

As 'mulheres de barro': pesquisa e ensino de história das mulheres amazônidas

Cleudineia Elias da Silva Pedrosa¹



The 'clay women':
Research and
Teaching the
History of
Amazonian
Women

¹ Mestre em História pela Universidade Federal do Tocantins. Bolsista CAPES. E-mail: cleudineia.pedrosa@gmail.com.

Resumo

Historicizar os saberes produzidos por quatro mulheres e colocá-las como sujeitas de um processo histórico, rompendo com uma historiografia tradicional, na qual o pensamento patriarcal e machista são marcas predominantes de dominação do masculino sobre o feminino foi o objetivo que tentei traçar ao iniciar minha pesquisa de mestrado. Dispus-me a analisar o trabalho realizado por um grupo de artesãs e a possibilidade de uma aprendizagem crítica por estudantes da Escola Estadual Marluce Massariol de Sousa, localizada na cidade de Parauapebas, no estado do Pará. As histórias dessas mulheres artesãs permitiram dar visibilidade acadêmica a elas, potencializando a utilização dessas biografias como aporte para aprendizagem da História Local, além de possibilitar uma reflexão paradigmática na tentativa de decolonização do currículo, do ensino de História e da valorização do espaço e da localidade, para a conscientização desse protagonismo histórico feminino.

Palavras-chave: Mulheres; Ensino de História; Aprendizagem Crítica.

Abstract

Historicizing the knowledge produced by four women and placing them as subjects of a historical process, breaking with traditional historiography, in which patriarchal and sexist thinking are predominant marks of male domination over females was the objective I tried to trace when starting my Master's research. I proposed to analyze the work carried out by a group of artisans and the possibility of critical learning by public school students in the city of Parauapebas, in the state of Pará. The stories of these women artisans meant they could achieve academic visibility, enhancing the use of these biographies as a contribution to learning about Local History. Furthermore, enabling a paradigmatic reflection in an attempt to decolonize the curriculum, teaching history and valuing space and locality, for the awareness about feminine historical protagonism.

Keywords: Women; History teaching; Critical Learning.

Introdução

O presente artigo é resultado de pesquisa realizada no município de Parauapebas, no estado do Pará, e aborda uma temática sensível: a relação existente entre uma visita guiada à 'Cooperativa Mulheres de Barro' e o processo de apreensão do conhecimento histórico crítico pelos estudantes do Ensino Médio. Partiu-se da compreensão de que os conhecimentos históricos podem ser aprendidos fora do espaço escolar em diálogo com as lideranças femininas, em especial com as mulheres artistas.

O interesse pela construção desse objeto de pesquisa se iniciou no ano de 2017, quando tivemos conhecimento da existência de uma instituição organizada somente por mulheres. Nesse espaço feminino, um grupo de quatro mulheres produzem objetos de cerâmica e dirigem o lugar, sendo o fruto da solidariedade, pois foi por meio dele que as artesãs conseguiram criar uma identidade coletiva, valorizando o artesanato e sobretudo suas próprias trajetórias de vida. As artesãs vão construindo uma história de luta, dando a si o protagonismo que a História lhes tem negado. O trabalho dessas mulheres também resultou numa valorização da arte e abriu o diálogo com a comunidade escolar de Parauapebas.

No ano de 2018, organizei uma visita guiada para turma de 1º ano do Ensino Médio da Escola Estadual Marluce Massariol de Sousa à Cooperativa. Percebi que as peças confeccionadas interagiam com a cultura dos povos indígenas autóctones. Enquanto a artesã explicava para a turma o que representava os desenhos nas peças, vi os olhos dos estudantes brilharem de admiração por aquilo que estavam vendo e ouvindo. Depois, passamos várias aulas discutindo sobre os vestígios arqueológicos dos povos ágrafos² da região e sua relação com os objetos de cerâmica produzidos e expostos. Enfim, àquelas mulheres e seus saberes possibilitaram uma aprendizagem histórica, a partir do presente e do local. Por meio dessa experiência e após ingressar no Mestrado Profissional em História da Universidade Federal do Tocantins, o ProfHistória no ano de 2019³, resolvi planejar essa atividade com outra turma do 1º

² Segundo o dicionário Aurélio são povos que não tem uma forma escrita; sem registro escrito.

³ Este artigo é resultado da minha dissertação de Mestrado que foi realizado pelo Programa de Mestrado Profissional ProfHistória, com bolsa custeada pela CAPES. O mestrado teve duração entre os anos de 2019-2021, sendo a dissertação defendida em julho de 2021, e teve como título: *Os saberes das mulheres de barro de Parauapebas-Pará (2019-2021): contribuições para aprendizagem crítica.*

ano do Ensino Médio e avaliar as possibilidades de aprendizagem crítica, o que foi realizado ainda em 2019.

Assim, essa pesquisa também nasceu da inquietação da prática docente frente aos questionamentos dos estudantes sobre a viabilidade da aplicação do conhecimento histórico no presente. O desânimo, a apatia e o desinteresse em estudar História é o que, geralmente, nós professores enfrentamos em sala de aula. Aqui, fomos instigadas pelas reflexões que Fonseca (2010) faz sobre o ensino de História: “O que estuda a História? Qual a importância e o papel da História para nossas vidas? Como a História é construída? Por que e para que ensinar e aprender a História? Para que serve a História?” (FONSECA, 2010, p. 44). Compartilhamos, a partir de Freire (1985), da necessidade da aprendizagem crítica para a compreensão e transformação da realidade social, o que não se faz sem uma aproximação dos conteúdos com as vivências dos estudantes. De certo, a atualidade das reflexões de Paulo Freire (1985) está em desafiar os (as) professores (as) a mobilizarem experiências individuais e coletivas dos (as) estudantes e colocá-las em diálogo com o saber formal a ser apreendido na escola.

