autor, enquanto a História Regional é mais especializada, a Local é mais “amadora”.

Entretanto, existem algumas problemáticas que devem ser consideradas no que concerne à produção da História Local/Regional. Uma delas se refere à natureza das fontes, sendo que, muitas vezes por se tratar de memórias familiares, essa documentação não está disponível em lugares de livre e fácil acesso (como museus, arquivos públicos, etc.), e tampouco organizadas, o que acaba por dificultar um pouco a realização da pesquisa.

Além do mais, muitas famílias não se sentem à vontade em conceder acesso a essas fontes por variadas razões, dentre elas o “receio de que o pesquisador perca a ‘reliquia’ familiar ou que a pesquisa possa prejudicar a imagem da família com as informações apresentadas” (CAPRINI, 2010, p. 4), por exemplo.

Um outro ponto destacado por Caprini (2010) é em relação aos testemunhos orais, que, segundo ele, são importantíssimos para esses tipos de estudo, visto que muitas vezes são o único tipo de fonte disponível. Nesse sentido, o autor alerta para que o/a historiador(a) conduza a pesquisa de modo que essa “não fique comprometida com os interesses do entrevistado ou a distorção das respostas” (p. 4).

Ainda sobre a importância das fontes orais, Selva Guimarães Fonseca aponta que Samuel (1989)

defende a evidência oral como aquela capaz de fazer com que os estudos de história local escapem das falhas dos documentos, uma vez que a fonte oral é capaz de ampliar a compreensão do contexto, de revelar os silêncios e as omissões da documentação escrita, de produzir outras evidências, captar, registrar e preservar a memória viva. A incorporação das fontes orais possibilita despertar a curiosidade do historiador, acrescentar perspectivas diferentes, trazer à tona o “pulso da vida cotidiana, registrar os tremores mais raros dos eventos, acompanhar o ciclo das estações e mapear as rotinas semanais”. (FONSECA, 2009, p. 155)

Há ainda a questão de que na História Local/Regional comumente ocorre uma supervalorização do enfoque político, colocando alguns indivíduos que faziam parte de grupos mais influentes como heróis, já que “as fontes de estudo e documentos em geral disponíveis aos professores são, muitas vezes, produzidos por órgãos administrativos locais, o que as

transforma em expressão da difusão e da preservação da memória de grupos do poder político e econômico da elite local” (ALVES; SCHALLENBERGER; BATISTA, 2005, p. 41).

Partindo agora para uma reflexão mais voltada à docência, é de extrema relevância que se pense em propostas de ensino que abarquem a História Local e/ou Regional, levando em consideração que deve existir um diálogo dessas categorias com o contexto macro, englobando a História Geral e do Brasil sempre que possível. “Isto possibilita a compreensão de que a região está historicamente inserida no todo, ou seja, os fenômenos observáveis em nível regional podem pertencer a uma tendência mais ampla, nacional ou mundial, ou constituir uma tendência interna do contexto particular.” (ALVES; SCHALLENBERGER; BATISTA, 2005, p. 41).

Seguindo a mesma linha, Machado afirma que

Muitos dos que defendem a dita história local advogam que ela pode dar destaque à trajetória dos homens que em seu tempo não pertenciam aos estratos dominantes e daria relevância a cenários conhecidos pelos alunos e pelos leitores. Ou seja, isso reforçaria a ideia de que a história não só pertence como é modificada pela luta e pelas ações de todos os homens. Esse pode ser, de fato, um caminho frutífero. No entanto, ao reconstruir as trajetórias particulares ou da região é sempre necessário que também se integre isso a contextos mais amplos. Por exemplo, ao reinterpretar como viviam os escravos em uma fazenda da localidade, se na sala de aula ou em um texto não articularmos esse debate à questão mais geral da mão de obra – o tráfico internacional, as outras formas de trabalho compulsório, o papel dos homens livres pobres etc – corremos o risco de oferecer apenas o exótico. (MACHADO, 2017, p. 307)

Tais constatações demonstram que, para além de somente compreender a importância de tratar da abordagem local/regional durante as aulas, é necessário que o/a professor(a) esteja atento à maneira como isso será feito, até porque, como já apontado, os currículos universitários pouco ou nada contribuem para a preparação da/o docente nesse quesito.

Fica evidente, inclusive, que existe um *déficit*, uma ausência de conteúdos regionais também nos livros didáticos de História utilizados tanto no nível Fundamental quanto no Médio, o que acaba muitas vezes fazendo com que a/o docente encontre mais dificuldades, optando por não tratar de tais assuntos porque “dá menos trabalho”. Isso poderia ser explicado, de acordo com Machado (2017), pelo fato de que a BNCC determina no máximo 60% do currículo, devendo o restante ser utilizado para tratar de temas específicos, dentre eles os relacionados às questões locais/regionais.

O Brasil é um país de dimensões continentais que apresenta enormes diferenças ao longo de seu território, por esse motivo, cada unidade federativa possui autonomia para criar sua

própria Base. Dessa forma, o Documento de Referência Curricular para Mato Grosso¹⁴ (DRC-MT) foi elaborado justamente com o objetivo de tratar das especificidades desse Estado e determina, dentre outros requisitos, que algumas habilidades de caráter regional sejam abarcadas no processo de ensino-aprendizagem.

Em relação às principais alternativas metodológicas do DRC-MT no que se refere à disciplina de História, propõe-se que o/a professor(a) motive as/os alunas/os a adotarem uma postura investigativa em relação às fontes disponíveis (que devem ser amplas e variadas), a fim de que realmente se envolvam na pesquisa e desenvolvam um olhar crítico e reflexivo sobre o conhecimento histórico.

Assim, define que

Ensinar história local e regional permite ao aluno possibilidades de conhecer o seu entorno, pois trata das especificidades, consolidando sua referência de um mundo em constante movimento, indo do micro para o macro e também do macro para o micro, situando-o numa visão ampla, crítica e reflexiva que objetiva constituir uma identidade do local para o global.

No que concerne aos temas problematizados pelo objeto de conhecimento, estes devem iniciar pela história local, pois os elementos do cotidiano revelam partes do universal, e trazem as experiências dos estudantes, que, por sua vez, contribuem com a identidade dos mesmos. (...)

Estas propostas metodológicas estão em consonância com as Orientações Curriculares do Estado de Mato Grosso, que naquele momento vislumbrava fomentar a cultura rica e diversificada de cada região e as demais presentes no Estado. Nesse sentido, os objetos de aprendizagem aqui definidos, amparados na Base Nacional Comum Curricular, são reorientados para os espaços educativos do Estado de Mato Grosso, para oportunizar aos estudantes a ampliação dos conhecimentos, saberes, interesses, valorizando o respeito à diversidade presente na cultura mato-grossense. (MATO GROSSO, 2018, p. 251)

Um importante material a ser considerado é o livro didático *História de Mato Grosso: da ancestralidade aos dias atuais*, escrito pela historiadora Elisabeth Madureira Siqueira e que pode ser usado concomitantemente ao livro didático de História Geral, alinhando-o às temáticas globais/nacionais que estão sendo trabalhadas naquele momento, fazendo justamente o que é proposto no Documento de Referência, ou seja, essa movimentação da escala espacial entre o micro e o macro.

Da mesma forma, espera-se que o material paradidático aqui proposto sirva como um complemento a essa prática, apresentando às/aos estudantes não somente as figuras masculinas

¹⁴ O DRC-MT foi criado à luz da BNCC e está relacionado às especificidades de ensino do Estado de Mato Grosso. Disponível em: <https://sites.google.com/view/bnccmt/in%C3%ADcio?authuser=0>. Acesso em: 19 de maio de 2020.

que fazem parte da história regional – já retratados pela historiografia “oficial” desses materiais tradicionais -, mas também as mulheres que se destacaram ou fizeram contribuições para a sociedade mato-grossense, afinal, “busca-se uma história que selecione episódios ocorridos fora do centro de poder, não para preencher uma lacuna, mas para contemplar problemas em toda a sua complexidade. (MACHADO, 2017, p. 300).

A sugestão, então, é dinamizar todos esses conteúdos de modo que ocorra uma maior interação de estudantes a partir da diversificação das ferramentas de ensino, saindo do exclusivismo do livro didático de História Geral que, como já apontado, é incompleto, e abrangendo outros materiais que expandem a atenção e o interesse da/o discente, devido à proximidade com sua realidade cotidiana.

3.3 Apresentando a Proposta Didática: Livro *Mulheres de Mato Grosso*

O material proposto é um livro paradidático que contém 10 biografias de mulheres mato-grossenses e suas respectivas representações ilustrativas. Foi pensado para ser utilizado nos anos finais do ensino fundamental (6º ao 9º ano) complementarmente aos demais materiais didáticos já adotados durante as aulas.

O critério de escolha das mulheres representadas foi o da diversidade. Assim, buscou-se abarcar figuras femininas de diferentes etnias, classes sociais, áreas de atuação e períodos históricos, justamente com o objetivo de demonstrar a heterogeneidade e a amplitude do que é ser mulher.

Devido à pandemia de covid-19, infelizmente, não foi possível realizar a pesquisa *in loco*, que estava prevista para ser feita em museus, arquivos públicos e outras instituições de salvaguarda e memória. Por esse motivo, as mulheres selecionadas também o foram graças à facilidade de acesso a fontes que tratassem de suas histórias, ou seja, basicamente trabalhos acadêmicos, artigos e reportagens disponíveis na internet. A impossibilidade de viajar e realizar pesquisas em outras localidades do Estado de Mato Grosso também fez com que a maioria delas fosse da capital, Cuiabá.

Por ser destinado a estudantes que possuem entre 12 e 15 anos aproximadamente, a preocupação era a de que a linguagem e a construção visual do material fossem adequadas aos interesses dessa faixa etária. Priorizou-se, dessa forma, uma escrita mais simples e breve, sem termos de difícil compreensão e com ilustrações bem coloridas, a fim de que a leitura não se tornasse exaustiva ou maçante.

A ideia principal é a de chamar a atenção das/os discentes para a invisibilidade feminina presente na maioria dos livros didáticos de História, despertando a curiosidade dessas/es para aprofundarem a pesquisa, caso tenham interesse em aprender ainda mais sobre essas ou outras mulheres que realizaram importantes contribuições histórico-sociais.

A tabela abaixo é um modelo de como as biografias reunidas no material podem ser apresentadas/trabalhadas de acordo com os Anos Escolares, as Unidades Temáticas, Habilidades e Objetos de Conhecimento propostos pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e pelo Documento de Referência Curricular para Mato Grosso (DRC-MT):

Biografia(s)	Ano	Unidades Temáticas	Habilidades	Objetos de conhecimento
Todas as biografias podem ser trabalhadas	6º ano	Trabalho e formas de organização social e cultural	(EF06HI19) Descrever e analisar os diferentes papéis sociais das mulheres no mundo antigo e nas sociedades medievais [e na sociedade mato grossense].	- O protagonismo feminino na sociedade mato-grossense.
Tereza de Benguela	7º ano	A expansão portuguesa na América	(EF07HI12.1MT) Compreender a constituição territorial de Mato Grosso a partir da expansão da América portuguesa.	- O movimento bandeirantista. - Os conflitos entre os bandeirantes e indígenas em Mato Grosso na expansão do território. - O ciclo da mineração e a constituição da capitania de Mato Grosso.

