



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS  
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE ARAGUAÍNA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE HISTÓRIA – PPGEHIST  
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA – PROFHISTÓRIA**

**CLEUDINEIA ELIAS DA SILVA PEDROSA**

**OS SABERES DAS MULHERES DE BARRO DE PARAUAPEBAS-PARÁ(2019-2021):  
CONTRIBUIÇÕES PARA APRENDIZAGEM CRÍTICA**

ARAGUAÍNA – TO

2021

CLEUDINEIA ELIAS DA SILVA PEDROSA

**OS SABERES DAS MULHERES DE BARRO DE PARAUAPEBAS - PARÁ (2019-  
2021): CONTRIBUIÇÕES PARA APRENDIZAGEM CRÍTICA**

Dissertação apresentada à Universidade Federal do Tocantins - UFT, como parte das exigências do Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História - PROFHISTÓRIA, para a obtenção do título de mestre.

Orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Vera Lúcia Caixeta

ARAGUAÍNA – TO  
2021

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)**  
**Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Tocantins**

---

- P372s Pedrosa, Cleudineia Elias da Silva.  
Os saberes das mulheres de barro de Parauapebas-Pará(2019-2021):  
contribuições para uma aprendizagem crítica ./ Cleudineia Elias da Silva  
Pedrosa. – Araguaína, TO, 2021.  
110 f.  
Dissertação (Mestrado Profissional) - Universidade Federal do Tocantins  
– Câmpus Universitário de Araguaína - Curso de Pós-Graduação (Mestrado)  
Profissional em Ensino de História, 2021.  
Orientadora : Vera Lúcia Caixeta  
1. Ensino de História. 2. Educação crítica. 3. Mulheres. 4. História local. I.  
Título

**CDD 980**

---

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

**Elaborado pelo sistema de geração automática de ficha catalográfica da UFT com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).**

CLEUDINEIA ELIAS DA SILVA PEDROSA

**OS SABERES DAS MULHERES DE BARRO DE PARAUAPEBAS - PARÁ (2019-2021): CONTRIBUIÇÕES PARA APRENDIZAGEM CRÍTICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História – PROFHISTÓRIA – da Universidade Federal do Tocantins, Campus Universitário de Araguaína. Foi avaliada para a obtenção do título de mestre em Ensino de História e aprovada em sua forma final pela Orientadora e pela Banca Examinadora.

Data de aprovação: 08/07/2021.

Banca Examinadora:



---

Prof.<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup>. Vera Lúcia Caixeta, UFT – Campus Araguaína  
Orientadora



---

Prof.<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup>. Isaíde Bandeira da Silva, UECE(MIHL)  
Examinadora Externa



---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup>. Rosária Helena Ruiz Nakashima, UFT – Campus Araguaína  
Examinadora interna

À minha mãe, uma mulher extraordinária cujo exemplo de dignidade e honestidade me enche de orgulho. Ao meu marido Marlon Pedrosa, por me fazer sentir uma princesa e aos meus filhos Marlon Júnior e Kawany Pedrosa por me tornar um ser humano melhor diariamente.

## *Agradecimentos*

Concluir um mestrado, mesmo estando em pleno século 21, é ainda um privilégio pra poucos, por isso sei dos desafios enfrentados por aqueles que ousam quebrar as barreiras que os impedem no prosseguimento de seus estudos. Principalmente para quem é mulher, mãe, dona de casa e trabalha fora. Dessa forma, gostaria em primeiríssimo lugar agradecer ao Colegiado do ProfHistória, núcleo da UFT em Araguaína-TO por ter me permitido a realização desse sonho!

Obrigada mãe, gratidão pela sua trajetória de vida dedicada aos filhos, pois mesmo sozinha não permitiu que seus 8 filhos deixassem de frequentar a escola e que mesmo com poucos anos de estudos já sabia que nossa condição social e econômica seria transformada por meio da educação. Você me incentivou a valorizar os estudos e empenhou o último dinheiro que tinha para pagar o ônibus para eu ir à escola, além dos cursos que pagou para eu ir me preparando para o meu primeiro emprego, naquela época ter um diploma de datilografia ainda era requisito no currículo.

Sou muito grata à professora Dr<sup>a</sup> Vera Lúcia Caixeta, mulher que levanta outras mulheres e com sua força e luz consegue ser uma bússola pra nós estudantes em momentos de tantas dúvidas e questionamentos. Me mostrou de forma objetiva, que a vida é bem mais simples quando escolhemos o lado mais leve de viver, obrigada professora!

Agradeço ao amor e à paciência que meu esposo Marlon Pedrosa os tem por mim. (Entre livros, notebook, celular e você, tive que dividir minha atenção e tempo, no entanto sempre pude contar com sua compreensão.) Obrigada, meu amor, por compreender os momentos ausentes da família, devido aos estudos, amo-te. Aos meus filhos Marlon Júnior e Kawany Pedrosa obrigada pelo incentivo para ser uma pessoa cada vez melhor, fiz por vocês, dando o exemplo e o amor que sinto.

Na realização desse sonho, foram duas tentativas até passar na prova de mestrado, sabia que não seria fácil, mas quando passei foi uma imensa alegria. Guardarei com carinho as/aos amigas/os que fiz na turma de 2019 do PROFHISTÓRIA.

Quando comecei a viajar para Araguaína, passava cerca de 8h na estrada, além de umas 4h aguardando o ônibus para o retorno de casa. Nessas viagens ia feliz porque estava em busca do meu sonho e sonhos não se medem esforços para realizá-los. Quando retornava para a minha

cidade, ainda tinha que enfrentar a sala de aula durante o restante da semana. Depois de um semestre nessa rotina consegui me afastar da sala de aula por meio da licença, ficou mais leve. No entanto, em fevereiro de 2020 veio a fatídica pandemia pela Covid-19. Como não lembrar de tantas perdas que tivemos? Perdas como a da colega Maria de Fátima, a vida indo em um sopro, uma tragédia. Perdas como a do meu amigo Francisco Denis Gomes, meu companheiro de viagem, que contagiava a todos ao seu lado com risos e energia que tinha pela vida em viver intensamente cada momento. A dor de sua perda é imensa Denis, um parceiro cheio de ideias e sugestões, o responsável pela escolha da temática de minha dissertação, obrigada amigo por compartilhar conosco a sua presença e a sua luz. E como enfrentar tudo isso? Como pensar numa pesquisa e dar continuidade diante de toda essa tragédia humana?

Certamente não foi uma tarefa fácil concluir este mestrado. Cumprir os prazos, realizar pesquisa e escrever diante de tantas mortes. Precisei de ajuda e ela veio da minha orientadora, das professoras da qualificação a Dra. Rosária Nakashima e Dra. Isaíde Bandeira, que nortearam e conduziram este trabalho, apontando as falhas e principalmente dando sugestões.

Aos/às queridos/as estudantes da Escola Estadual Marluce Massariol de Sousa que participaram da pesquisa, pelas contribuições maravilhosas. Às mulheres artesãs da cooperativa “Mulheres de Barro”, meu agradecimento afetuoso, mulheres que me mostraram a força e o protagonismo que cada mulher deve possuir.

À gestão da Escola Estadual Marluce Massariol de Sousa, representada pelo Prof<sup>ª</sup>. Ana Francisca de Machado de Sousa. À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pela concessão da bolsa, um apoio necessário para o prosseguimento dessa pesquisa. À Secretaria Estadual de Educação (SEDUC) pela concessão da licença para estudos que permitiu dedicar-me exclusivamente à pesquisa.

Aos meus mestres que me ajudaram a alicerçar a base de conhecimento que continuo a construir, minha imensa gratidão. E que Deus continue me acompanhando na trilha da vida colocando pessoas e conhecimentos no meu caminho para que eu possa contribuir ainda mais com a melhoria da educação básica.