A educação escolar não é indiferente à enorme velocidade da propagação das informações e dos avanços tecnológicos presentes na sociedade. Ora, se Paulo Freire denunciou a “educação bancária”, enquanto possível doação dos “sábios aos ignorantes” (FREIRE, 1985, p. 34) como prática extremamente opressora e violenta, o que dizer das aulas *online* em tempos de Covid-19?⁴ Certamente, nossa proposta de pesquisa foi ao encontro da prática educativa dialógica, entre professores e estudantes, por meio de uma temática específica, pois se compreende que “o conteúdo programático da educação não é uma doação ou uma imposição – um conjunto de informes a ser depositado nos educandos, mas a devolução organizada, sistematizada e acrescentada ao povo” (FREIRE, 1985, p. 98).

⁴ Em março de 2020, em virtude da Pandemia pela Covid-19, em grande parte das cidades do país foi decretado uma espécie de *lockdown* parcial, pois não ocorreu como de fato deveria acontecer o isolamento. As escolas foram fechadas e as aulas foram aplicadas de forma remota, todavia, em virtude das condições sociais, muitos estudantes não conseguiam ter acesso a essas aulas *online*, ou porque não tinham dispositivos como notebooks ou celulares para a exibição das aulas ou por que não tinham acesso à internet.

A 'Cooperativa Mulheres de Barro': a visibilidade das mulheres amazônidas de Parauebas

Para elucidar a importância da 'Cooperativa Mulheres de Barro' no contexto local, vamos revisitar sua origem. Em 2007, artesões se organizaram e começaram a produzir peças de cerâmicas, trazendo a marca dos vestígios encontrados na Floresta Nacional do Tapirapé-Aquiri, localizada na cidade de Parauebas, no coração da Amazônia. Após a realização de um curso ofertado pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN), de um total de 45 pessoas, restaram seis mulheres que resolveram transformar o conhecimento adquirido em fator de mudança social.

Por meio dos trabalhos artesanais com cerâmicas, produzidas por esse grupo de mulheres, iniciou-se a construção de uma identidade da história local. Elas apreenderam o conhecimento do lugar, organizaram uma estrutura com imagens de objetos arqueológicos encontrados na região e passaram a reproduzir essas imagens nas suas cerâmicas. Essas mulheres, no labor de seus ofícios, foram moldando uma história permeada de conquistas. As diferenças e discriminações que existem nos vários espaços sociais, seja no mundo do trabalho ou na vida social, na Cooperativa é inexistente, pois as cooperadas se igualam em suas diversidades.

Buscando agregar valor às peças de cerâmicas essas artesãs se inspiram na história do lugar, tomam a memória em suas mãos e transmutam vestígios ancestrais em peças contemporâneas, uma vez que utilizam a identidade visual dos povos indígenas que viveram na região em seus artesanatos.

Apesar da grande contribuição que as atividades realizadas por essas mulheres na cidade de Parauebas, era inexistente qualquer pesquisa acadêmica a respeito, evidenciando a ausência de uma valorização das mulheres amazônidas como agregadoras de um conhecimento do lugar.

Parauebas, por sua vez, é um local onde se identifica uma heterogeneidade de pessoas vindas de diversas partes do Brasil, com muitos migrantes, principalmente do estado do Maranhão. Uma grande quantidade de pessoas que chega em uma região muda a dinâmica do lugar. Economicamente, Parauebas detém o 2º maior Produto Interno Bruto (PIB) do estado, de acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), entre os anos de 2016 e 2017, Parauebas ficou entre os municípios com maior ganho em valor absoluto em relação ao PIB brasileiro,

com um valor total do PIB de R\$ 91.086,52. O município se localiza no sudeste do estado do Pará acerca de 645 km de Belém, capital do estado. Pertencia ao município de Marabá, emancipou-se em 18 de maio de 1988, e está administrativamente estendida no solo paraense por cerca de 17.722,3 km².

Para Pereira (2016), Parauapebas não é resultado apenas da migração espontânea das cidades em geral, é também a aparência de cidades com forte influência da Vale do Rio Doce, que mantém uma estratégia planejada de segregação social e espacial, onde os técnicos mais especializados, diretamente ligados à empresa são alocados em um núcleo habitacional (Carajás) administrado diretamente pela mineradora, enquanto os demais trabalhadores braçais se espalharam de forma desorganizada na periferia da cidade. Para compreendermos melhor esse processo de origem e crescimento de Parauapebas é importante relacioná-lo com o projeto que foi criado nos anos 80, o 'projeto Grande Carajás':

O projeto Grande Carajás, da Vale, foi o maior empreendimento do Governo Brasileiro e é a maior mina a céu aberto do planeta com produção em escala mundial. A mina descoberta em 1960 faz parte de um complexo que transporta e exporta minérios por meio da Estrada de Ferro Carajás, via férrea que corta parte do Pará, envia o produto até o porto da Ponta da Madeira em São Luiz- MA (PEREIRA, 2016, p. 49).

Parauapebas, então, está assentada sobre umas das maiores reservas minerais do planeta, a Serra dos Carajás. É nessa região que também se encontram algumas etnias de povos indígenas, como os povos Xicrins do Cateté e a Reserva Biológica e Floresta Nacional do Tapirapé-Aquiri (FLONATA). Nesse local foram catalogados mais de 20 sítios arqueológicos (Figura 1).