Rosa Bororo	8º ano	O Brasil no século XIX	(EF08HI17) Relacionar as transformações territoriais, em razão de questões de fronteiras, com as tensões e conflitos durante o Império.	<ul style="list-style-type: none"> - A Lei de Terras e seus desdobramentos na política do Segundo Reinado. - A questão da terra em Mato Grosso.
Tereza de Benguela	8º ano	Os processos de independência nas Américas	(EF08HI14) Discutir a noção da tutela dos grupos indígenas e a participação dos negros na sociedade brasileira do final do período colonial, identificando permanências na forma de preconceitos, estereótipos e violências sobre as populações indígenas e negras no Brasil e nas Américas.	<ul style="list-style-type: none"> - A tutela da população indígena, a escravidão dos negros e a tutela dos egressos da escravidão. - Vida cultural e cotidiana da população negra e indígena de Mato Grosso no período colonial.
Mãe Bonifácia	8º ano	O Brasil no século XIX	<p>(EF08HI19) Formular questionamentos sobre o legado da escravidão nas Américas, com base na seleção e consulta de fontes de diferentes naturezas.</p> <p>(EF08HI20) Identificar e relacionar aspectos das estruturas sociais da atualidade com os legados da escravidão no Brasil e discutir a importância de ações afirmativas.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - O escravismo no Brasil do século XIX: plantations e revoltas de escravizados, abolicionismo e políticas migratórias no Brasil Imperial.

Rosa Bororo	8º ano	O Brasil no século XIX	(EF08HI21) Identificar e analisar as políticas oficiais com relação ao indígena durante o Império.	- Políticas de extermínio do indígena durante o Império.
Tereza de Benguela Mãe Bonifácia	8º ano	Mato Grosso no século XIX	(EF08HI23.1MT) Compreender o contexto político, econômico e cultural de Mato Grosso no século XIX e seus desdobramentos sociais e culturais.	- A transferência da Capital de Vila Bela de Santíssima Trindade para Cuiabá. - Os impactos da independência do Brasil para MT. - A Rusga e sua articulação com outros movimentos regenciais. - Mato Grosso no contexto da Guerra do Paraguai. - A economia mato-grossense pós guerra do Paraguai. - A resistência dos quilombos e comunidades tradicionais em Mato Grosso.

Lígia Borges de Figueiredo	9º ano	O nascimento da República no Brasil e os processos históricos até metade do século XX	(EF09H101) Descrever e contextualizar os principais aspectos sociais, culturais, econômicos e políticos da emergência da República no Brasil. (EF09HI02) Caracterizar e compreender os ciclos da história republicana, identificando particularidades da história local e regional até 1954.	- Experiências republicanas e práticas autoritárias: as tensões e disputas do mundo contemporâneo. - A proclamação da República e seus primeiros desdobramentos. - O coronelismo em Mato Grosso
Bernardina Rich	9º ano	O nascimento da República no Brasil e os processos históricos até metade do século XX	(EF09HI03) Identificar os mecanismos de inserção dos negros na sociedade brasileira pós-abolição e avaliar os seus resultados. (EF09HI04) Discutir a importância da participação da população negra na formação econômica, política e social do Brasil.	- A questão da inserção dos negros no período republicano do pós-abolição. - Os movimentos sociais e a imprensa negra; a cultura afro-brasileira como elemento de resistência e superação das discriminações.
Bernardina Rich Maria Dimpina Zulmira Canavarros Dunga Rodrigues	9º ano	O nascimento da República no Brasil e os processos históricos até metade do século XX	(EF09HI05) Identificar os processos de urbanização e modernização da sociedade brasileira e avaliar suas contradições e impactos na região em que vive.	- Prim. República e suas características. - Contestações e dinâmicas da vida cultural no Brasil entre 1900 e 1930. - A modernização e transformação da paisagem urbana na capital mato-grossense.

Lígia Borges de Figueiredo	9º ano	O nascimento da República no Brasil e os processos históricos até metade do século XX	<p>(EF09HI08) Identificar as transformações ocorridas no debate sobre as questões da diversidade no Brasil durante o século XX e compreender o significado das mudanças de abordagem em relação ao tema.</p> <p>(EF09HI09) Relacionar as conquistas de direitos políticos, sociais e civis à atuação de movimentos sociais.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - As mudanças conceituais de diversidades étnico-raciais e a ideia de gênero no Brasil do século XX. - Os movimentos sociais no Brasil do século XX. - Anarquismo e protagonismo feminino.
Maria Taquara	9º ano	Modernização, ditadura civil-militar e redemocratização: o Brasil após 1946	<p>(EF09HI17) Identificar e analisar processos sociais, econômicos, culturais e políticos do Brasil a partir de 1946.</p> <p>(EF09HI18) Descrever e analisar as relações entre as transformações urbanas e seus impactos na cultura brasileira entre 1946 e 1964 e na produção das desigualdades regionais e sociais.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - O Brasil da era JK e o ideal de uma nação moderna: a urbanização e seus desdobramentos em um país em transformação. - Constituição de Mato Grosso e os impactos políticos na região. - A Marcha para o Oeste e o desenvolvimento das regiões de Mato Grosso. - Colonização do norte de Mato Grosso após a década de 1970.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao chegar ao fim da presente dissertação, após toda trajetória percorrida, as leituras desenvolvidas, as discussões fomentadas, percebo que esse ainda é um primeiro passo de um longo caminho a trilhar. O discurso histórico masculino homogeneizante ainda domina grande parte dos ambientes acadêmicos de nível superior e, conseqüentemente, das instituições de ensino básico também.

Tal constatação é possível de ser feita a partir de uma rápida conferida nos programas de disciplinas de Humanidades das Universidades brasileiras, que sugerem bibliografias majoritariamente escritas por homens, reforçando, mais uma vez, perspectivas masculinas e eurocêntricas. Esses discursos, sem sombra de dúvidas, acabam servindo de base para a construção e a publicação de materiais que são utilizados nas escolas de níveis fundamental e médio, ampliando ainda mais o alcance dessas ideias predominantes.

Por serem discursos hegemônicos, combatê-los não é tarefa tão simples. Uma das maiores dificuldades que percebo existir em relação a esse tema é a de conscientizar as/os docentes da educação básica da importância de abordar a perspectiva da história das mulheres, visto que mesmo anos após a promulgação das leis 10.639/03 e 11.645/08, que tornam obrigatório o ensino de história afro-brasileira e indígena nas escolas, ainda há uma enorme dificuldade em colocá-las em prática de maneira efetiva e eficaz.

Esse impasse existe, em grande medida, graças à inconveniente falta de compreensão sobre qual a forma mais adequada de se abordar tal assunto em sala de aula, devido, dentre tantos outros fatores, à ausência de capacitações, pouco tempo e falta de estímulos para o aperfeiçoamento profissional e inexistência de materiais disponíveis nas escolas públicas que tenham como finalidade especificamente tratar dessa questão da historiografia feminina.

As experiências que fiz buscando compreender a receptividades das/os estudantes frente a esse objeto, me foram muito valiosas. Observei, por exemplo que, talvez por ser um tema pouco visto e conhecido por elas/es, acaba despertando bastante a curiosidade desse público, que participa ativamente das discussões quando o assunto é o lugar das mulheres na História, suas lutas e conquistas.

O que me surpreendeu mais é que não somente as alunas - meninas - se mostraram muito entusiasmadas com a temática, mas também os alunos - meninos -, que reagiram de modo muito positivo e se empenharam em pesquisar mais e entender a matéria, o que demonstra que esse tópico também faz parte dos interesses relevantes para eles.

Por mais que pareça clichê, a questão de se sentir representada é muito importante... E ver meninas, sejam elas negras, indígenas ou brancas desenvolvendo seu auto empoderamento a partir de referências femininas que expressam a força de ser mulher, é magnífico! Perceber o quanto essas atividades ecoam nos corredores da escola e o quanto marcam a vida dessas estudantes, além de muito necessário, é extremamente gratificante!

Consegui notar que muitas das minhas alunas se espelham em mim, me tem como um exemplo ou referência por algum motivo que varia e faz sentido individualmente à cada uma delas. Ao mesmo tempo em que busco entender o porquê disso, me sinto muito lisonjeada, e percebo a dimensão que isso tem e a responsabilidade de não desapontá-las acaba pesando um pouco.

Muitas dessas estudantes possuem sonhos grandes, mas se deparam logo cedo com a realidade de uma sociedade que as oprime desde o momento em que nasceram, seja por seu gênero, por sua cor ou por sua classe social (ou tudo junto, o que potencializa ainda mais as consequências dessa opressão, como já vimos). Existir em um mundo marcado por tantos preconceitos e desigualdades realmente é um ato de resistência!

Em relação ao desenvolvimento da pesquisa, a sensação é de dever cumprido. Entretanto, fica um sentimento que ainda há tanto o que descobrir, tanto o que fazer e contribuir para a (re)escrita de uma História menos desigual e que abranja a diversidade do que é ser humano, do que é ser mulher. Infelizmente, em razão do tempo relativamente curto para a produção desse trabalho, a quantidade de biografias indicadas foi pequena - apenas 10 -, mas a ideia é dar prosseguimento ao projeto, buscando ampliar a gama de mulheres mato-grossenses biografadas a fim de que sejam conhecidas pelos estudantes.

As mulheres biografadas que compõe o material são: Tereza de Benguela, Maria Bernarda Poupino, Mãe Bonifácia, Rosa Bororo, Bernardina Rich, Maria Dimpina, Zulmira Canavarros, Lígia Borges de Figueiredo, Dunga Rodrigues e Maria Taquara.

Observa-se que História de Mato Grosso é riquíssima e apresenta muitas possibilidades de pesquisa ainda. Só em relação a esse tema há um enorme leque de opções de estudo e abordagens disponíveis. A consulta de fontes em instituições de salvaguarda como Museus e Arquivos Públicos foi inviabilizada em virtude da pandemia de Covid-19, mas para trabalhos futuros, se mostra como uma alternativa muito frutífera.

É sabido que existem inúmeros documentos dos mais variados tipos que podem servir para descobrir a história de vida e as contribuições de muitas mulheres ainda pouco conhecidas (ou até mesmo desconhecidas) que fizeram parte da sociedade mato-grossense em diferentes

períodos, é necessário somente que haja disposição em embarcar nessas buscas e vontade de converter tais informações de forma inteligível para o público em geral.