## RESUMO

A presente pesquisa tem como temática os saberes que são produzidos pelas mulheres da Cooperativa Mulheres de Barro na cidade de Parauapebas, no estado do Pará. Utilizando a perspectiva analítica da decolonialidade, com o objetivo de historicizar os saberes produzidos por quatro mulheres artesãs 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. No início da pesquisa foi aplicado um questionário junto aos estudantes sobre mulheres, aprendizagem e metodologia nas aulas de História e realizado oficinas. Tivemos como respostas diferentes posicionamentos dos estudantes servindo como base para o desenvolvimento do trabalho. Na tentativa de compreender a desqualificação do feminino na sociedade, fiz a seguinte indagação: as experiências vividas pelas mulheres artesãs da Cooperativa Mulheres de Barro são possibilidades de uma aprendizagem crítica? Com este trabalho percebi que historicizar as narrativas dessas artesãs é fomentar possibilidades de emancipação e valorização de seus fazeres. As biografias dessas mulheres artesãs permitiram dar visibilidade acadêmica para elas e a possibilidade de utilização dessas biografias como aporte para aprendizagem da História Local, além do mais o conhecimento dessas narrativas tornam-se uma possibilidade metodológica para uma aprendizagem crítica dos estudantes que, após visitar à cooperativa, passaram a se reconhecer como instrumento para a compreensão de sua própria historicidade, valorizando o seu meio social e se reconhecendo como sujeito(a) histórico(a). Para fundamentar a presente pesquisa utilizei como metodologia a História Oral referenciada por Portelli (1997). Tendo como aporte os ensinamentos de Barca (2004) com o modelo de aula-oficina a fim de promover uma ponte entre o conhecimento teórico e a prática dos estudantes. Ao dialogar com a aprendizagem crítica recorri aos ensinamentos de Freire (1985, 1986, 1987). A possibilidade de conhecer a história dessas mulheres artesãs, com o olhar da (des)colonialidade tive como referência Lugones (2008), Bell Hooks (2013) e Gonzalez (2008). O produto final da pesquisa, consistiu a realização de uma sequência didática para servir como aporte aos docentes que queiram trabalhar com a aprendizagem crítica por meio das visitas a uma cooperativa de mulheres.

**Palavras-Chaves:** Mulheres; Ensino de História; Cooperativa das Mulheres de Barro de Parauapebas-PA; Aprendizagem Crítica.

## ABSTRACT

This research has as its theme the knowledge that is produced by the women of the Mujeres de Barro Cooperative in the city of Parauapebas, in the state of Pará. Using the analytical perspective of decoloniality, I sought to historicize the knowledge produced by women artisans and place them as subjects of a historical process breaking with a traditional historiography where patriarchal and sexist thinking are predominant marks of male domination over female. At the beginning of the research, a questionnaire was applied to students about: women, learning and methodology in history classes. We had as answers different positions of students serving as a basis for the development of the work. In an attempt to understand the disqualification of the feminine in society, I asked the following question: are the experiences lived by the women artisans of the Cooperativa Mulheres de Barro possibilities of historical learning? I had as a starting point the narratives of four women from the Cooperativa Mulheres de Barro. So I realized that the biographies of these women artisans and what they produce foster knowledge in the lives of students who, after the visit, started to recognize themselves as an instrument that lead them to understand their own historicity, valuing their social environment and recognizing themselves as a historical subject. To support this research, I used the oral history referenced by Portelli (1997) as a methodology. Based on the teachings of Barca (2004) with the class-workshop model with the aim of promoting a bridge between theoretical knowledge and student practice. As theoretical support in the Teaching of History I turned to Freire (1985, 1986, 1987). The possibility of getting to know the history of these women artisans, from the perspective of (Dis)coloniality, had as reference Lugones (2008), Bell Hooks (2013) and Gonzalez (2008). The final product of the research consisted of conducting a didactic sequence to serve as a contribution to teachers who want to work with historical learning through visits to a women's cooperative.

**Keywords:** Women; History teaching; Cooperative of clay women from Parauapebas-PA; critical learning.

## **LISTA DE SIGLAS**

ANPUH : Associação Nacional de História

CNRC: Centro Nacional de Referência Cultural

UNESCO: Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

IDEB: Índice de Desenvolvimento Humano da Educação

CNE : Conselho Nacional de Educação

INEP : Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDB : Lei de Diretrizes e Bases da Educação

PNAD : Pesquisa Nacional de Amostra de Domicílios Contínua

TSE: Tribunal Superior Eleitoral

EP : Educação Patrimonial

## LISTA DE ILUSTRAÇÃO

### FIGURAS

Figura 1- Mapa de Localização de Parauapebas.....	13
Figura 2-Mapa da localização de algumas etnias indígenas do Estado do Pará .....	16
Figura 3-Escola Marluce Massariol de Sousa .....	24
Figura 4- Artesã Sandra dos Santos Silva .....	45
Figura 5- Artesã Maria de Souza Carneiro .....	47
Figura 6- Artesã Maria do Socorro Assunção Teixeira .....	50
Figura 7- Questionário socioeconômico.....	82
Figura 8- Achado arqueológico (Nome popular de Bituca) .....	83
Figura 9- Peças de cerâmicas produzidas na cooperativa.....	84
Figura 10- Questionário.....	85
Figura 11- Estudantes com a artesã Sandra dos Santos .....	86
Figura 12- Estudantes atentos às pinturas das cerâmicas .....	87
Figura 13- Estudantes aprendendo a pintura das cerâmicas .....	88
Figura 14- Estudantes manuseando a argila .....	88
Figura 15- Perguntas estruturadas .....	89

### TABELAS

Tabela 1- Matrículas no Ensino Fundamental e Médio em Parauapebas -PA.....	25
Tabela 2- Dados da Escola .....	26
Tabela 3- Homens e Mulheres.....	26
Tabela 4- Cor dos Estudantes .....	27
Tabela 5- Porcentagem da população, por cor ou raça (Brasil-2015).....	27
Tabela 6- O Ensino de História e a realidade dos estudantes .....	30
Tabela 7- Os conteúdos de história deveriam ser apreendidos de outras formas?.....	32
Tabela 8- Metodologia que deve ser usada pelo professor de história de acordo com os estudantes .....	32
Tabela 9 - Artesãs Entrevistadas .....	39
Tabela 10- Eixos Temáticos .....	59
Tabela 11- Fluxo Migratório .....	62
Tabela 12- Eleições (2000)-Região Norte .....	67
Tabela 13- Eleições (2000) - Parauapebas .....	67
Tabela 14- Nível de instrução da população de 25 anos ou mais, por sexo, com indicação do coeficiente de variação, segundo grupos de idade - 2012 .....	67
Tabela 15- Nível de instrução da população de 25 anos ou mais, por sexo, com indicação do coeficiente de variação, segundo grupos de idade – 2016 .....	68
Tabela 16- Trabalho para as mulheres.....	71

Tabela 17- Rendimento habitual de todos os trabalhos nas Regiões (2016) .....	71
Tabela 18- Homens e Mulheres (2019) .....	72

## **SUMÁRIO**

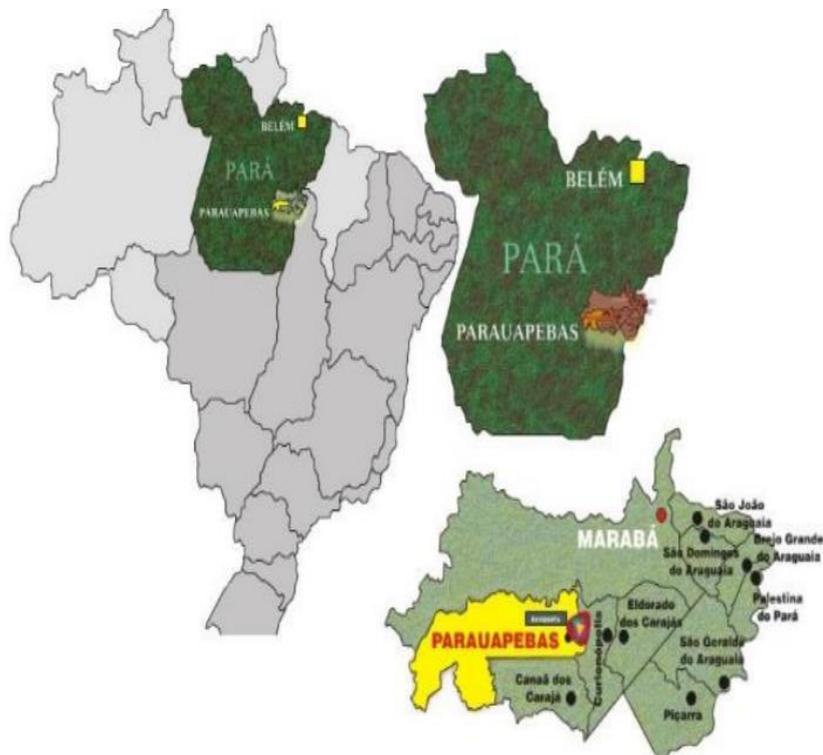
<b>CAPÍTULO 1 .....</b>	<b>23</b>
<b>DIFERENTES SUJEITOS: ESTUDANTES E “MULHERES DE BARRO” .....</b>	<b>23</b>
1.1 Perfil dos estudantes: protagonizando a aprendizagem .....	23
1.2 Epistemologia Feminista.....	34
1.3 Uso das Biografias como resistência: “Mulheres de Barro” .....	38
<b>CAPÍTULO 2 .....</b>	<b>52</b>
<b>MULHERES DE BARRO, DE FERRO E DE LUTA .....</b>	<b>52</b>
2.2 O Saberes das “Mulheres de Barro” e a Aprendizagem Crítica.....	52
3.3 - “Eu nunca tive muito interesse em saber sobre a história de Parauapebas”. (k.s.).....	54
2.1 Mulher/es.....	59
2.2 Educação Escolar .....	65
2.3 Trabalho .....	69
2.4 – Raça.....	73
<b>CAPÍTULO 3 .....</b>	<b>78</b>
<b>POSSIBILIDADES DE APRENDIZAGEM CRÍTICA PELAS EXPERIÊNCIAS DA VISITA DOS ESTUDANTES À COOPERATIVA DAS MULHERES DE BARRO.....</b>	<b>78</b>
3.1 Pedagogias Femininas Decoloniais .....	78
3.2 - Os caminhos da Aprendizagem Crítica pelos Saberes das Mulheres de Barro .....	82
3.2.1 ROTEIRO .....	82
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>91</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>95</b>
<b>APÊNDICE .....</b>	<b>101</b>