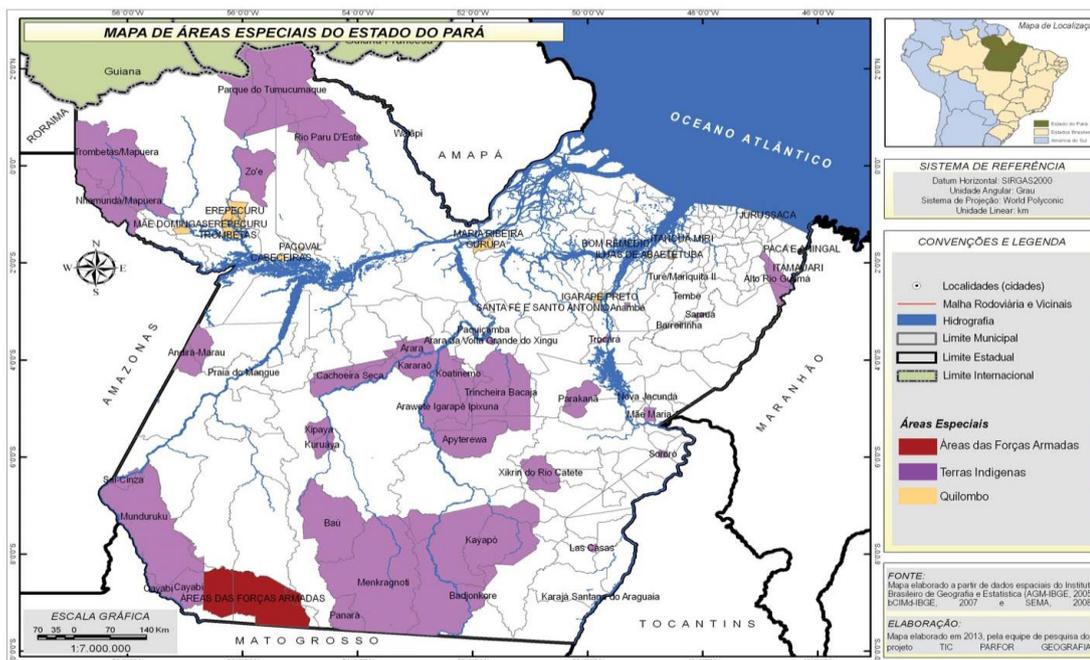


Figura 1 – Mapa da localização de algumas etnias indígenas do Estado do Pará.
Fonte: IBGE, 2018.

A visita guiada dos estudantes de História da Escola Estadual Marluce Massariol de Sousa à ‘Cooperativa Mulheres de Barro’

De certo, muitos estudantes não valorizam o estudo da História, especialmente de uma história centrada nos grandes acontecimentos, eurocêntrica, estadunidense ou, ainda, daquela que trata da “ocupação” de um território e de todo processo de formação do Estado Nacional, focado numa História política e econômica das elites brasileiras. Para fugir dessa lógica e para tentar aproximar a História ensinada em sala da realidade dos estudantes, usei quebrar a monotonia das aulas. Comecei indagando sobre os conhecimentos que uma turma do 1º Ano do Ensino Médio tinha a respeito da história de Parauapebas e não foi surpresa para mim o fato de poucos saberem sobre a cidade. A partir daí, iniciei os preparativos para a visita à Cooperativa, contei aos estudantes um pouco da trajetória da formação da instituição e da vida das artistas, além das fontes de inspiração para as suas peças, pois trazem as marcas dos vestígios encontrados na Floresta Nacional do Tapirapé-Aquiri.

Durante a visita, os alunos dialogaram com as artesãs sobre a origem da construção do espaço e os significados dos objetos ali expostos mostraram-se abertos para a aprendizagem a partir das trajetórias dessas mulheres. No total, foram 29 estudantes que fizeram a visita no espaço, o que possibilitou o encaminhamento da pesquisa por meio dos seguintes questionamentos: Como as atividades realizadas

pelas mulheres na Cooperativa podem contribuir para a aprendizagem sobre a localidade? Como a experiência das 'mulheres de barro' podem representar uma resistência à modernidade capitalista, estando em tensão com a prática dessas mulheres? Ademais, como as experiências dessas mulheres podem ser utilizadas pelos professores? E por fim, como o ensino de História pode se apropriar da experiência de uma visita a 'Cooperativa Mulheres de Barro' e dos saberes das mulheres para a ampliação dos saberes históricos escolares? Estas foram algumas das questões que motivaram a pesquisa.

Fonseca (2010) ressalta que os locais de memória têm grandes possibilidades educativas e formativas, pois, além de estar intimamente relacionada com o vivido pelo estudante, a história pode “ser encontrada, ouvida, lida nos muros, nas ruas, nos quintais, nas esquinas, nos campos, como a educação básica tem tratado esta problemática?” (FONSECA, 2010, p. 127). Assim, conhecer a Cooperativa das mulheres, ouvir suas histórias e ver suas peças de cerâmica inspiradas nas obras dos indígenas da região e até aprender a moldar o barro no torno faz parte de uma experiência singular, pois estimula um conhecimento que dialoga com os saberes das mulheres e, de certo, abre-se a perspectiva de compreensão da realidade social.

Bittencourt (2008) assinala que quando o estudante compreende sua realidade temporal e espacial o aprendizado ganha outros contornos, pois não é somente uma questão de entender a História do presente ou de um passado específico, “mas de procurar identificar a dinâmica do lugar, as transformações do espaço, e articular esse processo às relações externas de outros lugares” (BITTENCOURT, 2008, p. 172). Certamente, o passado problematizado e o presente questionado permitem que o estudante projete para o futuro novas realidades. Nesse processo, a aprendizagem mobiliza os sujeitos e o processo deve, antes de tudo, fazer sentido para quem deseja aprender, corroborando com esse entendimento é que questionamos: como um grupo de mulheres de uma cooperativa com suas histórias e produções de peças de barro podem possibilitar uma aprendizagem histórica para os estudantes que as visitam?