Como professora e historiadora, vejo a importância de tornar esse assunto mais acessível e, em um mundo ideal, até mesmo comum nas rodas de conversa. Por isso, defendo que essa discussão alcance pessoas dos mais diversos níveis e classes sociais, desde aquelas/es que já possuem interesse pela temática, até aquelas/es que nunca sequer pararam para pensar sobre a questão. Concordo com a historiadora Carla Bassanezi Pinsky quando ela aponta que

O momento, agora, é de fazer com que um público mais amplo tenha acesso às descobertas dos historiadores. A história precisa sair das universidades e ganhar as ruas. A história das mulheres deve ser discutida nos salões de beleza, nos almoços de família, nas mesas de bar, nos ambientes de trabalho; deve estar presente nas escolas, nas TVs e rádios brasileiras, no judiciário e no legislativo, assim como na elaboração de políticas públicas. (PINSKY, 2007, p. 11)

Durante todo o desenvolvimento da pesquisa e da escrita dessa dissertação busquei priorizar as leituras e discussões desenvolvidas por autoras mulheres e gostaria de destacar duas delas que não foram utilizadas como referências diretas nesse trabalho, mas que contribuíram muito para as reflexões suscitadas e para a minha escrita: Sara Ahmed e Grada Kilomba.

Sara Ahmed me mostrou que a teoria e a prática não devem ser desvinculadas, sendo que uma primeira de nada serve sem que a segunda faça sentido. Já Grada Kilomba despertou-me a compreensão de que falar sobre um assunto que nos toca de alguma forma ou que esteja relacionado às nossas experiências e vivências pessoais não torna o nosso trabalho menos científico ou acadêmico.

Por fim, reitero que fazer circular esse livro paradidático é o meu maior desejo em relação a esse trabalho. Por isso, espero que o material tenha conseguido atingir os objetivos propostos, ainda que precise de ajustes e melhorias, mas que ele possa ser aperfeiçoado, compartilhado e utilizado por minhas/meus colegas de profissão durante suas aulas. Se o presente trabalho minimamente levantar a questão da importância de falar sobre a História das Mulheres no ambiente escolar, já me sentirei satisfeita e extremamente grata com o resultado.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, Neuma. **Para uma revisão das ciências humanas no Brasil desde a perspectiva das mulheres**. In.: _____. Gênero e ciências humanas: desafio às ciências desde a perspectiva das mulheres. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, p. 9-29, 1997.
- AKOTIRENE, Carla. **O que é interseccionalidade?** Belo Horizonte/MG: Letramento: Justificando, 2018.
- ALCÂNTARA, Mauro Henrique Miranda de. **Biografia e ensino de História: Análise de uma experiência**. Florianópolis/SC, 2015.
- ALVES, Pedro; SCHALLENBERGER, Erneldo; BATISTA, Alfredo Aparecido. **A história regional - desafios para o ensino e a aprendizagem**. Akrópolis - Revista de Ciências Humanas da UNIPAR, v. 13, n. 1, 2005.
- ASSIS, Dayane N. Conceição de. **Interseccionalidades**. Salvador: UFBA, Instituto de Humanidades, Artes e Ciências; Superintendência de Educação a Distância, 2019.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez Editora, 2008.
- _____. **Livro didático e conhecimento histórico: uma história do saber escolar**. 1993. Tese de Doutorado.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Conselho Pleno (CP). **Parecer nº 15, de 15 de dezembro de 2017**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=78631-pcp015-17-pdf&category_slug=dezembro-2017pdf&Itemid=30192. Acesso em: 01 de agosto de 2020
- _____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Plano Nacional de Educação - PNE 2014-2024: Linha de Base**. Brasília: Inep, 2015.
- _____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC/SEB, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 22 de julho de 2020.
- _____. Ministério da Educação. **PNLD 2020: Apresentação – Guia de Livros Didáticos / Ministério da Educação – Secretaria de Educação Básica – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação**. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2019. Disponível em: https://pnld.nees.ufal.br/pnld_2020/inicio . Acesso em: 20 de dezembro de 2020.
- _____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais - Secretaria de Educação Fundamental**. – Brasília: MEC/SEF, 1998.
- CAINELLI, Marlene. **A escrita da História e os conteúdos ensinados na disciplina de História no ensino fundamental**. Educação e filosofia, v. 26, n. 51, p. 163-184, 2012.

CÂMARA BRASILEIRA DO LIVRO. **Produção e vendas do setor editorial brasileiro – Ano base 2018**. São Paulo: Câmara Brasileira do Livro / SNEL / FIPE, [2018]. Disponível em: <http://cbl.org.br/downloads/fipe> . Acesso em: dez. 2020.

CAPRINI, Aldieris Braz Amorim. **Pesquisa em História regional: aspectos conceituais e metodológicos**. III Simpósio ILB, v. 12, p. 6, 2010.

CARINO, Jonaedson. **A biografia e sua instrumentalidade educativa**. Educação & Sociedade, v. 20, n. 67, p. 153-182, 1999.

CARVAJAL, Julieta Paredes. **Feminismo Comunitário: Descolonizando el género**. In.: FUNCK, Susana B.; MINELLA, Luzinete S.; ASSIS, Gláucia de O. (org.). Linguagens e narrativas: desafios feministas. Tubarão: Copiart, v. 1, p. 219-250. 2014.

CHOPPIN, Alain. **História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte**. Educação e pesquisa, São Paulo, v. 30, n. 3, p. 549-566, 2004.

COSTA, Arrisete C. L. **Biografias históricas e práxis historiográfica**. Saeculum–Revista de História, n. 23, p. 19-33, 2010.

COTRIM, Gilberto. **História Global 1**. 3. ed. São Paulo: Saraiva, 2016.

CRENSHAW, Kimberlé. **A interseccionalidade na discriminação de raça e gênero**. VV. AA. Cruzamento: raça e gênero. Brasília: Unifem, p. 7-16, 2004.

_____. **Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero**. Revista estudos feministas, v. 10, n. 1, p. 171-188, 2002.

DATASENADO; PROCURADORIA ESPECIAL DA MULHER. **Mulheres na Política**. Brasília, 2014. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/institucional/datasetenado/arquivos/pesquisa-aponta-que-para-83-da-populacao-o-sexo-do-candidato-nao-faz-diferenca-na-hora-de-escolher-candidatos>. Acesso em: 01 de agosto de 2020.

_____. **Mulheres na Política: Um panorama a partir dos dados do TSE**. Brasília, 2019. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/institucional/datasetenado/pdf/ApresentaoMulheresnaPolitica.pdf>. Acesso em: 01 de agosto de 2020.

FARIAS, Elton John da Silva; SILVA, Paloma Porto. **Uma análise do livro didático de história: problemas e possibilidades**. p. 1-11. 2006.

FERNANDES, Ana Cláudia. **Araribá Mais: História – Manual do Professor**. 1. Ed. – São Paulo: Moderna, 2018.

FIPE - FUNDAÇÃO INSTITUTO DE PESQUISAS ECONÔMICAS. **Pesquisa sobre Preconceito e Discriminação no Ambiente Escolar**. São Paulo, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diversidade_apresentacao.pdf. Acesso em: 01 de agosto de 2020.

FONSECA, Selva Guimarães. **Didática e prática de ensino de História**. Campinas: Papirus Editora, 2009.

_____. **Livro Didático De História e Geografia: abolir, complementar ou diversificar?** Ensino em Re-vista, 7 (1) 39-45, 1998-1999.

FRANCHINI, B. S. **O que são as ondas do feminismo?** in: Revista QG Feminista. 2018. Disponível em: <https://medium.com/qg-feminista/o-que-s%C3%A3o-as-ondas-do-feminismo-eeed092dae3a#:~:text=Uma%20%E2%80%9Conda%E2%80%9D%20feminista%2C%20foi,momento%20hist%C3%B3rico%20tinham%20demandas%20diferentes> . Acesso em: 18 de maio de 2021.

FREITAS, Talitta Tatiane Martins. **O livro didático: suas múltiplas dimensões de pesquisa e uso pedagógico**.

GALVÃO, Jerônimo Adelino Pereira Cisneiros. **Biografias e ensino de História**. Recife/PE, 2018.

GANDELMAN, Luciana M. **Gênero e ensino: parâmetros curriculares, fundacionalismo biológico e teorias feministas**. In.: ABREU, Martha; SOIHET, Rachel. Ensino de História: conceitos, temáticas e metodologia. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2. ed. p. 11-21, 2009.

GROSFUGUEL, Ramón. **Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global**. Revista crítica de ciências sociais, n. 80, p. 115-147, 2008.

INEP - INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Censo Escolar 2017: notas estatísticas**. Brasília, 2018. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/2018/notas_estatisticas_Censo_Escolar_2017.pdf. Acesso em: 22 de julho de 2020.

JUNGBLUT, Cesar Augusto. **História regional**. Indaial/SC: Uniasselvi, 2011.

LACERDA, Marina Basso. **As mulheres no Brasil colonial**. In: _____. Colonização dos corpos: ensaio sobre o público e o privado. Patriarcalismo, patrimonialismo, personalismo e violência contra as mulheres na formação do Brasil. 2010. 114 f. Dissertação (Mestrado em Direito) - Programa de Pós-graduação em Direito, Pontifícia Universidade Católica do Rio, Rio de Janeiro, 2010. f. 25-63. Disponível em: < https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/16570/16570_4.PDF >. Acesso em: 19 de maio de 2021.

LUGONES, María. **Colonialidad y género**. Tabula rasa, n. 09, p. 73-101, 2008.

_____. **Rumo a um feminismo decolonial**. In.: HOLLANDA, Heloísa Buarque de. Pensamento feminista: conceitos fundamentais. Rio de Janeiro: Bazar dos Tempos, p. 357-377. 2019.

MACHADO, André Roberto de Arruda. Entre o nacional e o regional: uma reflexão sobre a importância dos recortes espaciais na pesquisa e no ensino da História. Anos 90, v. 24, n. 45, p. 293-319, 2017.

MALATIAN, Tereza Maria. **A biografia e a história**. Cadernos Cedem (Cessada), v. 1, n. 1, p. 16-31, 2008.

MARQUES, Ana Maria. **Gênero e ensino de história: Estudo sobre livros didáticos e práticas docentes no ensino médio**. In.: PARENTE, Temis Gomes; MIRANDA, Cynthia Mara. Arquiteturas de gênero: questões e debates. Palmas (TO): Universidade Federal do Tocantins/EDUFT, p. 199-222, 2015.

MATO GROSSO. **Documento de Referência Curricular para Mato Grosso – Ensino Fundamental Anos Finais**. Cuiabá/MT, 2018.

MONTEIRO, Katani Maria Nascimento; MÉNDEZ, Natalia Pietra. **Gênero, biografia e ensino de História**. AEDOS, v. 4, n. 11, 2012.