## INTRODUÇÃO

O respeito, então, ao saber popular implica necessariamente o respeito ao contexto cultural. A localidade dos educandos é o ponto de partida para o conhecimento que eles vão criando do mundo. ‘Seu’ mundo em última análise é a primeira e inevitável face do mundo mesmo. (FREIRE, 1997, p. 45)

A presente pesquisa foi realizada no município de Parauapebas no Pará e aborda uma temática sensível ao ofício do professor: a história de vida de algumas mulheres e a relação existente entre essas narrativas com o processo de apreensão de um conhecimento histórico significativo para a vida dos estudantes. Partiu-se da compreensão de que os conhecimentos históricos podem ser aprendidos fora do espaço escolar, em diálogo com outros espaços e pessoas, como a Cooperativa Centro Mulheres de Barro locus fundamental para a construção dessa pesquisa.

Figura 1- Mapa de Localização de Parauapebas



Fonte: skyscrapercity (2020)

Esta pesquisa nasceu da inquietação de minha 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 a História é o que, geralmente, nós professores enfrentamos em sala de aula. Aqui me aproprio das 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). Eu compartilho, a partir de Freire (1985), a necessidade da aprendizagem crítica para a compreensão e transformação da realidade social, isso não se faz sem uma aproximação dos conteúdos com as vivências dos estudantes. De certo, a atualidade de Freire está em desafiar os(as) professores a mobilizar as experiências individuais e coletivas dos(as) estudantes(as) e colocá-las em diálogo com o saber formal a ser apreendido na escola.

A educação escolar não é indiferente a 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”, como prática, extremamente opressora e violenta, o que dizer das aulas online em tempos de Covid-19?<sup>1</sup> Certamente, nossa proposta de pesquisa foi ao encontro da prática educativa dialógica, entre professores e estudantes(as), a partir 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).

Os sujeitos desta pesquisa são dois grupos sociais que aparentemente estão distantes num tempo cronológico, mas que se aproximam a partir do local que compartilham: a cidade de Parauapebas, no Pará. De um lado, quatro mulheres que fazem de suas vidas lições de aprendizagem, do outro lado, adolescentes que estudam no turno da manhã numa escola pública à margem do centro da cidade. Logo nos meses iniciais da pesquisa, em janeiro e fevereiro de 2020, após a visita guiada dos estudantes à cooperativa “Mulheres da Barro”, ocorreu a fatídica

---

<sup>1</sup> Em março de 2020 em virtude da Pandemia pela Covid-19, em grande parte das cidades do país foi decretado Lockdown. As escolas foram fechadas e as aulas foram aplicadas de forma remota, todavia, em virtude das condições sociais, muitos estudantes não conseguiram ter acesso a essas aulas online, ou porque não tinham dispositivos como notebooks ou celulares para a exibição das aulas ou porque não tinham acesso à internet.

pandemia da Covid-19, diante de todas as nossas fragilidades em enfrentar essa doença e suas consequências os estudantes não puderam participar das entrevistas e todas elas foram realizadas pela pesquisadora com horários previamente agendados e de forma individualizada.

O meu interesse pela construção do objeto de pesquisa se iniciou no ano de 2017, quando tive conhecimento da existência de uma cooperativa chamada “Centro Mulheres de Barro”. Nesse espaço as mulheres produzem objetos de cerâmica e possuem uma cooperativa liderada somente por mulheres. Para as “mulheres de barro”, artesãs que fazem de seu ofício diário um meio de sobrevivência, a cooperativa representa a principal fonte de recursos financeiros. Esse espaço é fruto da solidariedade entre elas, pois foi por meio desse local que as artesãs conseguiram criar uma identidade coletiva valorizando o artesanato e sobretudo valorizando suas próprias histórias. As artesãs vão construindo uma história de luta, protagonizando o que a história lhes negou. O trabalho dessas mulheres também resultou numa valorização da arte e do espaço da cooperativa, que contribui, por meio diálogo, com a comunidade escolar de Parauapebas.

No ano de 2018, resolvi levar uma turma de 9º ano do Ensino Fundamental para fazer uma visita ao local da cooperativa. Percebi que as peças confeccionadas estavam relacionadas com a cultura dos povos indígenas da região. Enquanto a artesã explicava para a turma o que representavam os desenhos nas peças, via os olhos dos estudantes brilharem de admiração por aquilo. Depois, passamos várias aulas discutindo sobre os vestígios arqueológicos dos povos ágrafos<sup>2</sup> da região e sua relação com os objetos de cerâmica produzidos e expostos. Enfim, percebi que aquelas mulheres e seus saberes possibilitam uma aprendizagem histórica a partir do presente e do local. A partir dessa experiência e após ingressar no ProfHistória (2019), resolvi planejar atividades com uma turma do 1º ano do ensino médio e avaliar as possibilidades de aprendizagem histórica, o que foi realizado ainda em 2019.

Parauapebas é um local onde se identifica uma heterogeneidade de pessoas vindas de diversas partes do Brasil. Nessa cidade a perenidade de seus habitantes é curta, pois ela recebe muitos migrantes vindos principalmente do estado do Maranhão. O fluxo migratório a torna uma cidade peculiar, comparada a outras cidades do estado do Pará, devido sua diversidade.

Esse processo compulsório de ocupação habitacional precário e perigoso na época, sem dúvida nenhuma, também recebeu reforço da migração de gente que morava em Curionópolis — que lá dependia, direta ou indiretamente, do ouro de Serra Pelada— e que para cá se deslocou com objetivo de continuar a ganhar, de alguma forma, com essa nova frente de expansão... (ROCHA, 2019, p.31)

---

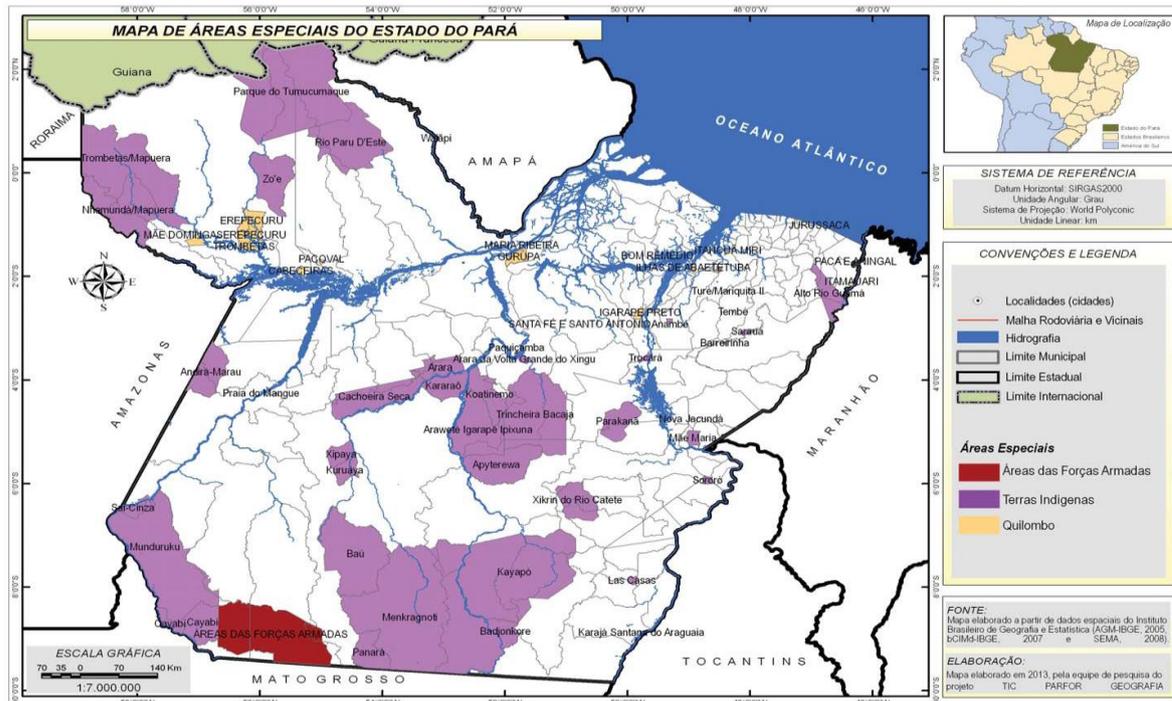
<sup>2</sup> Segundo o dicionário Aurélio são povos que não tem uma forma escrita; sem registro escrito.