Decolonialidade do gênero: saberes das 'Mulheres de Barro'

Depoimento da artesã Maria do Socorro Carneiro: Hoje eu te falo que se eu tenho a minha voz áspera e forte, no meio que vivo sou vista

como uma pessoa grossa [...], mas não quero mudar o que sou por ninguém, isso eu sei que foi uma das defesas que a vida me ensinou, foi um dos refúgios que eu criei para me defender, nessa trajetória, eu não me aproximava de homens negros. E depois de tudo que passei, conheci um homem negro e foi o grande amor da minha vida, foi uma coisa linda que me ensinou muita coisa. Eu consegui superar as barreiras, hoje eu amo a minha cor, brigo por essa diferença social, de cor e raça, já me junto à causa, e eu não consigo ter rancor de forma alguma, contra a história porque são páginas da vida da gente, minha mãe já morreu e foi a pessoa que amei, não tenho sentimento de mágoa (PEDROSA, 2021, p. 23).

O conceito de (Des)colonialidade impõe pensar sobre as rupturas epistêmicas e de mudanças paradigmáticas, pois seria uma “resposta necessária tanto às falácias e ficções das promessas do progresso e desenvolvimento que a modernidade contempla, como à violência da colonialidade” (MIGNOLO, 2017, p. 13). Ademais, “(Des)colonialidade é um conceito cujo ponto de origem foi o Terceiro Mundo” (MIGNOLO, 2017, p. 14). Para Quijano (2005) as relações de poder significaram, em escala global, a dominação do trabalho e dos recursos da natureza, a dominação da raça e do sexo. Assim, os métodos de coerção de uma classe sobre outra se justificam “as formas de produção de conhecimento dos colonizados, seus padrões de produção de sentidos, seu universo simbólico, seus padrões de expressão e de objetivação da subjetividade” (QUIJANO, 2005, p. 111). Lugones⁵ (2014) contestou a concepção biológica presente na definição do Quijano (2005) e elaborou o conceito de “colonialidade do gênero”:

Desse ponto de vista, pessoas colonizadas tornaram-se machos e fêmeas. Machos tornaram-se não-humanos-por-não-homens, e fêmeas colonizadas tornaram-se não-humanas por não-mulheres. Consequentemente, fêmeas colonizadas nunca foram compreendidas como em falta por não serem como-homens, tendo sido convertidas em viragos (LUGONES, 2014, p. 937).

Mignolo (2008) afirma que a análise da (Des)colonialidade é uma reflexão sob uma outra janela da realidade, “consequentemente, a opção descolonial significa, entre outras coisas, aprender a desaprender” (MIGNOLO, 2008, p. 4). Pela perspectiva

⁵ Maria Lugones mulher, filósofa, argentina que faleceu no ano de 2020. Antes disso, era professora na Universidade de Bringhamton em Nova York. Seu pensamento central era/é a conexão de políticas de raça e gênero. Foi a partir da entrada da autora em 2006 para o grupo modernidade/colonialidade que ela passou a conceituar gênero como uma das formas de opressão colonial e buscar fundamentar uma epistemologia feminista que questiona os padrões eurocêtricos. Lugones critica a interpretação de Quijano sobre a colonialidade do gênero pelo fato de ser essencialmente biológica, binária e heterossexual. Além disso, Quijano teria partido de uma suposta superioridade dos homens sobre as mulheres pressupondo uma distribuição patriarcal do poder.

decolonial é possível perceber que ouvir as vozes das mulheres é muito mais que ouvir a narração de suas histórias, transforma-se na luta para a afirmação do direito de existir, pois para Lugones (2014), a colonialidade do gênero que marca a modernidade colonial está assentada na hierarquia dicotômica entre humanos e não humanos.

Para a análise das narrativas de vida das mulheres artistas recorri ao conceito de (Des)colonialidade do gênero, como utilizado pela intelectual feminista Maria Lugones (2014, p. 22), que pressupõe “a construção de um feminismo não-eurocentrada e não-dominante”; uma epistemologia que possa dialogar, com os saberes e fazeres das mulheres periféricas, não brancas, que historicamente foram invisibilizadas e apagadas dos livros de História. É preciso dizer que para o grupo modernidade/colonialidade, a colonialidade permanece após o fim da colonização. Um processo que culminou no atual padrão de poder mundial, não se resume numa relação de colonizador e colonizado. É de forma mais profunda que a instituição de padrões de comportamento, por exemplo; é também “a codificação das diferenças” (QUIJANO, 2005, p. 65).

Desse modo, sob o quadro conceitual do gênero imposto, os europeus brancos burgueses eram civilizados, só eles eram plenamente humanos (LUGONES, 2014, p. 935). A dicotomia revela a desumanização dos sujeitos. Ser mulher-macho ou mulher-guerreira simboliza a não-mulher, ou seja, mulher que não possui a beleza de “uma verdadeira mulher”, portanto, as fêmeas e os machos colonizados não eram nem mulheres nem homens e nem eram considerados humanos. Por isso, a luta das mulheres é também uma luta pelo reconhecimento de suas humanidades. Freire (1998, p. 78) chama de “restauração de suas humanidades” e defende que o oprimido só inicia o processo contra o opressor quando àquele se perceber humano, somente quando ele restaura sua humanidade é que se reconhece sendo oprimido, libertando-se da opressão.