MATOS, Maria Izilda Santos de. **Delineando corpos: As representações do feminino e do masculino no discurso médico (São Paulo 1890-1930)**. In: _____ e SOIHET, Rachel. O corpo feminino em debate. São Paulo: Editora UNESP, 2003. p. 107-127.

MOREIRA, Luiz Guilherme Scaldaferrri. **O ensino de História Regional nas escolas brasileiras**. Café História, 29 de maio de 2017. Disponível em: <https://www.cafehistoria.com.br/historia-regional/>. Acesso em: 20 abr. 2021.

MOREIRA, Viviane da Silva. Ensinar mulheres na história: abordagens biográficas. Florianópolis/SC, 2018. LUGONES, María. **Colonialidad y género**. Tabula rasa, n. 09, p. 73-101, 2008.

MUNAKATA, Kazumi. **O livro didático como mercadoria**. Pro-posições, v. 23, n. 3, p. 51-66, 2012.

_____. **Produzindo livros didáticos e paradidáticos. 1997**. 1997. Tese de Doutorado. Tese (Doutorado) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo.

NEVES, Cynthia Agra de Brito. **O berço francês na nossa educação: do projeto do Colégio Pedro II ao Bac-ENEM**. Disponível em: http://www.seer.ufu.br/index.php/dominios_delinguagem/article/download/31267/17694/. Acesso em: 01 de dezembro de 2020. Domínios de Linguagem, Uberlândia, v. 9/4, 2015.

NUNES, Graça Maria Soares. A história regional e local - contributos para o estudo das identidades locais. Cadernos de Sociomuseologia, v. 8, n. 8, 1996.

OLIVEIRA, Priscila Musquim Alcântara de; OLIVEIRA, Alexandre Luís de. Sedução e desafios da biografia na história. Faces de Clio, v. 1, n. 1, p. 168-180, 2015.

OLIVEIRA, Susane Rodrigues de. **Ensino de história das mulheres: reivindicações, currículos e potencialidades**. In: STEVENS, Cristina; OLIVEIRA, Susane Rodrigues de; ZANELLO, Valeska. Estudos Feministas e de Gênero: Articulações e Perspectivas. Santa Catarina: Editora Mulheres, 2014.

_____. **Violência contra mulheres nos livros didáticos de História (PNLD 2018)**. Estudos Feministas, v. 27, n. 3, p. 1-14, 2019.

PEDRO, Joana Maria. **Traduzindo o debate: o uso da categoria gênero na pesquisa histórica.** Revista História. São Paulo, v. 24, n. 1, p. 77-98, 2005.

PERROT, Michelle. **Escrever uma história das mulheres: relato de uma experiência.** cadernos pagu, n. 4, p. 9-28, 1995.

_____. **Minha história das mulheres.** Contexto, 2007.

PRIORE, Mary Del. **Biografia: Quando o indivíduo encontra a História.** Topoi (Rio de Janeiro), v. 10, n. 19, p. 7-16, 2009.

RAGO, Margareth. **As mulheres na historiografia brasileira.** Cultura histórica em debate. São Paulo: UNESP, p. 81-91, 1995.

RAMBALDI, Amália Kelly; PROBST, Melissa. **As mulheres representadas nos livros didáticos: História do Brasil.** Interfaces Científicas-Educação, v. 5, n. 3, p. 123-134, 2017.

Representatividade feminina nos livros de História. Revista da Educação. Fortaleza-CE: Rádio Universitária FM 107.9, 19/11/2017. Programa de Rádio. Disponível em: <https://www.radiouniversitariafm.com.br/especiais/representatividade-feminina-nos-livros-de-historia/>. Acesso em: 22 de julho de 2020

SANTOS, Georgina dos; FERREIRA, Jorge; FARIA, Sheila de Castro; VAINFAS, Ronaldo. **História 2: Ensino Médio.** 3. ed. São Paulo: Saraiva, 2016.

SÁ, Leonardo. **Combater a discriminação para promover a liberdade.** Nova Escola, 2014. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/1473/combater-a-discriminacao-para-promover-a-liberdade>. Acesso em: 01 de agosto de 2020.

SANCHEZ, Giovana Romano. **Mulheres são menos de 10% dos personagens em livro de história usado em escolas públicas.** Rio de Janeiro: Gênero e Número, 5 out. 2017. Disponível em: <http://www.generonumero.media/no-rodape-da-historia-mulheres-sao-menos-de-10-de-personagens-em-livro-didatico-usado-nas-escolas-publicas/>. Acesso em: 22 de julho de 2020.

SCHVARZMAN, Sheila et al. **Entrevista com Michelle Perrot.** cadernos pagu, n. 4, p. 29-36, 1995.

SCOTT, Joan. **Gênero: uma categoria útil de análise histórica.** Educação & realidade, v. 20, n. 2, 1995.

_____. **História das Mulheres.** In.: BURKE, Peter (org) A Escrita da História. São Paulo: UNESP, 1991.

SEGATO, Rita Laura. **Gênero e colonialidade: em busca de chaves de leitura e de um vocabulário estratégico descolonial.** E-cadernos ces, n. 18, p. 106-131. 2012.

SEMIS, Laís. **"Gênero" e "orientação sexual" têm saído dos documentos sobre Educação no Brasil. Por que isso é ruim?** Nova Escola, 2017. Disponível em: <https://novaescola.org.br/>

[conteudo/4900/os-termos-genero-e-orientacao-sexual-tem-sido-retirados-dos-documentos-oficiais-sobre-educacao-no-brasil-por-que-isso-e-ruim](#). Acesso em: 01 de agosto de 2020.

SILVA, Cristiani Bereta. **Gênero e sexualidade nos livros didáticos de História: algumas questões sobre produções de subjetividades**. Seminário Internacional Fazendo Gênero, v. 7, p. 1-8, 2006.

SILVA, Tânia Maria Gomes da. **Trajetória da historiografia das mulheres no Brasil**. Politeia: Hist. e Soc., Vitória da Conquista, 2008.

SOIHET, Rachel; PEDRO, Joana Maria. **A emergência da pesquisa da História das Mulheres e das Relações de Gênero**. Revista Brasileira de História, v. 27, n. 54, p. 281-300, 2007.

SOIHET, Rachel. **História das mulheres e história de gênero: um depoimento**. cadernos pagu, n. 11, p. 77-87, 1998.

_____. **História, mulheres, gênero: contribuições para um debate**. In.: AGUIAR, N. Gênero e ciências humanas: desafio às ciências desde a perspectiva das mulheres. Rio de Janeiro: Record: Rosa dos Tempos, p. 95-114, 1997.

_____. **Introdução**. In.: ABREU, Martha; SOIHET, Rachel. Ensino de História: conceitos, temáticas e metodologia. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2. ed. p. 11-21, 2009.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. **Crítica de la razón poscolonial: hacia una crítica del presente evanescente**. Ediciones Akal, 2010b.

_____. **Pode o subalterno falar?** Editora UFMG, 2010a.

TEDESCHI, Losandro Antônio. **O ensino da história e a invisibilidade da mulher**. Revista Ártemis, v. 4, 2006.

VALDEZ, Diane; ALVES, Miriam Fábila. **Espaços de educar: Biografias femininas e ensino de História da Educação**. Revista Brasileira de História da Educação, v. 19, 2019.

VESENTINI, Carlos Alberto. **Escola e livro didático de história**. In.: Repensando a história. Rio de Janeiro: Editora Marco zero, p. 69-80, 1984.



*Mulheres
de
Mata
Grassa*

Bruna Mirtes Baldo

Autora: Bruna Myrtes Baldo

Orientadora: Ana Maria Marques

Diagramação: Bruna Myrtes Baldo

Ilustrações: Bruna Myrtes Baldo

Este trabalho foi realizado como parte integrante da dissertação intitulada *Mulheres de Mato Grosso: A utilização de biografias femininas no Ensino de História* (disponível em: <https://bityli.com/Sexf4>), produzida durante o Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória), no período entre março de 2019 e julho de 2021.

A utilização deste material é livre desde que citada sua fonte.

Proibida a comercialização.

Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória) - Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT).

Coordenação: Osvaldo Rodrigues Junior





*Mulheres de
Mata Grossa*

Bruna Myrtes Baldo



Sumário

Apresentação _____	06
Sugestão às/aos professoras/es _____	08
1. Tereza de Benguela _____	13
2. Maria Bernarda Poupino _____	15
3. Mãe Bonifácia _____	17
4. Rosa Bororo _____	19
5. Bernardina Rich _____	21
6. Maria Dimpina _____	23
7. Zulmira Canavarros _____	25
8. Lígia Borges de Figueiredo _____	27
9. Dunga Rodrigues _____	29
10. Maria Taquara _____	31
Para saber mais sobre... _____	33
Sobre a autora _____	37



Apresentação

Esse livro paradidático é parte integrante da dissertação intitulada *Mulheres de Mato Grosso: A utilização de biografias femininas no ensino de História*, apresentada ao Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória), pela Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), em 2021. O material reúne a biografia de dez mulheres que de alguma forma se destacaram na História de Mato Grosso, seja por quebrarem paradigmas ou por suas importantes contribuições em diversas áreas, passando por diferentes épocas, desde o período colonial até o republicano.

É destinado aos anos finais do Ensino Fundamental e sugerimos que seja usado complementarmente ao(s) material(is) de História Geral e do Brasil já utilizados pelas/os discentes. Também recomendamos que antes seja feita uma associação entre os conteúdos mais globais/nacionais com os regionais/locais para que, somente após isso, as biografias aqui agrupadas sejam apresentadas às/aos estudantes.

O principal objetivo da obra é trazer visibilidade às mulheres que sempre estiveram presentes em todos os momentos da História, mas que durante grande parte do tempo foram silenciadas ou ficaram ausentes das narrativas, enquanto as figuras masculinas, geralmente em papéis de poder e a partir de representações heroicas, são exaustivamente (re)conhecidas pela historiografia oficial.

O processo de criação das ilustrações buscou representar as mulheres biografadas de modo que as/os discentes pudessem imaginar, também a partir de recursos visuais, os espaços e possibilidades de atuação delas nos diferentes momentos em que viveram, além, é claro, de trazer um pouco mais de colorido ao livro.



Alguns dos desenhos feitos foram inspirados em fotografias e/ou pinturas dessas mulheres, outros, devido à ausência de representações, foram criados do zero, mas sempre buscando retratar algum aspecto ou particularidade que as caracterizassem.

Por ser um material relacionado à história mato-grossense, a famosa chita, tão utilizada nas manifestações artísticas regionais, assim como as demais estampas reproduzidas nas roupas das personagens (floridas, xadrez, multicores) também se fazem presentes e são simbólicas.