Uma grande quantidade de pessoas que chega na região muda a dinâmica do lugar. Economicamente, Parauapebas é o 2º maior PIB (Produto Interno Bruto) do estado, de acordo com o IBGE, entre os anos de 2016 e 2017, Parauapebas está entre os municípios com maior ganho em valor absoluto em relação ao PIB brasileiro, com um valor de R\$ 91.086,52. No entanto, mesmo com esse número elevado, o processo de ocupação compulsório, ainda hoje, marca a vida dos habitantes dessa cidade. Localizada no sudeste do Estado do Pará, a cerca de 645 km de Belém, capital do estado do Pará, pertencia ao município de Marabá, emancipou-se em 18 de maio de 1988, pelos dados do IBGE, hoje está administrativamente estendida no solo paraense por cerca de 17.722,3 km<sup>2</sup>. Nos anos 80, foi criado 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 cortam parte do Pará, envia o produto até o porto da Ponta da Madeira em São Luiz- MA (PEREIRA, 2016, p. 49)

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 empresa Vale, que mantém uma estratégia planejada de segregação social e espacial, onde os técnicos diretamente ligados à empresa são alocados em um núcleo habitacional (Carajás) administrado diretamente pela empresa. Já Parauapebas está assentada sobre umas das maiores reservas minerais do planeta, a Serra dos Carajás, é nessa região que também se encontra algumas etnias de povos indígenas como os povos Xicrins do Cateté e também a Reserva Biológica e Flonata – Floresta Nacional o Tapirapé-Aquiri. Nesse local foram catalogados mais de 20 sítios arqueológicos.

Figura 2-Mapa da localização de algumas etnias indígenas do Estado do Pará



Fonte: IBGE-2018

No último censo do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) realizado em 2010, o município de Parauapebas estava em rápido crescimento. Encontrava-se no 5º município do estado em que os habitantes tinham uma média de ganho de três salários mínimos, bem acima da grande maioria do restante do país. Esse crescimento acelerado constatado pelo IBGE se concretiza em dados. Atualmente, Parauapebas possui mais de 200 mil habitantes, uma estimativa já prevista por esse mesmo Instituto.

Como professora de História na cidade de Parauapebas e indo na contramão de uma aula tradicional, usei com a realização da aula oficina, como proposta defendida por Barca (2004).

Primeiramente o professor deveria selecionar um conteúdo, perguntando aos alunos o que eles sabem a respeito e, então, selecione as fontes históricas pertinentes para a aula. Em seguida, ele deve orientar os estudantes a analisar os materiais, fazer inferências e comparações. Todos se envolvem no processo e produzem conclusões históricas, que podem ser mais ou menos válidas e mais ou menos próximas às dos historiadores. No entanto, elas devem sempre ser valorizadas, avaliadas e reconceitualizadas com a ajuda do educador. Assim, as crianças tomam consciência do que aprenderam, do que falta saber e do que mais gostariam de conhecer. A aula-oficina vai contra a corrente que não se preocupa com o que ensinar e prioriza em manter o grupo motivado (BARCA, 2004, p.144)

Para Barca (2004), o modelo de aula oficina, inverte a lógica do ensino aprendizagem tradicional, ao colocar o estudante(a) como centro do processo. Ainda hoje, fugir da educação “bancária” é um grande desafio. Colocar esse estudante como protagonista de seu próprio

aprendizado é um grande desafio para o professor em sua prática, no seu ofício, pois assim ele estará promovendo um diferencial na vida do discente. Sabemos que não é tarefa fácil, mas é possível. Aproximar o que se ensina com aquilo que faz sentido é, sem dúvida, o primeiro passo para enfrentar esse desafio.

Legitimada também por Fonseca (2010) para quem os locais de memória têm grandes possibilidades educativas e formativas, pois, além de estar intimamente relacionada com o que é vivido pelo estudante, a história pode “ser encontrada, ouvida, lida nos muros, nas ruas, nos quintais, nas esquinas, nos campos” (FONSECA, 2010, p.127). Diante disso, conhecer a cooperativa das mulheres, ouvir suas histórias e ver suas peças de cerâmica 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, decerto, abre-se a perspectiva de compreensão da realidade.

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). Barca (2004) também sublinha a dinâmica das temporalidades a partir da aprendizagem histórica: “A compreensão contextualizada do passado, com base na evidência disponível, e pelo desenvolvimento de uma orientação temporal que se traduza na interiorização de relações entre o passado compreendido, o presente problematizado e o futuro perspectivado” (BARCA, 2004, p. 134).

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 nos questionamos: Como um grupo de mulheres de uma cooperativa com suas histórias e produções de peças de barro podem possibilitar uma aprendizagem crítica para os estudantes que as visitam?

Na compreensão de Isabel Barca (2004b), o importante numa pesquisa “não só garantir a variedade de fontes, como considerar a perspectiva de cada uma e planejar momentos diferentes para estudá-las” (BARCA, 2004b, p. 23). Como o modelo de aula oficina Barca (2004b) aponta para um futuro, que já é o agora, pois o conhecimento é deslocado do eixo do professor e passa a ser um conhecimento possível de ser elaborado no diálogo e na experiência vivenciada. A referida autora destaca alguns fundamentos educacionais importantes que se deve seguir nesse processo:

- a) Princípios educacionais transversais considerados mais adequados na formação para o mundo de hoje, com influência do construtivismo na vertente da aprendizagem;
- b) Reflexão epistemológica atualizada sobre conceitos e metodologias fundamentais para a construção de um conhecimento histórico genuíno;
- c) Conhecimento histórico contextualizado, problematizado e aberto a múltiplas perspectivas;
- d) Metodologias de análise de dados de natureza qualitativa, intensiva e indutiva. (BARCA, 2012, p. 39).

Nesse sentido, dei início ao processo da pesquisa questionando os estudantes sobre a importância da aprendizagem crítica. No entanto, muitos não viram um significado mais profundo no estudo da história, uma história centrada nos grandes acontecimentos, uma história eurocêntrica e estadunidense ou ainda, na história de “ocupação” de um território e todo o processo de formação do Estado Nacional focado numa história política e econômica das elites brasileira. Indaguei aos estudantes sobre quais conhecimentos a turma possuía sobre a cooperativa das “Mulheres de Barro”, a maioria desconhecia a sua existência. A partir daí comecei a preparar a visita informando aos estudantes que aquilo que encontrariam no espaço da cooperativa seriam as próprias mulheres artesãs e suas peças de cerâmica, as quais trazem a marca dos vestígios encontrados na Floresta Nacional do Tapirapé-Aquiri e que eles deveriam dialogar com as artesãs sobre a origem da construção da cooperativa, os significados dos objetos ali expostos, enfim, mostrarem-se abertos para a aprendizagem a partir das trajetórias das mulheres.

No total, foram 29 estudantes que fizeram a visita no espaço da cooperativa o que possibilitou o encaminhamento da pesquisa a partir 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 e estão em tensão com a lógica colonial? Ademais, como as experiências dessas mulheres podem ser utilizadas pelos professores para proporcionar a aprendizagem crítica dos estudantes? E por fim, como o ensino de história pode se apropriar da experiência de uma visita a Cooperativa Centro Mulheres de Barro e dos saberes das mulheres para a ampliação dos saberes históricos escolares? Estas foram algumas das questões que motivaram a escrita dessa dissertação.

Para a análise recorri ao conceito de (Des)colonialidade do gênero como utilizado pela intelectual feminista Maria Lugones (2008) 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 colonialidade/decolonialidade

essa colonialidade é fruto do colonialismo. Um processo que culminou no atual padrão de poder mundial, que não se resume numa relação de colonizador e colonizado. É de forma mais profunda a instituição de padrões de comportamento, por exemplo; é também “a codificação das diferenças” (QUIJANO, 2005).