Costard (2017, p. 164) ressalta que: “a História que contamos é um dos elementos a fornecer matéria-prima para a forja das identidades sociais”. Para Tomas Tadeu da Silva (2000, p. 102), o “o que contar” está relacionado com o “por que/para que contar”. São, portanto, dois níveis de relações de poder que afetam o processo de seleção cultural do currículo. O primeiro deles está relacionado ao fato de que “selecionar é um ato de poder, e o segundo é que os conhecimentos que nos informam e que ensinamos também são frutos de relações de poder em epistemologias específicas” (COSTARD, 2017, p. 164). Nesse sentido, é de fundamental importância

incluir a experiência das artesãs da ‘Cooperativa Mulheres de Barro’ no currículo escolar, bem como dar-lhes visibilidade acadêmica.

Epistemologia feminista: múltiplos desafios

Para romper com a ideia de História geral como algo dado, na perspectiva eurocêntrica, sempre contada no masculino, ousamos romper com o apagamento das histórias locais, incluindo os múltiplos sujeitos no ensino de História, entre eles, as ‘mulheres de barro’. Porém, para compreender a invisibilidade histórica das mulheres, principalmente das mulheres de cor, é preciso definir o que é epistemologia e como ela funciona. Em *Epistemologia feminista negra*, Collins (2018) circunscreve a seguinte definição de epistemologia:

investiga padrões utilizados para avaliar o conhecimento ou o porquê de considerarmos algo como verdadeiro. Longe de ser um estudo apolítico da verdade, a epistemologia atenta para a maneira com que as relações de poder estabelecem quem é considerado confiável e por que o é. Por exemplo, muitos descendentes de Sally Hemings, uma mulher negra escravizada e colocada a serviço de Thomas Jefferson, insistiram inúmeras vezes que Jefferson era pai dos filhos de Hemings. A história defendida pelos ancestrais afroamericanos de Jefferson foi ignorada em favor das versões encampadas por seus descendentes brancos. Os descendentes de Hemings eram sistematicamente desacreditados até finalmente terem sua versão comprovada por teste de DNA (COLLINS, 2018, p. 140-141).

Collins (2018) ajuda a elucidar as disputas de narrativas nas quais a ‘verdade’ é imposta por aqueles que detém o poder. A epistemologia investiga padrões para avaliar o conhecimento ‘verdadeiro’, ou seja, ela define o que e quais sujeitos não devem ser incluídos. A referida autora ressalta a necessidade de diferenciação entre epistemologias, paradigmas e metodologias. Em suas palavras essa compreensão ajuda a entender o significado de epistemologias antagônicas:

Em contraste com epistemologia, paradigmas abrangem abordagens interpretativas, como a interseccionalidade, que são utilizadas para explicar fenômenos sociais. Metodologia refere-se aos princípios amplos de como conduzir uma pesquisa e como aplicar os paradigmas interpretativos. O nível epistemológico é importante porque determina quais questões são dignas de serem investigadas, quais abordagens interpretativas serão utilizadas para analisar evidências e qual será a finalidade do conhecimento daí derivado (COLLINS, 2018, p. 141).

Ademais, Collins (2018) problematiza a exclusão, negação e subalternização epistemológica-cognitiva dos subalternizados. Nesse sentido ela argumenta que:

As intelectuais negras usualmente defrontam-se com duas epistemologias distintas ao produzir o conhecimento especializado do feminismo negro nos Estados Unidos: uma delas representa os interesses de elite branca masculina, a outra expressa preocupações do feminismo negro. Existem muitas variações de ambas as epistemologias, mas é possível resumir alguns de seus traços característicos que transcendem diferenças entre os paradigmas que cada uma delas comporta. Escolhas epistemológicas sobre quem é digno de crédito, no que acreditar e por que algo é verdadeiro não são questões acadêmicas neutras. Pelo contrário, essas questões dizem respeito à problemática fundamental de como são determinadas as versões da verdade que irão prevalecer (COLLINS, 2018, p. 142).

Significativamente, o padrão de poder capitalista eurocentrado estruturou-se “em relações de dominação, exploração e conflito na disputa pelo controle de quatro âmbitos da existência humana, a saber: trabalho, autoridade coletiva, subjetividade e intersubjetividade, sexo, seus recursos e produtos” (COSTARD, 2017, p. 165). A colonialidade do poder se inscreve na esfera do controle de todos os âmbitos da existência humana. Ela inventa e introduz a classificação da população em termos de raça, reposiciona relações de inferioridade e superioridade, desumaniza parte dela. Em Quijano (2015) a colonialidade do gênero passa por um processo de dominação do sexo, seus produtos e recursos. Enfim, a ideia de raça colocou os povos conquistados e dominados em situação de inferioridade quanto a seus traços fenotípicos, suas descobertas mentais e culturais, seus sistemas de conhecimento (QUIJANO, 2005). Na perspectiva decolonial as narrativas femininas transformam-se na luta para a afirmação do direito de existir, para Lugones (2014) a colonialidade do gênero é “uma forma de compreender a opressão das mulheres subalternizadas através de processos combinados de racialização, colonização, exploração capitalista e heterossexualismo” (LUGONES 2014, p. 940).

Ademais, Lugones critica esse gênero que derivaria da sexualidade restando pouco espaço para a ideia de uma construção social dos papéis. Ora, para ela, “a modernidade organiza o mundo ontologicamente em termos de categorias homogêneas, atômicas, separáveis” (LUGONES, 2014, p. 935). Nesse sentido, tanto a raça quanto o gênero e a classe são produtos do capitalismo, foram inventados juntos. (COSTARD, 2017, p. 166). Logo, o binarismo e a heterossexualidade

compulsória estariam, nessa ótica, historicamente relacionados à sociedade moderna eurocentrada e capitalista.