Espera-se, então, que esse livro ajude a tornar o aprendizado histórico mais diversificado, dinâmico e atrativo a todas/os estudantes, e que através das discussões que podem (e devem!) ser suscitadas, haja o desenvolvimento de um pensamento mais crítico e reflexivo sobre os lugares impostos às mulheres nas diferentes épocas e sociedades estudadas.

Bons estudos!



Sugestão às/aos professoras/es

Olá professor(a),

A tabela abaixo é um modelo de como as biografias reunidas no material podem ser apresentadas/trabalhadas de acordo com os Anos Escolares, as Unidades Temáticas, Habilidades e Objetos de Conhecimento propostos pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e pelo Documento de Referência Curricular para Mato Grosso (DRC-MT):

Biografia(s)	Ano	Unidades Temáticas	Habilidades	Objetos de conhecimento
Todas as biografias podem ser trabalhadas	6º ano	Trabalho e formas de organização social e cultural	(EF06HI19) Descrever e analisar os diferentes papéis sociais das mulheres no mundo antigo e nas sociedades medievais [e na sociedade mato grossense].	- O protagonismo feminino na sociedade mato-grossense.
Tereza de Benguela	7º ano	A expansão portuguesa na América	(EF07HI12.1MT) Compreender a constituição territorial de Mato Grosso a partir da expansão da América portuguesa.	- O movimento bandeirante. - Os conflitos entre os bandeirantes e indígenas em Mato Grosso na expansão do território. - O ciclo da mineração e a constituição da capitania de Mato Grosso.

Rosa Bororo	8º ano	O Brasil no século XIX	(EF08HI17) Relacionar as transformações territoriais, em razão de questões de fronteiras, com as tensões e conflitos durante o Império.	<ul style="list-style-type: none"> - A Lei de Terras e seus desdobramentos na política do Segundo Reinado. - A questão da terra em Mato Grosso.
Tereza de Benguela	8º ano	Os processos de independência nas Américas	(EF08HI14) Discutir a noção da tutela dos grupos indígenas e a participação dos negros na sociedade brasileira do final do período colonial, identificando permanências na forma de preconceitos, estereótipos e violências sobre as populações indígenas e negras no Brasil e nas Américas.	<ul style="list-style-type: none"> - A tutela da população indígena, a escravidão dos negros e a tutela dos egressos da escravidão. - Vida cultural e cotidiana da população negra e indígena de Mato Grosso no período colonial.
Mãe Bonifácia	8º ano	O Brasil no século XIX	<p>(EF08HI19) Formular questionamentos sobre o legado da escravidão nas Américas, com base na seleção e consulta de fontes de diferentes naturezas.</p> <p>(EF08HI20) Identificar e relacionar aspectos das estruturas sociais da atualidade com os legados da escravidão no Brasil e discutir a importância de ações afirmativas.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - O escravismo no Brasil do século XIX: plantations e revoltas de escravizados, abolicionismo e políticas migratórias no Brasil Imperial.

Rosa Bororo	8º ano	O Brasil no século XIX	(EF08HI21) Identificar e analisar as políticas oficiais com relação ao indígena durante o Império.	- Políticas de extermínio do indígena durante o Império.
Tereza de Benguela Mãe Bonifácia	8º ano	Mato Grosso no século XIX	(EF08HI23.1MT) Compreender o contexto político, econômico e cultural de Mato Grosso no século XIX e seus desdobramentos sociais e culturais.	- A transferência da Capital de Vila Bela de Santíssima Trindade para Cuiabá. - Os impactos da independência do Brasil para MT. - A Rusga e sua articulação com outros movimentos regionais. - Mato Grosso no contexto da Guerra do Paraguai. - A economia mato-grossense pós guerra do Paraguai. - A resistência dos quilombos e comunidades tradicionais em Mato Grosso.

Lígia Borges de Figueiredo	9º ano	O nascimento da República no Brasil e os processos históricos até metade do século XX	(EF09H101) Descrever e contextualizar os principais aspectos sociais, culturais, econômicos e políticos da emergência da República no Brasil. (EF09HI02) Caracterizar e compreender os ciclos da história republicana, identificando particularidades da história local e regional até 1954.	<ul style="list-style-type: none"> - Experiências republicanas e práticas autoritárias: as tensões e disputas do mundo contemporâneo. - A proclamação da República e seus primeiros desdobramentos. - O coronelismo em Mato Grosso
Bernardina Rich	9º ano	O nascimento da República no Brasil e os processos históricos até metade do século XX	(EF09HI03) Identificar os mecanismos de inserção dos negros na sociedade brasileira pós-abolição e avaliar os seus resultados. (EF09HI04) Discutir a importância da participação da população negra na formação econômica, política e social do Brasil.	<ul style="list-style-type: none"> - A questão da inserção dos negros no período republicano do pós-abolição. - Os movimentos sociais e a imprensa negra; a cultura afro-brasileira como elemento de resistência e superação das discriminações.
Bernardina Rich Maria Dimpina Zulmira Canavarros Dunga Rodrigues	9º ano	O nascimento da República no Brasil e os processos históricos até metade do século XX	(EF09HI05) Identificar os processos de urbanização e modernização da sociedade brasileira e avaliar suas contradições e impactos na região em que vive.	<ul style="list-style-type: none"> - Prim. República e suas características. - Contestações e dinâmicas da vida cultural no Brasil entre 1900 e 1930. - A modernização e transformação da paisagem urbana na capital mato-grossense.

<p>Lígia Borges de Figueiredo</p>	<p>9º ano</p>	<p>O nascimento da República no Brasil e os processos históricos até metade do século XX</p>	<p>(EF09HI08) Identificar as transformações ocorridas no debate sobre as questões da diversidade no Brasil durante o século XX e compreender o significado das mudanças de abordagem em relação ao tema.</p> <p>(EF09HI09) Relacionar as conquistas de direitos políticos, sociais e civis à atuação de movimentos sociais.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - As mudanças conceituais de diversidades étnico-raciais e a ideia de gênero no Brasil do século XX. - Os movimentos sociais no Brasil do século XX. - Anarquismo e protagonismo feminino.
<p>Maria Taquara</p>	<p>9º ano</p>	<p>Modernização, ditadura civil-militar e redemocratização: o Brasil após 1946</p>	<p>(EF09HI17) Identificar e analisar processos sociais, econômicos, culturais e políticos do Brasil a partir de 1946.</p> <p>(EF09HI18) Descrever e analisar as relações entre as transformações urbanas e seus impactos na cultura brasileira entre 1946 e 1964 e na produção das desigualdades regionais e sociais.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - O Brasil da era JK e o ideal de uma nação moderna: a urbanização e seus desdobramentos em um país em transformação. - Constituição de Mato Grosso e os impactos políticos na região. - A Marcha para o Oeste e o desenvolvimento das regiões de Mato Grosso. - Colonização do norte de Mato Grosso após a década de 1970.

Tereza de Benguela

Tereza de Benguela não foi o nome que ela recebeu logo que nasceu, possivelmente entre 1720 e 1730, foi o nome que recebeu após ser trazida para o Brasil, assim como outros milhões de homens e mulheres, de seu continente natal, a África, para ser escravizada. Na verdade, essa é uma das versões que se conta sobre sua origem, pois não se sabe ao certo se ela nasceu na região africana de Benguela (daí teria vindo seu nome), se nasceu durante a travessia do Atlântico ou se nasceu aqui no Brasil mesmo.

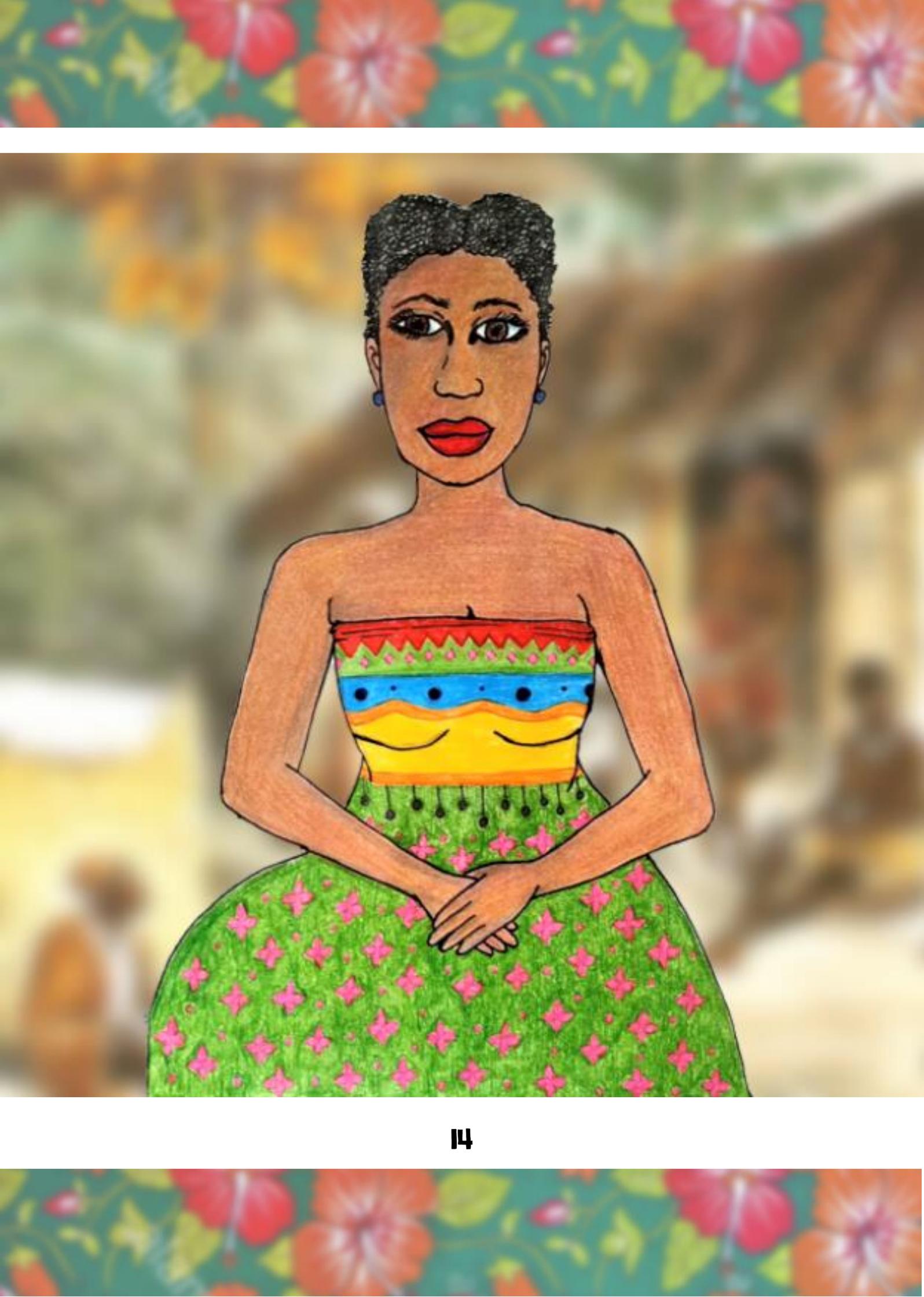
Segundo alguns registros, Tereza havia sido escrava de um tal capitão Timóteo Pereira Gomes antes de se estabelecer no Quilombo de Quariterê, localizado quase na divisa do Mato Grosso com a Bolívia, na região do Vale do Guaporé, em Vila Bela da Santíssima Trindade. O Quilombo era comandado por José Piolho, seu companheiro, que faleceu por volta de 1750. Tereza, agora viúva, assume seu lugar na liderança do Quilombo, o que marca uma mudança também na forma de governo.