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 a 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). Lugones (2014) contestou a concepção biológica presente na definição do Quijano e elaborou o conceito de colonialidade de 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. 04). Pela perspectiva 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. Assim, sob o quadro conceitual do gênero imposto, os europeus brancos burgueses eram civilizados, só eles eram plenamente humanos (LUGONES, 2008, 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. Assim, a luta das mulheres é também uma luta pelo reconhecimento de suas humanidades, Freire (1998) chama de “restauração de suas humanidades” ele defende que o oprimido só inicia o processo contra o opressor quando àquele

se perceber humano, somente quando ele(a) restaura sua humanidade é que se reconhece sendo oprimido libertando-se da opressão.

O chão da sala de aula é áspero. Como professora, por vezes, me deparei na frente da lousa olhando para uma sala de 40 estudantes aguardando a aula iniciar. Como mulher sempre me vi desafiada na escola a ser uma boa professora. Em muitas falas dos estudantes aparecem as percepções de sociedade que se acostumou a colocar a mulher num papel de subalternidade, inferioridade e menosprezo frente ao homem. Como ressalta Bell Hooks (1995, p.468), ao tratar da invisibilidade das intelectuais negras ressalta que dentro do patriarcado, todas as instituições atuam para negar às mulheres a possibilidade de se dedicar ao trabalho intelectual. Assim, tanto o sexismo quanto o racismo perpetuam a representação de que cabe a elas servir aos outros. Desde pequenas, as “mulheres são socializadas para desenvolver práticas relacionais [...] de cuidar dos outros” (HOOKS, 1995, p.474). Suely Carneiro (2003) sublinha que a “variável” racial produziu gêneros subalternizados. Essa hierarquização a partir da raça e do gênero está presente nas profissões para as quais as mulheres não brancas foram empurradas.

Penso no quanto esse trabalho de pesquisa é importante para minha formação como professora pesquisadora, bem como para a ampliação das experiências dos meus estudantes, decerto, ele também impacta sobre as “mulheres de barro”, enfim no ensino de História e na história da cidade. Até hoje não existe nenhuma publicação sobre as “mulheres de barro”. Posto isso, para Schimidt (2010) “Não há aprendizagem histórica se não houver uma apreensão de processos de apropriação da própria experiência, o que pressupõe uma educação calcada na experiência do tempo que ative, amplie e modifique significados acerca dessa experiência, por meio da narrativa histórica. (SCHIMIDT, 2010, p. 65). Para Bell Hooks (1995), o trabalho intelectual é de fundamental importância para a libertação feminina, sobretudo para a “descolonização”.

Dividi o trabalho em três capítulos. No primeiro capítulo tratei de apresentar os sujeitos da pesquisa, os estudantes do primeiro ano do ensino médio e “as mulheres de barro”. Aos estudantes apresentei um questionário que foi respondido, posteriormente fizemos uma roda de conversa para dialogar com as respostas dadas dos estudantes. No caso Mulheres de Barro, elas foram entrevistadas inicialmente pelos estudantes, durante a visita à cooperativa e posteriormente por mim, individualmente. Essas informações foram reunidas e a partir daí elaborei as biografias das Mulheres de Barro. A perspectiva Decolonial permitiu a compreensão das engrenagens de raça e de gênero que movem a sociedade impostas pelo colonizador, as quais ainda permanecem como ferramentas de dominação na Contemporaneidade.

No segundo capítulo fiz uma análise sobre como o Centro Mulheres de Barro, por meio da atuação das artesãs, pode contribuir para um aprendizado crítico. Assim, analisei o papel desempenhado por essas mulheres criadoras do Centro Mulheres de Barro, procurei compreender de que forma esse conhecimento contribui para o aprendizado crítico e dialógico dos estudantes. Djamila Ribeiro afirma que “[...] a prática antirracista é urgente e se dá nas atitudes mais cotidianas” (RIBEIRO, 2018, p.13). E de fato, o professor deve permanecer atento no combate ao racismo. Nesse sentido, Fonseca (2010) ressalta que “lecionar é inventar saberes próprios à situação de trabalho” (FONSECA, 2010, p.10).

Costard (2017) ressalta a tarefa colocada a quem exerce o ofício de historiador/a: “a História que contamos é um dos elementos a fornecer matéria-prima para a forja das identidades sociais” (COSTARD, 2017, p.164). Para Tomas Tadeu da Silva(2016), 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).

No ultimo capítulo foi apresentado um produto final da pesquisa, tendo como sugestão um roteiro guiado de visita a uma cooperativa de mulheres. Percebemos quantas possibilidades de aprendizagem há quando o professor ousa trilhar por metodologias diferentes, dito isso, convido os leitores a conhecer um pouco sobre a História de quatro artesãs da cidade de Parauapebas-Pa que romperam com o percurso imposto a elas e construíram seus próprios caminhos.

## CAPÍTULO 1

### DIFERENTES SUJEITOS: ESTUDANTES E “MULHERES DE BARRO”

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. (Depoimento da artesã Maria do Socorro Carneiro)

#### 1.1 Perfil dos estudantes: protagonizando a aprendizagem

Um dos grupos que protagonizam esta pesquisa são estudantes da turma do 1º Ano C, turno da manhã, da Escola Estadual Marluce Massariol de Souza. A escolha por essa turma não foi ao acaso, era uma das minhas muitas turmas de estudantes, na qual a faixa etária está adequada a idade e série, isso significa que não havia estudantes fora de sua faixa etária.<sup>3</sup> São estudantes participativos que gostam de fazer parte dos eventos da escola. Inicialmente, foi aplicado um questionário socioeconômico com perguntas estruturadas (este questionário está na íntegra no capítulo três), 27 estudantes

---

<sup>3</sup> Ao iniciarmos a presente pesquisa recorreremos aos dados coletados do primeiro questionário aplicado na turma de 1º ano C. Num total de 27 estudante que realizaram o questionário socioeconômico, apenas 5 estudantes responderam que estão trabalhando e estudando. Esse é o primeiro ponto que nos chamou atenção, pois embora sejam estudantes de escola pública com uma faixa etária entre 15 a 17 anos, podemos identificar que, na sua maioria, dedicam-se apenas aos estudos. Essa realidade vai na contramão da pesquisa realizada pela IBGE, segundo a Pesquisa Nacional Domiciliar que foi realizada em 2015, o IBGE constatou que estudantes de baixa renda saem mais cedo para o mercado de trabalho, numa média de 26% entre os jovens numa faixa etária de 15 a 17 anos.

responderam-no e desses apenas 15 trouxeram o termo de consentimento assinado pelos seus responsáveis.

Se a maioria dos estudantes têm como ofício a dedicação exclusiva aos estudos, por outro lado surge alguns questionamentos: como esses estudantes estão aprendendo? E se estão aprendendo, de que forma?

Localizada numa área próxima à região central da cidade de Parauapebas, a Escola Estadual de Ensino Médio Marluce Massariol de Sousa foi inaugurada no ano de 2006, atualmente conta com cerca de 49 funcionários, desses 31 são professores e 20 deles são do quadro efetivo. Faço parte do corpo docente da escola desde 2009, quando assumi o cargo de professora efetiva do estado do Pará.<sup>4</sup>

Figura 3-Escola Marluce Massariol de Sousa



Arquivo pessoal (2018)

A pesquisa mais recente realizada pelo PNAD e divulgado pelo IBGE em 15/07/2020 revelou o porquê dos jovens deixarem de estudar sem completar o ensino médio. São 10,1 milhões de pessoas entre 14 a 29 anos que abandonam a escola, entre os quais 58,3% homens e 41,7% mulheres, o que corresponde a 20,2% da população jovem no país, há razões diferentes para esse abandono entre homens e mulheres. Para os homens, as razões foram: 50%(trabalho),

---

<sup>4</sup> A escola funciona nos três turnos, pelos dados do último Censo realizado anualmente pelo Ministério da Educação, no ano de 2019 a escola possuía 1.057 estudantes. Tem uma boa estrutura física com 12 salas de aula. Cada sala possui em média 38 estudantes.

33%(desinteresse) e 9,6(outros motivos). Para as mulheres os motivos são diferentes: 24,1%(falta de interesse), 23,8%(gravidez), 23,8%(trabalho) e 11,5%(afazeres domésticos).<sup>5</sup> Segundo o IBGE, em 2018 as matrículas do ensino fundamental eram de 39,988 estudantes, e no ensino médio era de 11.273 números de estudantes matriculados. As metas que não foram alcançadas na educação são reflexos de políticas públicas que mal chegam nas escolas das maiores cidades, quanto mais em escolas do interior de um estado que têm números gigantes como de um país, a começar pela extensão territorial, com 1.245.759,305 km<sup>2</sup>, o segundo maior estado brasileiro. Esses são alguns dos problemas da educação que são de ordem sistêmica e estrutural.