Para Lugones (2014) descolonizar o gênero deve incluir aprender sobre povos diversos (estes são seres culturais, política, econômica e religiosamente complexos). Segundo Costard (2017, p. 08), “A racialização no projeto colonialidade implica em um processo de representação de si e do outro, ou seja, na produção de conhecimentos, e produz, como irmã gêmea da colonialidade ontológica, a colonialidade do saber, a epistemológica” (COSTARD, 2017, p. 08). Não basta apenas incluir os grupos subalternizados em uma epistemologia que não se destina a torná-los dignos, mas também é urgente considerar o apagamento de grupos sociais a partir das hierarquizações de classe, raça e gênero.

Para Quintero, Figueira e Concha Elizalde (2019), a dominação colonial eurocêntrica funciona como um *locus* de conhecimento universalizando as experiências locais da Europa. Em contrapartida:

A colonialidade do gênero (e da sexualidade) foi certamente uma das questões menos trabalhadas nos estudos decoloniais atuais, apesar dos muitos pontos de contato existentes entre algumas das proposições centrais do MCD, a teoria feminista latino-americana contemporânea e as tendências pós-coloniais (QUINTERO; FIGUEIRA; CONCHA ELIZALDE, 2019, p. 8).

Sobre a problemática da lógica canônica patriarcal que silencia as epistemologias femininas (sobretudo no mundo acadêmico) e que, portanto, apaga as mulheres na historiografia brasileira e no ensino de História, para Walsh (2009), “[...] a dupla modernidade/colonialidade historicamente funcionou a partir de padrões de poder fundados na exclusão, negação e subordinação e controle dentro do sistema/mundo capitalista” (WALSH, 2009, p. 16). Para Lugones (2014), um feminismo de resistência desafia a forma de dominação, possibilitando a construção de outras epistemologias. O feminismo descolonial prioriza ouvir vozes como (mulheres, negros, indígenas etc.), para capturar as muitas formas de opressão e ajudar no processo de descolonização do poder, do conhecimento, da existência e do gênero como categorias criadas para impor a dominação/colonialidade. Portanto, é necessário ressaltar a potencialidade que as comunidades/dos/das oprimidos/as têm, entre si, de construir significados que recusam os estereótipos já previamente dados pela organização social, estruturados pelo poder e do saber (LUGONES, 2014).

O pensamento de Maria Lugones foi central para a conexão de políticas de raça e gênero. Foi a partir da entrada da autora em 2006 para o grupo modernidade/colonialidade que ela passou a conceituar gênero como uma das formas de opressão colonial e buscar fundamentar uma epistemologia feminista que questiona os padrões eurocêntricos.

Pedagogias femininas decoloniais

As pedagogias femininas auxiliam na tentativa de quebrar paradigmas impostos na sociedade que se secularizam por longos anos, atendendo práticas marcadamente seletivas, apagando histórias que precisam ser conhecidas e valorizadas para romper com esses velhos paradigmas da História. Para Costard (2017), os currículos escolares forjaram uma seleção de temas e didáticas de acordo com as demandas da visão hegemônica, ou seja, há uma 'seleção cultural' dos currículos para determinar o que e como deve ser ensinado/aprendido.

A partir das leituras de Walsh (2009), Costard (2017) ressalta que a palavra de ordem não pode ser o multiculturalismo neoliberal, mas a interculturalidade crítica, que nasceu dos movimentos sociais étnico-raciais, com foco em fazer a denúncia da assimetria social de poder na construção social das diferenças. Assim, a interculturalidade crítica busca suprimir a assimetria social e a discriminação cultural que inviabilizam a diversidade cultural. O resultado dessa preocupação, que é política e social, passa pelas esferas do saber e se preocupa com a exclusão, segregação e subalternização epistemológica-cognitiva de determinados sujeitos sociais (COSTARD, 2017, p. 171), entre eles, os saberes das lideranças femininas locais. Enfim, "é urgente pensar a subalternização dos grupos dominados nas aulas de História como produtos de disputas de poder historicamente dadas" (COSTARD, 2017, p. 172).

De acordo com Bell Hooks (2013) foi a partir do seu encontro com as obras de Paulo Freire que ela teve um mentor e guia, alguém que entendia que o aprendizado poderia ser libertador. Assim, a partir da construção da pedagogia crítica feminista, ela ressalta que o primeiro paradigma que moldou sua pedagogia foi a ideia de que a sala de aula deveria ser um lugar de entusiasmo, aprender deve ser empolgante e até divertido. Nesse sentido, as práticas didáticas não poderiam ser regidas por esquemas fixos e absolutos. Os estudantes deveriam ser vistos de acordo

com suas particularidades individuais e a interação com eles teria de acompanhar suas necessidades (HOOKS, 2013, p. 17). Esta sentença que é preciso ouvir a voz dos outros e reconhecer a presença uns dos outros. Qualquer pedagogia radical precisa insistir e reconhecer a importância da presença de todos, já que todos influenciam e contribuem na dinâmica das aulas, pois “o entusiasmo é gerado pelo esforço coletivo” (HOOKS, 2013, p. 18).