A Rainha Tereza, como era conhecida, tinha pulso firme ao administrar o Quariterê, sendo muito rigorosa quando necessário, a fim de conseguir manter o Quilombo seguro de invasões. Como estava localizado em uma área de mineração e com bastante presença de bandeirantes, o perigo de serem descobertos e atacados era muito grande, por isso ela sabia que precisava ter uma liderança forte para garantir a proteção do território.

Alegre e vaidosa, a Rainha também atuava nas missões comerciais, negociando os excedentes agrícolas que eram produzidos no Quilombo e trocando-os por pedras preciosas e armas, quando preciso. Inclusive, é importante citar que a organização do Quariterê era tão eficaz que não faltavam alimentos para seus habitantes (coisa que acontecia na capital, Vila Bela, que passava por momentos de escassez de comida para sua população).

Também não há consenso sobre como teria sido sua morte. Alguns afirmam que ela foi assassinada, após uma invasão de bandeirantes no ano de 1770, aproximadamente, tendo sua cabeça exposta no centro do Quilombo, enquanto outros dizem que ela se suicidou após ser capturada a mando da Capitania de Mato Grosso.

O que se sabe com certeza é que Rainha Tereza foi uma mulher forte e empoderada, símbolo de luta e resistência, exemplo potente na construção de uma narrativa antirracista.



Maria Bernarda Poupino

Maria Bernarda Lopes Poupino nasceu no ano de 1763 e pertencia à uma família tradicional e de grande prestígio de Cuiabá. Seu pai, o coronel Joaquim Lopes Poupino, era capitão de milícias e enquanto ela ainda era criança foi vereador dessa cidade, que posteriormente veio a se tornar a capital da então província de Mato Grosso.

Tendo o Brasil sido colonizado por Portugal, cuja religião oficial era o catolicismo, a Igreja Católica exerceu por muito tempo sua influência sobre várias instituições, incluindo a família considerada a partir do casamento insolúvel. Apenas com o Decreto 181 de 1890 passou-se a reconhecer o casamento e a separação no âmbito civil – até então quem registrava e era responsável pelos matrimônios e desquites era a Igreja. É dentro ainda desse cenário do século XVIII que encontramos Maria Bernarda Lopes Poupino.

No ano de 1797 ela procurou o padre vigário da vara de Cuiabá e denunciou que era maltratada e sofria violências domésticas por parte de seu marido, Francisco de Paula Azevedo, que era médico. Cabendo à Igreja a decisão sobre a separação ou não de um casal, o vigário deu a sentença de que ela deveria voltar à casa de seu cônjuge ou então deveria ser presa.

Mas Maria Bernarda, que além de não aguentar mais ser violentada estava grávida, se recusou a voltar para junto de seu agressor. Por isso, foi detida na cadeia pública de Cuiabá. Seu advogado escreveu então uma petição ao capitão-general (governador da província de Mato Grosso) Caetano Pinto de Miranda Montenegro para que esse determinasse sua soltura, com a justificativa de que uma mulher grávida não deveria estar presa e que a decisão de manter alguém em cárcere não devia ser função da Igreja.

Assim, o capitão manda soltar Maria Bernarda. Em julho de 1797, logo após haver deixado a prisão, ela veio a falecer, deixando seu filho Albano de Souza Osório, que havia nascido em maio, órfão de mãe. A vida de Maria Bernarda, mulher grávida que preferiu ser presa a retornar a ser agredida por seu esposo, chama a atenção para uma situação muito grave que, mesmo séculos depois, ainda é corriqueira em nossa sociedade: a da violência contra as mulheres. Não há como falar de Maria Bernarda Poupino sem lembrar da importância da resistência feminina na luta contra esse mal.



Mãe Bonifácia

Antes da promulgação da Lei Áurea, que proibiu a escravização no Brasil, no ano de 1888, existia em Cuiabá uma senhora negra alforriada, que ajudava outras/os negras/os que fugiam das fazendas onde eram escravizadas/os. Ela era conhecida como Mãe Bonifácia.

Mato Grosso nesse período tinha como principais atividades econômicas o cultivo de cana-de-açúcar e a fabricação de seus derivados nos engenhos, e a mineração do ouro e outros metais preciosos, tendo a mão-de-obra escrava como a base da produção.

Dizem que por ter a idade já avançada, Mãe Bonifácia havia sido dispensada do cativeiro, conquistando, assim, sua liberdade. Por ter sentido na pele todo o sofrimento ao qual as/os negras/os eram submetidas/os, ela se solidarizava por suas dores e flagelos.

Era uma curandeira que entendia muito de plantas medicinais e sabia fazer remédios que tratavam de diversos tipos de doenças. Assim, auxiliava muitas pessoas que recorriam a ela.

A história conta que ela morava na saída da Estrada da Guia, em um casebre em frente ao 44º Batalhão, onde nas proximidades passava um córrego que depois recebeu seu nome. Era por esse mesmo córrego que Mãe Bonifácia guiava os escravizados fugitivos do cativeiro, dispersando-os da perseguição dos cães farejadores usados pelos capitães do mato.

Ajudou, dessa forma, inúmeros negros e negras a encontrarem abrigo no quilombo (por isso o nome do Bairro) que existia na região, onde hoje é o Parque que foi nomeado para homenageá-la. Ali era uma mata muito fechada e de complicado acesso, o que dificultava a entrada dos capitães do mato.

Muitos acreditam que Mãe Bonifácia não existiu realmente, que era apenas uma lenda cuiabana, por não terem documentos que comprovem sua existência. Entretanto, através da história oral, passada de geração em geração, é possível relembrar sua trajetória e suas contribuições para aqueles que tanto sofreram os tormentos da escravização.



Rosa Bororo

Seu verdadeiro nome era Cibáe Modojobádo e ela era uma mulher indígena da etnia Bororo. Entre os Bororo havia um grupo guerreiro e resistente à captura que foi chamado de Bororo Coroado. Era nesse grupo que Cibáe vivia. Durante uma expedição organizada pelo governo da província de Mato Grosso, no ano de 1880, com o objetivo combater os valentes e resistentes Bororo Coroado, Cibáe Modojobádo e suas duas filhas foram aprisionadas e trazidas para Cuiabá.

Naquela época, famílias que capturassem indígenas recebiam um pagamento para criá-los e educá-los nos costumes dos não-indios. E assim Cibáe passou a viver involuntariamente com a família de Thomaz Antonio de Miranda e recebeu, após ser batizada, o nome cristão de Rosa. Passou então a ser chamada de Rosa Bororo.

Ela não sabia, mas havia um plano para capturar os Bororo Coroado que ainda resistiam, pois nas terras em que eles viviam seria construída uma estrada que ligaria Mato Grosso à São Paulo e Minas Gerais, e a presença dos indígenas estava impedindo essa construção, por isso, era preciso que suas terras fossem tomadas.

Após anos de lutas sangrentas, uma nova estratégia foi pensada e posta em prática. A ideia era os indígenas capturados pelas famílias brancas convencessem seus parentes a abandonar sua cultura e passar a viver como os brancos, entregando-se e não mais combatendo ou resistindo à domesticação desejada pelos portugueses. Essa estratégia era chamada de pacificação.

A primeira expedição ocorreu em 1886. Foi pedido para que Rosa e os outros indígenas tirassem suas vestes, se pintassem de vermelho com urucum e fossem até a aldeia dos Coroado para convencê-los a entregar-se aos colonos. Eles assim fizeram e cerca de 28 Bororo Coroado foram capturados.

Numa segunda expedição, no mesmo ano, Rosa, mesmo sem poder de decisão, tentou resistir e proteger seu povo. Chegando lá, ela negou-se a ajudar no aprisionamento e na retirada dos seus parentes de suas terras e tentou interferir na negociação. Rosa sabia do destino que lhes era reservado, mas de nada adiantou: 430 bororos abandonaram suas terras e foram conduzidos a Cuiabá.

Sendo fiel ao seu povo, Rosa abandonou a vida entre os colonizadores e foi viver junto dos seus, novamente como Cibáe Modojobádo, no pequeno aldeamento militar a eles reservado após terem sido retirados de suas terras.

Durante muito tempo contou-se que Rosa teria traído seu próprio povo, ajudando a capturá-los, sendo vista como uma heroína pelos brancos colonizadores. Mas vimos que a história de Rosa foi outra e que se ela foi uma heroína, foi heroína Bororo.



Bernardina Rich

Bernardina Maria Elvira Rich nasceu em 10 de março de 1872. Com apenas 16 anos de idade, no ano de abolição da escravatura no Brasil (1888) já era formada e pleiteou à uma vaga de professora em um concurso público onde sua única concorrente era uma candidata branca que fazia parte de uma conhecida família cuiabana. Bernardina era uma mulher negra e, como é de se imaginar, não vinha de uma família rica.

Os examinadores do concurso tiveram bastante dificuldade para decidir qual das duas concorrentes era mais apta para o cargo, já que ambas eram consideradas bem preparadas para a função e, acredita-se, estavam em igualdade de condições intelectuais. No entanto, a vaga foi destinada à candidata branca e Bernardina ficou como professora contratada. Dois anos depois, em 1890, ela faz uma requisição para ser efetivada como professora do Estado e, conseguindo isso, passou a lecionar em Cuiabá.

Por ter vivido em uma época em que o racismo era considerado algo comum, Bernardina passou por situações em que sofreu preconceito, como quando quiseram obrigá-la a ir trabalhar em uma escola no interior, mesmo que sua vaga fosse na capital. Ela, por sua vez, conhecendo seus direitos, se recusou, o que fez com que sofresse um processo disciplinar.

Bernardina também dirigiu um colégio particular chamado "8 de dezembro". Mas não foi somente na esfera educacional que ela atuou, também se envolveu em projetos femininos, sociais e assistencialistas, tendo participado da fundação do Grêmio Literário "Julia Lopes", sendo tesoureira, vice-presidente e presidente. Da revista "A Violeta" foi redatora durante 13 anos. Além disso, Bernardina ainda teve papel de destaque à frente da Irmandade de Nossa Senhora da Imaculada Conceição, da Liga Feminina "Pró Lázarus", do Hospital São João dos Lázarus e também foi fundadora da Federação Mattogrossense pelo Progresso Feminino.