Tabela 1- Matrículas no Ensino Fundamental e Médio em Parauapebas -PA

<b>Ano (2019)</b>	<b>Estudantes de Parauapebas</b>	<b>Taxa de escolarização de 6 a 14 anos de idade Média Nacional [2019]</b>	<b>Taxa de escolarização de 6 a 14 anos de idade em Parauapebas [ 2019 ]</b>
<b>Matrículas no ensino fundamental</b>	39.988 matrículas	99,7 %	95,8
<b>Matrículas no ensino médio</b>	11.273 matrículas	(não fornecido)	(não fornecido)

Fonte: IBGE (2010)

Esses dados nos revelam que houve um grande crescimento na procura por matrículas tanto no ensino fundamental quanto no ensino médio. Por outro lado, a média da taxa de escolarização de estudantes no ensino fundamental tem uma média muito abaixo do que a nacional. Ademais, pelos dados do INPE, dos 2.925.887 estudantes matriculados no ensino médio nas escolas públicas do país, no estado do Pará, temos 137.021 e no município de Parauapebas 4.547 estudantes.<sup>6</sup>

<sup>5</sup> Se somarmos os motivos da gravidez e o trabalho dar 47,6 % que resultam no abandono escolar no ensino médio, é um percentual alto, e isso nos chama atenção. Sem contar que uma das razões da mulher deixar de estudar é a gravidez, a pesquisa não revelou, mas essa gravidez das mulheres provavelmente não contabiliza somente a gravidez na adolescência, mas também a gravidez de jovens mulheres que se casam cedo e acabam deixando de frequentar a escola em razão dessa condição.

<sup>6</sup> Na pesquisa realizada pelo o IBGE (2010) foi constatado que a taxa de escolarização de 6 a 14 anos de idade no município de Parauapebas é de 95,8 %, comparando a outros municípios do estado, encontra-se na posição 61ª dos municípios paraenses. Por outro lado, o IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) é de apenas 4,6

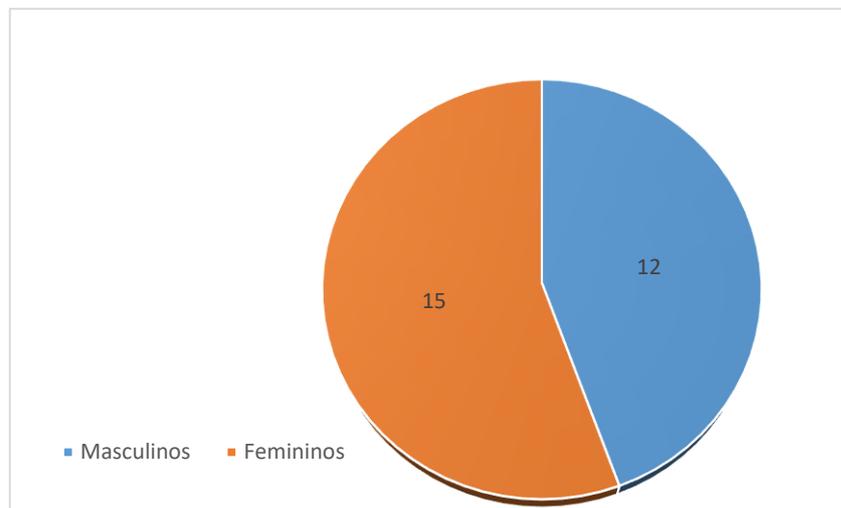
Tabela 2- Dados da Escola



Fonte: Dados coletados da pesquisa (2020)

É valioso conhecer o perfil da turma, estabelecendo uma relação de confiança, o que é percebido na concentração dos discentes quando estavam respondendo o questionário. A partir desses dados constatei que a maioria dos estudantes são do sexo feminino, num total de 15, enquanto os de sexo masculino são 12. Numa faixa etária entre 15 a 17 anos, grande parte dos estudantes declararam que apenas estuda, dentre os que afirmaram que trabalham num período do dia foram apenas 4 estudantes. Desse total, 7 se consideram brancos e 16 de cor parda.

Tabela 3- Homens e Mulheres

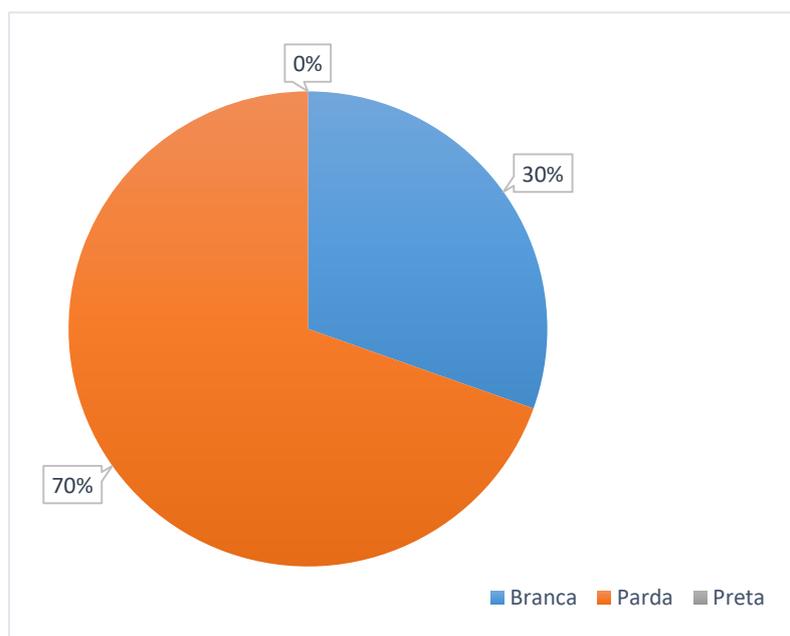


Fonte: Dados coletados da pesquisa (2020)

---

na rede pública um pouco abaixo da média nacional que foi de 4,7, e bem mais distante da meta nacional que era de 5,0.

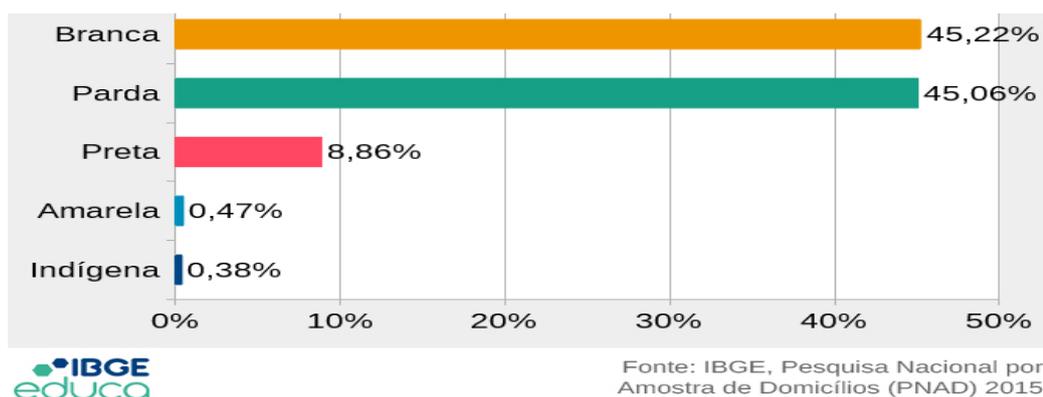
Tabela 4- Cor dos Estudantes



Fonte: Dados coletados da pesquisa (2020)

Pelo questionário aplicado em sala de aula, nenhum estudante identificou-se da cor preta, segundo a tabela utilizada pelo IBGE, mesmo sabendo que a população de cor preta é significativa, ainda mais quando comparamos com aqueles que se autodeclararam pardos, vejamos:

Tabela 5- Porcentagem da população, por cor ou raça (Brasil-2015)



Vale ressaltar que a turma é bastante heterogênea, visivelmente constatamos a predominância de estudantes nas cores pardas e negras, mas que após a tabulação dos dados verificou-se que não havia estudantes que se auto declararam de cor preta. É o que podemos chamar de um negacionismo da cor? Para Ribeiro (2018), “Crianças negras crescem sem

autoestima porque não se veem na TV ou nos livros didáticos” (RIBEIRO, 2018, p.42). Como explicar para um garoto(a) que sua cor não deve ser negada e que ela não é sinônimo de inferioridade quando esse mesmo garoto(a) sente, vê e sofre todos os dias a discriminação racial? Djamila Ribeiro desabafa: “todo dia eu tinha que ouvir piadas envolvendo meu cabelo e a cor da minha pele”. (RIBEIRO, 2018, p. 8). Para o estudante de escola pública, o negro é visto geralmente de forma estereotipada, representado negativamente, inclusive associado a escravidão e a pobreza. Para eles, negar a cor talvez seja um mecanismo de diminuir a exclusão social.