Segundo Bell Hooks (2013), suas práticas pedagógicas nasceram da interação entre as pedagogias anticolonialistas, críticas e feministas. Foi a partir delas que conseguiu imaginar e efetivar práticas pedagógicas que questionam as parcialidades que apenas reforçam o sistema de dominação, como o racismo e o sexismo (HOOKS, 2013, p. 20). Para ela, o professor é o catalizador que mobiliza todos os presentes a se engajar, a tomar parte ativa no aprendizado (HOOKS, 2013, p. 22). Argumenta que temos o dever de denunciar as parcialidades que têm moldado as práticas pedagógicas e de criar maneiras de partilhar o conhecimento (HOOKS, 2013, p. 23).

Significativamente, Paulo Freire e Bell Hooks (2013, p. 25) sustentam que “educação como prática da liberdade é um jeito de ensinar que qualquer um pode aprender”. Em suas palavras: “Minha experiência com ele me devolveu a fé na educação libertadora. Eu nunca quisera abandonar a convicção de que é possível dar aula sem reforçar os sistemas de dominação existentes” (HOOKS, 2013, p. 31). É preciso fazer da prática de ensino um foco de resistência. Da mesma forma, Catherine Walsh (2008, p. 22) afirma que “educar é um ato político”.

De acordo com Costard (2017, p. 172-173) “temos um currículo racialmente enviesado, no qual a identidade branca é a referência invisível de toda a dimensão étnico-racial [...]. O texto curricular é colonizado também no sentido da colonialidade do gênero”. Ainda com relação as pedagogias decoloniais, é possível ressaltar que: 1º) uma pedagogia decolonial deve historicizar as diferenças e as relações sociais, apresentadas também como relações de poder. As mulheres devem ser respeitadas como seres políticos, do espaço público, intelectuais, agentes da História, das revoluções e das reformas, multiplicando as visões e os lugares sociais que elas ocupam e ocuparam na História, e que não podem e não devem ser esquecidas; 2º) decolonizar as epistemologias e processos de trabalho pedagógico: incluir, revitalizar e revalorizar os saberes ligados aos grupos subalternizados, dentro dos *modus operandi* das experiências sociais femininas (COSTARD, 2017).

Ademais, é preciso manter um diálogo entre presente, passado e futuro. O conhecimento que importa é aquele que está nos livros, “mas também o conhecimento acerca de como viver no mundo” (HOOKS, 2013, p. 27). Nesse sentido, a visita a uma cooperativa de mulheres artesãs da cidade apresentou-se como ricas possibilidades de aprendizagem sobre as histórias das mulheres, sobre as histórias dos povos indígenas que habitaram aquela região, sobre a história local e, sobre como viver no mundo.

Na trajetória da pesquisa sublinhou-se o quanto nosso currículo é colonizado também no sentido da colonialidade do gênero. As histórias e as mulheres que aparecem nas aulas de História, geralmente, apenas reproduzem e reforçam as hierarquias e discriminações existentes. Assim, com a reflexão sobre as possibilidades de diálogo dos alunos com as ‘Mulheres de Barro’, abre-se para que outros sujeitos e outros conhecimentos passem a fazer parte da aprendizagem de uma História crítica, sempre em diálogo com as tensões sociais vivenciadas com o currículo escolar e com as perspectivas de futuro.

Considerações finais

Com este trabalho me propus dar visibilidade acadêmica para as mulheres artesãs e os estudantes de Parauapebas-PA. Na trajetória da pesquisa fui percebendo o quanto o nosso currículo é colonizado também no sentido da colonialidade de gênero. As histórias e as mulheres que aparecem nas aulas de História, geralmente, apenas reproduzem e reforçam as hierarquias e discriminações existentes. Assim, quando ousar incluir outros sujeitos nessa história, certamente, entro na disputa pela formação da aprendizagem crítica dos estudantes e coloco em diálogo as tensões sociais e os produtos da cultura histórica. Enfim, reservo para as mulheres um lugar privilegiado na formação da identidade dos estudantes e na constituição da história local.

Como ressalta Costard (2017, p. 163), “pensar o que se ensina nas aulas de História tem dimensão muito relevante”. Ela faz referência a compreensão de que há tensões entre o que se escolhe lembrar e o que se escolhe esquecer: os padrões culturais que conformam nossas identidades e visão de mundo estão em constante disputa. Para a referida autora, “A História Escolar, como um dos elementos da cultura histórica, tem relevante papel na formação do sentido que damos à experiência do

homem no tempo, na formação da consciência histórica” (COSTARD, 2017, p. 163-164).

De certo, ao elaborar uma oficina para preparar os estudantes para visita guiada à ‘Cooperativa Mulheres de Barro’ fui levada a pensar no quanto temos um currículo enviesado em termos de raça e de gênero, no qual a identidade branca é a referência invisível de toda a dimensão étnico racial e na propagação de estereótipos femininos negativos. Assim, caso não haja a compreensão sobre a importância dos professores em insistirem nas disputas pela formação da consciência histórica dos estudantes, elas continuarão fortemente marcadas pela homofobia, pelo machismo, pela desqualificação social e violência contra as mulheres. Frente aos questionamentos sobre a prática de seleção do currículo, como ressalta Tomaz Tadeu da Silva (2016), quais histórias tenho selecionado para contar? Quais sujeitos devem ser incluídos e quais os excluídos da História ensinada? “O que contar” está submetido ao “por que/ para que contar”. A resposta, na perspectiva de Silva (2016) e, principalmente, de Paulo Freire, deve levar em consideração o que esperamos que nossos estudantes se tornem e que tipo de sociedade almejamos construir. Ensinar é um ato político, já dizia Paulo Freire.