Como se não bastasse, Bernardina ainda acolhia pessoas negras que a procuravam por identificação ou parentesco, dando-as alimento, moradia e educação. Possuía uma grande casa na região central de Cuiabá onde chegou a abrigar quase 20 pessoas, que ali aprendiam a ler e a escrever, a realizar alguns afazeres domésticos e também a tocar instrumentos musicais, inclusive ela própria tocava violão, violino e piano.

Seu falecimento ocorreu no dia 9 de julho de 1942, quando estava com 70 anos de idade. Por todas as suas contribuições, a professora Bernardina merece muito reconhecimento e destaque!



Maria Dimpina

Maria Dimpina Lobo Duarte nasceu no dia 15 de maio de 1891, em Cuiabá. Desde muito jovem era uma menina muito estudiosa e inteligente, sendo a primeira aluna do sexo feminino a estudar na Escola Liceu Cuiabano (naquela época, somente alunos meninos estudavam lá). Aos 16 anos de idade já era formada em Ciências e Letras e assim tornou-se professora. Também fundou o "São Luiz", um colégio particular no qual, além de professora, era diretora.

Aos 25 anos, juntamente com um grupo de outras mulheres, Maria Dimpina cria o Grêmio Literário Julia Lopes, que escrevia os textos para "A Violeta", primeira revista feminina de Cuiabá. Foi diretora, redatora e uma das principais escritoras dessa revista.

Graças à sua inteligência e dedicação, Dimpina passa em primeiro lugar do Brasil inteiro no concurso dos Correios e Telégrafos, tendo sido também a primeira funcionária pública mulher do Estado de Mato Grosso. Mesmo trabalhando nos Correios, a professora Maria Dimpina continuou lecionando e auxiliando centenas jovens que desejavam estudar.

Além disso, ela também teve uma participação muito importante na área filantrópica, auxiliando muitas pessoas necessitadas principalmente na cidade Cuiabá, destacando-se por sua atuação na "Liga de Assistência aos Lázaros".

Foi uma excelente escritora que ganhou diversos prêmios, até mesmo em outros lugares do Brasil. Dimpina não só dominava muito bem a língua portuguesa, como também tinha conhecimentos em grego, latim, alemão, inglês e francês.

Já naquela época Dimpina acreditava e defendia a igualdade de direitos entre homens e mulheres e tinha como principais interesses a liberdade e o desenvolvimento intelectual das mulheres, participando, inclusive, da "Federação Mattogrossense pelo Progresso Feminino".

Maria Dimpina faleceu no dia 10 de dezembro de 1966, aos 75 anos de idade, mas seu nome até hoje é reconhecido em Cuiabá, sendo considerada uma mulher muito competente, ativa e importante representante da força feminina no período em que viveu.



Zulmira Canavarros

Zulmira d'Andrade Canavarros nasceu em Cuiabá no dia 14 de novembro de 1895. Ainda quando era adolescente começou a escrever peças de teatro e a compor músicas (foram mais de 35) dos gêneros mais variados possíveis, desde sambas, marchinhas carnavalescas, toada caipira e até o rasqueado que, juntamente com Dunga Rodrigues, desenvolveu no piano solo. Aliás, Zulmira era uma excelente violinista e pianista também.

Como teatróloga, Zulmira dirigiu 18 apresentações, dentre elas sua peça "A noiva e a égua", que chocou a sociedade Cuiabá na época, porque se referia às mulheres que eram noivas como submissas e as que eram tidas rebeldes como éguas.

No ano de 1928 Zulmira fundou o Clube Esportivo Feminino, um espaço onde as moças cuiabanas (as que pertenciam à elite) podiam praticar atividades recreativas, esportivas e culturais. É importante lembrar que a sociedade brasileira / mato-grossense nesse período era ainda muito machista e patriarcal, mas isso não impediu que o Clube fosse um sucesso.

Seis anos depois, em 1934, Zulmira participou também da fundação do Mixto Esporte Clube, que tinha jogos de vôlei e basquete disputados tanto por mulheres quanto por homens (por isso o nome, que significava justamente a mistura do feminino com o masculino). Zulmira inclusive foi a primeira presidenta do Mixto e a compositora do hino do time, que até hoje é considerado um dos mais belos do Brasil.

E ela ainda foi além... Em 1939 ajudou a criar a Rádio Voz do Oeste, a primeira de Mato Grosso, o que tornou a transmissão de notícias que vinham de outros lugares do Brasil bem mais rápida. A Rádio, além dos programas jornalísticos, também transmitia programas musicais, levando alegria para a população.

Zulmira é considerada uma mulher pioneira, muito criativa e talentosa, importante desenvolvedora e promotora da cultura cuiabana. Com muita garra e autonomia, conseguiu colocar diversos projetos em prática, em uma época em que a liberdade feminina não era tão comum. No dia 14 de setembro de 1961 ela faleceu em Cuiabá, mas deixou seu legado marcado para as gerações posteriores. Atualmente seu nome é lembrado em rua central de Cuiabá e no teatro da Assembleia Legislativa do Estado de Mato Grosso.



Lígia Borges de Figueiredo

Lígia Borges de Figueiredo nasceu no Distrito de Bauxi, em Rosário Oeste, no dia 1º de março de 1904. Pertencente a uma família muito influente na região, desde sempre teve algum tipo de contato com a política. Seu pai era um coronel de atuação marcante em um período em que as forças locais tinham muito poder na conjuntura política nacional: o início do período republicano no Brasil.

Aos 42 anos de idade, em 1946, Lígia foi eleita prefeita do município de Rosário Oeste, tendo tomado posse no início do ano de 1947. Ela foi convidada para ser candidata pelo Partido Social Democrata (PSD) e recebeu 451 votos nessas eleições, enquanto seu concorrente, Paulo da Silva Modesto, da União Democrática Nacional (UDN) obteve 161 votos somente.

Durante muito tempo se difundiu a ideia de que Lígia havia sido a primeira mulher a ser eleita prefeita no Brasil, informação que não é verdadeira, visto que se comprovou depois que a primeira prefeita, não somente do país, mas de toda a América Latina, foi Luíza Alzira Soriano Teixeira, que tomou posse no cargo no ano de 1929, na cidade de Lajes, no estado do Rio Grande do Norte. É muito importante ressaltar que Luíza Alzira foi eleita em uma época em que as mulheres não podiam votar ainda, afinal a conquista do voto feminino no Brasil só se deu três anos depois, em 1932.

Lígia pode não ter sido a primeira prefeita brasileira a ser eleita, mas com certeza foi a primeira mato-grossense a desempenhar esse cargo. Também foi a primeira mulher a estar à frente da construção de uma usina hidrelétrica no país, a Usina Tombador, que gerava energia elétrica para as cidades de Rosário Oeste e Nobres.

Ela se destacou também por ser bem articulada e conseguir apoio de grandes políticos para seus projetos. Entre suas principais obras estão a doação do terreno onde foi construído o Hospital Amparo e de uma grande área para a construção do Posto Agropecuário do Ministério da Agricultura. Além disso, também construiu diversas pontes sobre rios e melhorou o abastecimento de água da cidade, através da perfuração de novos poços.

Dizem que ela tinha um contato muito próximo com os habitantes de Rosário Oeste, ouvindo suas necessidades e demandas e atendendo-as sempre que possível. Isso fez com que a população confiasse em seu trabalho e que ela fosse vista com bons olhos pela maioria dos rosarienses. Concluiu sem mandato como prefeita em 1950 com muito reconhecimento graças às suas iniciativas e projetos. Faleceu aos 86 anos de idade no dia 5 de outubro de 1990.



Dunga Rodrigues

Maria Benedita Deschamps Rodrigues, ou somente Dunga Rodrigues, nasceu em Cuiabá no dia 15 de julho de 1908. Com apenas cinco anos de idade iniciou seus estudos musicais no extinto Asilo Santa Rita, onde também aprendeu a ler e a escrever. Fez o Ginásio no Colégio Liceu Cuiabano e o colegial, que é como se fosse o Ensino Médio, na Escola de Economia e Comércio.

Em relação à sua formação como instrumentista, estudou no Conservatório Musical de Mato Grosso e depois ainda concluiu o Curso Técnico de Piano pelo Conservatório Brasileiro de Música do Rio de Janeiro. Muito talentosa e esforçada, Dunga estava sempre investindo em sua educação, tendo se destacado como professora, musicista, historiadora e escritora.

Ensinava francês e também dava aulas de música. Tocava o piano tão bem que fascinava quem a escutava. Escreveu diversos livros sobre a história e a cultura cuiabana e mato-grossense, tendo inclusive ocupado uma cadeira na Academia Mato-grossense de Letras, a qual era composta quase se exclusivamente por homens.

Foi membra do Instituto Histórico e Geográfico do Estado e do Centro de Música Brasileira do Estado de São Paulo. Além disso, também participou do Grêmio Literário "Julia Lopes".

Dizem que Dunga era muito alegre e erudita, uma verdadeira artista cuiabana! Organizava muitos recitais e saraus e até hoje é considerada uma das personalidades femininas mato-grossenses que mais se destacou no século passado, juntamente com sua colega também musicista Zulmira Canavarros.

Em 6 de janeiro de 2002 ela faleceu em Santos, litoral de São Paulo, por causa de problemas cardíacos, aos 93 anos. Seu corpo foi cremado na cidade paulista e suas cinzas foram trazidas para Cuiabá, onde foram enterradas.



Maria Taquara

Dizem que seu nome verdadeiro era Maria Conceição e que ela viveu em Cuiabá entre as décadas de 1940 e 1950, quando devia ter por volta de 25 a 30 anos de idade. Não se sabe exatamente onde ela nasceu, mas é consenso que possuía um sotaque nordestino. Uma antiga vizinha conta que Maria Taquara havia vindo de Nossa Senhora do Livramento junto da mãe e uma irmã após a morte de seu pai. A mãe e a irmã não teriam se acostumado à vida na capital e retornado para o interior, enquanto Maria continuou sozinha na cidade. Construiu seu barraco onde hoje é o Bairro Goiabeiras, nas proximidades do 44º Batalhão do Exército e ali viveu durante vários anos.

O apelido Taquara foi dado, segundo contam, pois ela era uma mulher alta e magra. Ganhava a vida como lavadeira e era comum vê-la com uma trouxa de roupas sobre a cabeça andando pelas ruas do Centro. Por ter uma aparência simples e, em certos sentidos, descuidada, muitos a viam como mendiga. Nesse período, Cuiabá estava passando por diversas mudanças sociais, advindas, sobretudo, da chamada Marcha para o Oeste, que auxiliou o desenvolvimento populacional e econômico de toda a região mato-grossense.