Ribeiro (2018) reitera ser necessário uma prática antirracista e não apenas se afirmar como “não racista”, isso só não basta, pois não ajuda no combate a opressão e a discriminação dos negros. Esta temática, tão atual e sensível, urge destaque, já que em tempos de mortes de negros como o norte-americano George Floyd e o garoto João Pedro Mattos, o primeiro, sufocado com os joelhos até a morte na cidade de Minneapolis nos Estados Unidos da América, o segundo, morto dentro de casa por bala perdida na cidade de São Gonçalo no Rio de Janeiro, ambos mortos em 2020 pelo próprio aparato estatal, a polícia. E o menino Miguel Otávio Santana que foi desumanizado pela patroa branca de sua mãe ao deixá-lo ir sozinho no elevador do prédio de luxo no centro de Recife onde sua mãe trabalhava como empregada doméstica. Quando nos deparamos com o questionário respondido pelos estudantes e percebemos que muitos negam a sua cor, declarando-se pardos ou brancos podemos entender o motivo.

Ora, a partir das reflexões de Tomaz Tadeu da Silva (2000) sobre os currículos como documentos de identidade pensei em como a realidade local pode ser inserida nesse currículo. Então, ao perguntar o que deve ser ensinado nas aulas de História, a resposta deve levar em consideração o que se espera que os estudantes se tornem. Nesse sentido, ao invocar temas fundamentais para o ensino de História, como consciência história e cultura histórica o professor deve compreender como cultura histórica um conjunto de bens culturais que discutem o passado ou que o utilizam como fonte. Esta cultura histórica tem dimensões cognitivas- conhecimento histórico científico - mas também dimensões estéticas e políticas, assim como a arte que utiliza o passado como matéria prima ou o representa, como as identidades coletivas e políticas, respectivamente. Enfim, todos esses campos relacionam-se e são matéria prima de uma aprendizagem histórica (COSTARD, 2017, p.163).

Nesse sentido, pensar o que se ensina nas aulas de história adquire uma dimensão extremamente relevante, como ressaltou um estudante “*Para sabermos a história de nosso povo, cultura, cidade, precisamos saber sobre a História*”. (NS). Já a estudante **K.S.** afirma que “*a história é importante pois através do seu estudo podemos analisar as mudanças que*

*ocorreram na sociedade para que ela se torne o que é hoje, de forma que relacionamos a história com a realidade atual*". Para Cerri (2005), "a história não decorre imediatamente das ações humanas, mas é mediada por uma produção das narrativas, das lembranças, orientadas por intenções" (CERRI, 2005, p. 104).

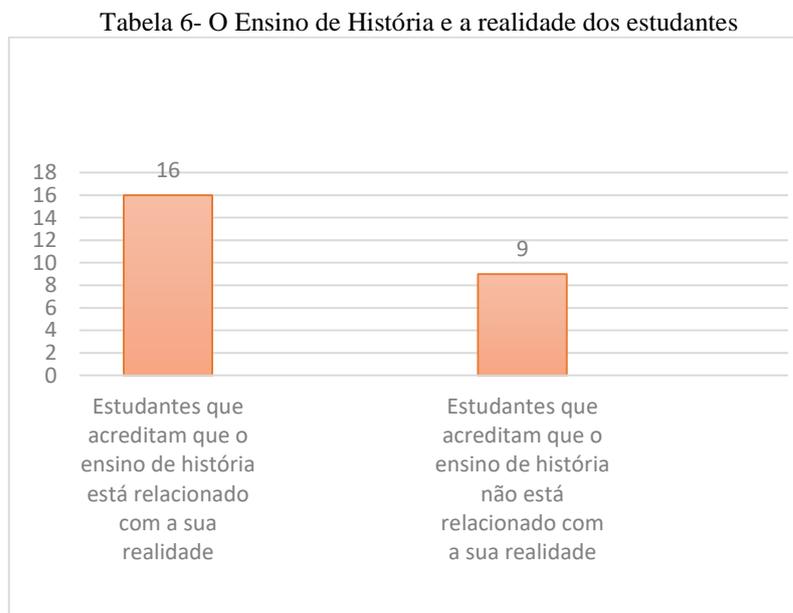
"A História Escolar, como um dos elementos da cultura histórica, tem relevante papel na formação do sentido que damos à experiência do homem no tempo, na formação da consciência histórica" (COSTARD, 2017, p.163). De certo, os espaços para uma aprendizagem crítica são múltiplos e aquilo que se aproxima com a realidade do estudante permite que esse aprendizado faça sentido para a sua vida, por isso que para Freire (1997) a aprendizagem é dinâmica de tal modo que enquanto se aprende também se ensina. Para a discente **A.M.** o aprender a história é importante "*pois muitas coisas que estão acontecendo parecem com o que ocorreu no passado, podemos nos basear pela história*". Quando o estudante apreende o pensamento histórico ele se localiza dentro de uma temporalidade específica e busca as aproximações e os distanciamentos com o que já ocorreu. Dessa forma, uma aprendizagem significativa não seria apenas um conhecimento do passado, seria na verdade um diálogo com o passado a partir do presente. A relação é dinâmica, passado, presente e futuro sempre dialogando. Aprender a história é também aprender a pensar historicamente, pois o conhecimento histórico não deve ser apreendido como algo dado (SCHIMIDT, 2010).

Significativamente, o conhecimento histórico dialoga o tempo todo com a memória social, o que desejamos lembrar e o que não podemos permitir que se esqueça vai muito além da visão utilitarista do saber histórico. Para o estudante **A.R.** "*as informações do passado que devemos saber para termos um presente e futuro melhor*". Schimidt (2017) sublinha a importância do aprendizado histórico:

A matriz sugere a imprescindível relação entre a vida prática dos sujeitos – professores e alunos - e a ciência da história, quando se propõe um processo de ensino e aprendizagem, pois ela é o ponto de partida e de chegada do ensino de história, partindo das carências e interesses dos sujeitos, sempre relacionados ao mundo onde eles estão e poderão ser envolvidos. (SCHIMIDT, 2010, p.04)

Partindo das carências de compreensão do presente e dos interesses dos discentes, o diálogo se estabelece entre presente e passado. Ao refletir sobre as histórias que tenho selecionado para contar, bem como sobre os silêncios e exclusões que contribuem para a amnésia social sobre a história da cidade e em especial, sobre as "Mulheres de Barro" percebo que são fatores para diminuir a distância entre o passado e o presente, como ressaltou o

estudante **P.G.**, que não consegue relacionar o ensino de história com sua realidade “*não, pois o ensino de história são coisas do passado*”.



Fonte: Dados da pesquisa (2019)

Como ressalta Costard (2017), a partir da leitura dos autores do projeto de colonialidade/decolonialidade, a hegemonia de uma epistemologia eurocentrada, que orienta nossos currículos, tende a naturalização das perspectivas de poder instituídas, a partir de noções naturalizadas como eficiência, competição e evolução. Nesse sentido, vemos na tabela que ainda é difícil para parte dos estudantes a valorização da aprendizagem crítica. São sempre respostas vagas, mesmo entre a maioria que diz haver uma relação entre essa aprendizagem com sua vida prática. Para a estudante **K.S** “*é através dos estudos da História que podemos analisar as mudanças que ocorreram na sociedade para que ela se tornasse o que é hoje*”. Porém, ainda existe um grande número de estudante que não veem sentido nessa aprendizagem. Para Schmidt:

Um primeiro pressuposto é o de que o professor (historiador) não pode, em hipótese alguma, ser um mero reprodutor/transmissor, depositador de conhecimentos nos alunos... finalidade do ensino de História é a formação da consciência histórica do sujeito criança e sujeito jovem e de que esse sujeito está em relação dinâmica com a cultura histórica da sociedade em que vive. (SCHMIDT,2010, p.43)