Penso no quanto foi importante, para a formação da identidade social dos estudantes, conhecer as trajetórias de vida das mulheres presentes no espaço público. Eles passaram a perceber que as mulheres ocupam diferentes lugares sociais, que elas fizeram e fazem parte da história da cidade. Além disso, o conhecimento dos saberes ligados aos grupos femininos subalternizados levou os estudantes ao questionamento sobre as exclusões, os estereótipos, enfim, sobre o processo de produção científica que historicamente contribuiu para a invisibilização das mulheres na História. Decerto, a visita exigiu que eles se reposicionassem frente aos conhecimentos históricos sobre as mulheres presentes nos livros didáticos e sobre as próprias representações negativas que muitos possuíam sobre as mulheres, em especial, as negras, pobres e subalternizadas.

Acredito que se torna cada vez mais urgente fazer a crítica a essa epistemologia eurocentrada e, conseqüentemente, às pedagogias autoritárias denominadas por Paulo Freire de “educação bancária”, fundamentada na memorização de informações para serem usados numa oportunidade de avaliação futura, sem uma análise crítica. Torna-se cada vez mais necessário fazer avançar as pedagogias críticas para tornar o ensino aprendizagem histórica mais significativa

para os estudantes. Nesse sentido, vale investir na reflexão crítica sobre a experiência de ser professora/pesquisadora, investindo em práticas pedagógicas que implicam na preocupação em questionar as parcialidades que reforçam os sistemas de dominação, como o racismo e o sexismo.

Artigo recebido em 22 de setembro de 2021.

Aprovado para publicação em 07 de dezembro de 2021.

Referências

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes (org.). **O saber histórico na sala de aula**. 10 ed., São Paulo: Contexto, 2005.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Abordagens históricas sobre a história escolar. **Educação e realidade**. São Paulo, v. 36, p. 83-104, jan./abr. 2011.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História, fundamentos e métodos**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2018.

COLLING, Ana Maria; TEDESCHI, Losandro Antonio. O Ensino da História e os Estudos de Gênero na Historiografia Brasileira. **Revista: história e perspectivas**, Uberlândia, p. 295-314, jan./jun. 2015.

COLLINS, Patrícia Hill. Raça, Classe e gênero como categoria de análise e reflexão. *In*: MORENO, Renata (org.). **Reflexões e práticas de transformações feministas**. São Paulo: Sempre viva organização feminista, p. 13-42, 2018.

COSTARD, Larissa. Gênero, currículo e pedagogia decolonial: anotações para pensarmos as mulheres no ensino de história. **Fronteiras & Debates**. v.05, 2017. Disponível em: <https://periodicos.unifap.br/index.php/fronteiras>. Acesso em: 04 maio 2021.

DA SILVA, Tomaz Tadeu. **A produção social da identidade e da diferença. Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, 2000.

FONSECA, Selva Guimarães. História local e fontes orais: uma reflexão sobre saberes e práticas de ensino de História. **História oral**. Rio de Janeiro, v. 9, n. 1, p. 125-141, 2010.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança: Um reencontro com a Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

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

LUGONES, Maria. Rumo a um feminismo decolonial. **Revista Estudos Feministas**. Florianópolis, v. 22, p. 935-952, set./dez. 2014.

MIGLIEVICH-RIBEIRO, Adélia. Por uma razão decolonial: desafios ético-político-epistemológicos à cosmovisão moderna. **Civitas**. Porto Alegre, v. 14, n. 1, p. 66-80, jan./abr. 2014.

MIGNOLO, Walter D. Colonialidade: o lado mais escuro da modernidade. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**. Rio de Janeiro, v. 32, n. 94, p. 1-18, jun. 2017.

MIGNOLO, Walter D. Desobediência epistêmica: a opção decolonial em significado de identidade em política. **Cadernos de Letras da UFF**, n. 34, p. 287-324, 2008.

MIRANDA, Claudia. O debate pós-colonial na América Latina: contribuições de Silvia Rivera Cusicanqui e Santiago Castro-Gomes. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**. Rio de Janeiro, v. 3, n. 3, p. 213-232, out. 2017-jan. 2018.

MIRANDA, Claudia; RIASCOS, Fanny Milena Quinones. Pedagogias decoloniais e interculturalidade: desafios para uma agenda educacional antirracista. **Revista Educação Foco**. Juiz de Fora, v. 21, n. 3, p. 545-572, set./dez. 2016.

PEDROSA, Cleudineia Elias. **Saberes das mulheres de barro de Parauapebas-Pará (2019-2021)**: contribuições para aprendizagem crítica. Orientador: Vera Lúcia Caixeta. 2021. 111f. Dissertação (Mestrado Profissional em História) – Ensino de História, Universidade Federal do Tocantins, Araguaína, 2021.

PEREIRA, Raimundo Miguel dos Reis. **“O que essa gente veio fazer aqui?” migração e sociabilidade da força de trabalho “desqualificada” para Parauapebas-PA**. Orientador: Andréa Bittencourt Pires Chaves. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Pará, Belém, 2016.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina. *In*: LANDER, Edgardo. (org.) **A Colonialidade do Saber**: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas Latino-americanas. Clacso, Consejo Latinoamericano de Ciências Sociales, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina, 2005, p.105-127.

QUINTERO, Pablo; FIGUEIRA, Patrícia; CONCHA ELIZALDE, Paz. Uma breve história dos estudos decoloniais. *In*: CARNEIRO, Amanda (org.). **Arte e descolonização**. São Paulo: MASP Afterall, Museu de Arte de São Paulo Assis Chateaubriand, 2019. p. 1-12. Disponível em: <https://masp.org.br>. Acesso em: março de 2019.

WALSH, Catherine. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. *In*: CANDAU, Vera Maria (org.). **Educação intercultural na América Latina**: entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: 7 Letras, p. 12-42, 2009.