Ficou conhecida como a primeira mulher a usar calças em Cuiabá, em uma época em que as mulheres só usavam saias e vestidos, e por ter um comportamento diferente das condutas impostas às mulheres, sobretudo brancas – diziam que não era raro vê-la fumando seu cigarrinho de palha debaixo de alguma árvore ou tomando alguma bebida alcoólica em um bar – era vista como uma subversiva da ordem e dos bons costumes cuiabanos.

Além disso, corria uma história que Maria Taquara era prostituta, talvez porque durante a noite, os soldados que faziam vigia no Batalhão próximo ao seu casebre corriam para se relacionar sexualmente com ela.

Todos esses motivos contribuíram para que ela ganhasse a fama de transgressora, que permanece até hoje. Na verdade, olhando mais profundamente, podemos ver que Maria Taquara era só uma mulher, como tantas outras que, não tendo tido muitas oportunidades na vida, teve que “se virar” para arrumar seu próprio sustento em uma sociedade que a julgou sem conhecê-la verdadeiramente.

Não existem registros sobre sua morte, nem onde nem quando ocorreu, mas a figura insubmissa de Taquara ficou imortalizada no imaginário cuiabano.



Para saber mais sobre...

Tereza de Benguela

LACERDA, Thays de Campos. **Tereza de Benguela: Identidade e representatividade negra.** Revista de Estudos Acadêmicos de Letras, v. 12, n. 2, p. 89-96, 2019. Disponível em: <<https://periodicos.unemat.br/index.php/react/article/view/4113/3284>>. Acesso em: 27 abr. 2021.

NUNES, Dimalice. **Teresa de Benguela: A heroica rainha do Quilombo Quariterê.** Aventuras na História, São Paulo, 20 nov. 2019. Disponível em: <<https://aventurasnahistoria.uol.com.br/noticias/reportagem/historia-consciencia-negra-teresa-de-benguela.phtml>>. Acesso em: 27 abr. 2021.

Maria Bernarda Poupino

PERARO, Maria Adenir. **Farda, saias e batina: a ilegitimidade na paróquia Senhor Bom Jesus de Cuiabá, 1853-90.** Tese (Doutorado em História) – Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Paraná, Curitiba. p. 349. 1997. Disponível em: <<https://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/27162/T%20-%20PERARO%2c%20MARIA%20ADENIR.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 27 abr. 2021.

BARRETO, Neila. **Maria Bernarda Lopes Poupino.** Hipernotícias, Cuiabá, 08 nov. 2019. Disponível em: <https://www.hnt.com.br/artigos/maria-bernarda-lobes-poupino/146797>. Acesso em: 27 abr. 2021.

Mãe Bonifácia

HOLLAND, Carolina. **Mulher que acolheu escravos dá nome a parque urbano de Cuiabá.** G1 MT, Cuiabá, 20 nov. 2013. Disponível em: <http://g1.globo.com/mato-grosso/noticia/2013/11/mulher-que-acolheu-escravos-da-nome-maior-parque-urbano-de-cuiaba.html>. Acesso em: 27 abr. 2021.

MARIMON, Marianna. **Mãe Bonifácia guiava os escravos pelo córrego, curava as dores com o coração, se imortalizou em estátua e virou lenda.** Olhar Conceito, Cuiabá, 21 fev. 2014. Disponível em:

<https://www.olharconceito.com.br/noticias/exibir.asp?id=4114¬icia=mae-bonifacia-guiava-os-escravos-pelo-corrego-curava-as-dores-com-o-coracao-se-immortalizou-em-estatua-e-virou-lenda>. Acesso em: 27 abr. 2021.

Rosa Bororo

ALMEIDA, Marli Auxiliadora de. **Cibáe Modojobádo: a Rosa Bororo e a “pacificação dos Bororo Coroado (1845-1887)**. ANPUH – XXII SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA – João Pessoa, 2003. Disponível em: < https://anpuh.org.br/uploads/anais-simposios/pdf/2019-01/1548177542_7e3e1b62fdab9499934a5fd266053051.pdf >. Acesso em: 27 abr. 2021.

ALMEIDA, Marli Auxiliadora de. **Cibáe Modojobádo: a Rosa Bororo e a “pacificação dos Bororo Coroado (1845-1887)**. Dissertação (Mestrado em História) – Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá. p. 144. 2002.

Bernardina Rich

MARQUES, Ana Maria; GOMES, Nailza da Costa Barbosa. **Bernardina Rich (1872-1942): uma mulher negra no enfrentamento do racismo em Mato Grosso**. Territórios e Fronteiras, v. 10, n. 2, p. 110-132, 2017. Disponível em: <http://www.pppghis.com/territorios&fronteiras/index.php/v03n02/article/view/688/pdf>. Acesso em: 27 abr. 2021.

GOMES, Nailza da Costa Barbosa. **“Federação Mattogrossense Pelo Progresso Feminino”: Mulheres e emancipação nas três primeiras décadas do século XX em Cuiabá-MT**. Tese (Doutorado em História) - Instituto de Geografia, História e Documentação, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá. p. 110-113. 2018. Disponível em: < https://ri.ufmt.br/bitstream/1/1937/1/TESE_2018_Nailza%20da%20Costa%20Barbosa%20Gomes.pdf >. Acesso em: 27 abr. 2021.

Maria Dimpina

GOMES, Nailza da Costa Barbosa. **“Federação Mattogrossense Pelo Progresso Feminino”: Mulheres e emancipação nas três primeiras décadas do século XX em Cuiabá-MT**. Tese (Doutorado em História) - Instituto de Geografia, História e Documentação, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá. p. 102-105. 2018. Disponível em:

<https://ri.ufmt.br/bitstream/1/1937/1/TESE_2018_Nailza%20da%20Costa%20Barbosa%20Gomes.pdf>. Acesso em: 27 abr. 2021.

PROJETO Político Pedagógico Da EMEB “Profª Maria Dimpina Lobo Duarte”. Cuiabá, p. 15-16, 2016. Disponível em: <https://educacao.tce.mt.gov.br/downloads/47/6577/PPP_Maria_Dimpina_entregu_e_para_SME_parecer_final_em_27-09.pdf>. Acesso em: 27 abr. 2021.

Zulmira Canavarros

BARRETO, Neila. **Zulmira Canavarros: Pioneira no futebol.** Hipernotícias, Cuiabá, 29 mar. 2019. Disponível em: [https://www.hnt.com.br/artigos/zulmira-canavarros-pioneira-no-futebol/121605#:~:text=Divulga%C3%A7%C3%A3o-.Zulmira%20Canavarros%20\(1895%2D1961\)%20foi%20a%20primeira%20mulher%20em,al%C3%A9m%20de%20uma%20intensa%20empreendedora](https://www.hnt.com.br/artigos/zulmira-canavarros-pioneira-no-futebol/121605#:~:text=Divulga%C3%A7%C3%A3o-.Zulmira%20Canavarros%20(1895%2D1961)%20foi%20a%20primeira%20mulher%20em,al%C3%A9m%20de%20uma%20intensa%20empreendedora). Acesso em: 27 abr. 2021.

GOMES, Nailza da Costa Barbosa. **“Federação Mattogrossense Pelo Progresso Feminino”: Mulheres e emancipação nas três primeiras décadas do século XX em Cuiabá-MT.** Tese (Doutorado em História) - Instituto de Geografia, História e Documentação, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá. p. 88-90. 2018. Disponível em: <https://ri.ufmt.br/bitstream/1/1937/1/TESE_2018_Nailza%20da%20Costa%20Barbosa%20Gomes.pdf>. Acesso em: 27 abr. 2021.

Ligia Borges Muller Figueiredo

BARRETO, Neila. **Lígia Borges: primeira prefeita eleita de MT.** Hipernotícias, Cuiabá, 01 mar. 2019. Disponível em: <<https://www.hnt.com.br/artigos/ligia-borges-primeira-prefeita-eleita-de-mt/118811>>. Acesso em: 27 abr. 2021.

MT deu origem à 1ª mulher eleita prefeita no país, à considerada mais velha do mundo e outras personalidades. G1 MT, Cuiabá, 08 mar. 2021. Disponível em: <<https://g1.globo.com/mt/mato-grosso/noticia/2021/03/08/mt-deu-origem-a-1a-mulher-eleita-prefeita-no-pais-a-considerada-mais-velha-do-mundo-e-outras-personalidades-veja.ghtml>>. Acesso em: 27 abr. 2021.

Dunga Rodrigues

OLIVEIRA, Maria Elizabete Nascimento de. **Dunga Rodrigues: Uma Jornalista no Território da Ficção**. Tese (Doutorado em Estudos Literários) - Faculdade de Ciências Sociais Aplicadas e Linguagem, Universidade do Estado de Mato Grosso, Tangará da Serra. p. 230. 2019. Disponível em: <http://portal.unemat.br/media/files/PPGEL/Teses%20e%20disserta%C3%A7%C3%B5es/Tese_final-Maria%20Elizabete%20Nascimento%20de%20Oliveira.pdf>. Acesso em: 27 abr. 2021.

DUNGA Rodrigues. Almanaque Cuiabá, Cuiabá. Disponível em: <<https://www.almanaquecuiaba.com.br/artigo/dunga-rodrigues>>. Acesso em: 27 abr. 2021.

Maria Taquara

AGUIAR, Ednilson. **A outra história de Maria Taquara**. O Livre, Cuiabá, 04 abr. 2017. Disponível em: <<https://olivre.com.br/a-outra-historia-de-maria-taquara>>. Acesso em: 27 abr. 2021.

MARIMON, Marianna. **Uma figura folclórica a caminhar por Cuiabá, mulher da vida e de calças, assim foi Maria Taquara**. Olhar Conceito, Cuiabá, 07 fev. 2014. Disponível em: <<https://www.olharconceito.com.br/noticias/exibir.asp?id=3947¬icia=uma-figura-folclorica-a-caminhar-por-cuiaba-mulher-da-vida-e-de-calcas-assim-foi-maria-taquara>>. Acesso em: 27 abr. 2021.

Sobre a autora

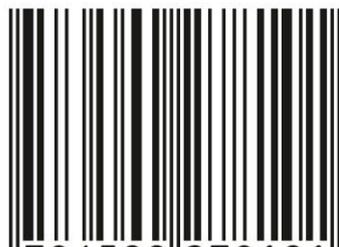


Bruna Myrtes Baldo é professora da rede estadual de ensino de Mato Grosso, no município de Cuiabá. Formada pela Universidade Estadual Paulista (UNESP) e mestra em Ensino de História pelo ProfHistória, da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT).

Esse livro paradidático é parte integrante da dissertação intitulada *Mulheres de Mato Grosso: A utilização de biografias femininas no Ensino de História*, apresentada ao Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória), pela Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), em 2021.

ISBN: 978-65-00-27810-1

CDL



9 786500 278101