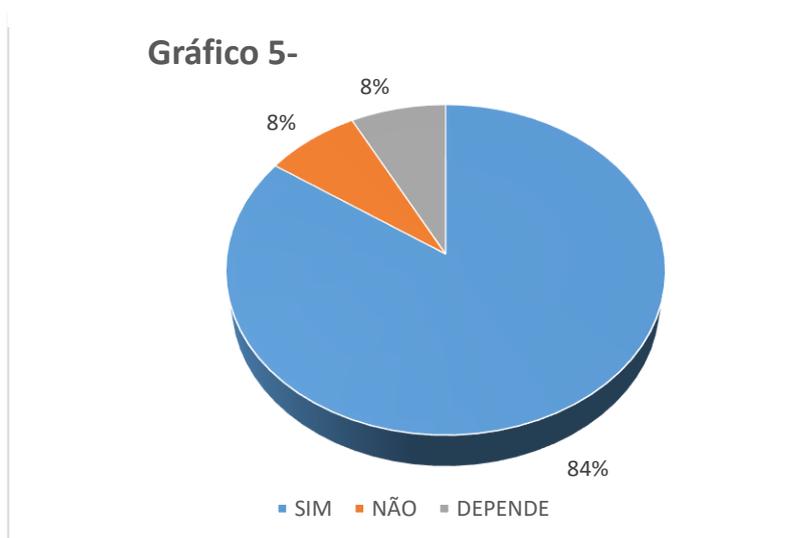
Desse modo, essa interação entre o conhecimento formal e o mundo dos estudantes pressupõe uma aproximação de duas realidades. É dentro da escola que o conhecimento sistematizado vai se processando e ganha forma, pois junta-se com as experiências de vida dos indivíduos e assim a aprendizagem do estudante vai se formando. O ambiente escolar é um lugar de conflito de ideias, de pensamentos antagônicos, que às vezes pode até causar um mal estar no professor por achar que poderá perder sua autoridade, porém, para Freire (1997) não há o que temer:

O diálogo entre professoras ou professores e alunos ou alunas não os torna iguais, mas marca a posição democrática entre eles ou elas. Os professores não são iguais aos alunos por *n* razões entre elas porque a *diferença* entre eles os faz ser como estão sendo. Se fossem iguais, um se converteria no outro. O diálogo tem significação precisamente não apenas com sua identidade, mas a defendem e assim crescem um com outro. Diálogo por isso mesmo, não *nivela*, não reduz um ao outro. Nem é favor que um faz ao outro. Nem é tática manhosa, envolvente, um usa para confundir o outro. Implica, ao contrário, um respeito fundamental dos sujeitos nele engajados, que o autoritarismo rompe ou não permite que se constitua. Assim também a licenciosidade, de forma diferente, mas igualmente prejudicial. (FREIRE, 1997, p. 60)

Percebe-se que não há neutralidade. O professor é aquele que manipula o saber histórico no processo de mediação didática. O estudante **C.D** afirma que *“acredito que de alguma forma a história está relacionada com nossa vida”*. De acordo com Freire (1997), *“a relação de conhecimento não termina no objeto, ou seja, a relação não é exclusiva de um sujeito cognoscente com o objeto cognoscível. Se prolonga a outro sujeito, tornando-se, no fundo, uma relação sujeito-objeto-sujeito”* (FREIRE, 1997, p. 61).

A partir da leitura de Maria Monteiro (2007), Costard (2017, p.162) ressalta que o saber docente *“passa pela articulação dos saberes disciplinares, curriculares, pedagógicos e práticos no processo de didatização do conhecimento”*. Para a estudante **M. B.** *“os professores deveriam levar os alunos onde têm imagens e objetos dos antepassados”*, já para estudante **A.M.** *“às vezes aprendemos a história por meio de notícias de jornais e até de celular”*. Essa necessidade de mudança no método foi constatada na pesquisa realizada com aplicação de questionário, na qual 84% dos estudantes responderam que as aulas de história deveriam ser realizadas de outras maneiras.

Tabela 7- Os conteúdos de história deveriam ser aprendidos de outras formas?



Fonte: Dados coletados da pesquisa (2019)

Esse “currículo na ação” forja na prática, tanto a seleção de conteúdo a serem aprendidos quanto na metodologia a ser utilizada.

Tabela 8- Metodologia que deve ser usada pelo professor de história de acordo com os estudantes

<b>Estudante</b>	<b>Metodologia que deve ser usada pelo professor de história</b>
<b>M. S.</b>	Notícias de jornais
<b>S. C.</b>	Visitas a museus ou lugares históricos
<b>E.G.</b>	Aulas dinâmicas
<b>E. O.</b>	Usar jogos
<b>H.O.</b>	Usar mais aulas práticas
<b>A.M.</b>	Usar celular na aula

Fonte: Dados da pesquisa (2019)

Fugindo da “educação bancária”, não hierarquizada e pautada no diálogo, como afirmou Paulo Freire (1985) a educação ocorre na mediação com as próprias experiências dos estudantes percebem a necessidade da mudança, por meio da horizontalidade das relações em sala de aula. Além de romper com a linearidade da História, quebrar o estigma de aula sem sentido para trazer esse conhecimento para dentro de uma realidade que faça sentido pra todos, assim é o que enfatiza esse pensador:

Não seria possível à educação problematizadora, que rompe com os esquemas verticais característicos da educação bancária, realizar-se como prática da liberdade,

sem superar a contradição entre o educador e os educandos. Como também não lhe seria possível fazê-lo fora do diálogo (FREIRE, 1985, p. 44)

Ao mesmo tempo em que ocorrem essas mudanças nas instituições superiores, acarretam também pressões para a inclusão da história local nos currículos da educação básica. O eurocentrismo criou raízes profundas, marcando de forma veemente o ensino de história no Brasil. Assim, se para a estudante **L. L.** “*à História é indispensável na sociedade porque é pela história que sabemos o que aconteceu no mundo, ela é matéria básica para outras. A História é o que assistimos, comemos, fazemos...*” para a estudante **D.A.** “*À História tem o papel de comemorarmos as conquistas.*” Também para o estudante **H. O.** “*Ela serve para trazer todo o conhecimento do passado.*” Freire salienta que não é possível formar profissionais apenas através do *treinamento* supostamente técnico (FREIRE, 1997, p.68). Nesse sentido, pensar o que se ensina e se aprende nas aulas de história é de fundamental importância.

A escola tem uma dinâmica própria, os sujeitos que a compõem, o que é produzido nesses espaços e as relações sociais que ocorrem no seu interior são pontos fundamentais para compreender seu próprio dinamismo. Ou seja, dentro dos espaços da escola se produz cultura escolar, como define Dominique Julia:

É necessário, justamente, que eu me esforce em definir o que entendo aqui por cultura escolar; tanto isso é verdade que esta cultura escolar não pode ser estudada sem a análise precisa das relações conflituosas ou pacíficas que ela mantém, a cada período de sua história, com o conjunto das culturas que lhe são contemporâneas: cultura religiosa, cultura política ou cultura popular. Para ser breve, poder-se-ia descrever a cultura escolar como um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos; normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas. (JULIA, 2001, p.10)

Nesse contexto é pertinente pensar sobre onde estão as mulheres no ensino de história, em especial, na cultura escolar. Certamente encontram-se marginalizadas na História, invisibilizadas dentro desse processo histórico, para Tedeschi (2006) mesmo sabendo que o pensamento do sistema educacional do Brasil é machista e patriarcal é na docência da educação básica que as mulheres ocuparam predominantemente essa função, mesmo assim “o pensamento sobre a educação é hegemonicamente masculino” (TEDESCHI, 2006, p.03). Porém, as disputas curriculares, que é política e social, passam pelas esferas do saber e se preocupa com a exclusão, negação e subalternização epistemológica-cognitiva de determinados

sujeitos sociais (COSTARD, 2017). Não por acaso, há uma tentativa de silenciar os sujeitos subalternizados, entre elas, as “mulheres de barro”.

## 1.2 Epistemologia Feminista

Ao tentar romper com a ideia de história geral como algo dado, como a história eurocêntrica é contada no masculino, com a invisibilidade das histórias locais e dos múltiplos sujeitos, entre eles, as “Mulheres de Barro” da historiografia, faz-se necessário compreender o que é epistemologia e como ela funciona no estabelecimento do que deve ser considerado verdadeiro e, portanto, incluído. 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 ajuda a elucidar as disputas de narrativas nas quais a “verdade” é imposta por quem detém o poder. A epistemologia “investiga padrões” para avaliar o conhecimento “verdadeiro”. 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, a autora problematiza como um conhecimento será validado ou invalidado a partir de padrões hierárquicos instituídos epistemologicamente, gerando, portanto, exclusão, negação e subalternização epistemológica-cognitiva. 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).

As epistemologias decoloniais elaboradas pelos intelectuais latino-americanos principalmente a partir da década de 1970, tratou de debater a dominação colonizadora capitalista na América Latina. A crítica intensificou-se com os Intelectuais latino-americanos agrupados no projeto *colonialidade/modernidade* um deles é o peruano Anibal Quijano. Para Quijano (2005) não há como repensar a dominação na América colonizada sem relacioná-la com o poder avassalador capitalista, no entanto, não é suficiente. A “colonialidade do poder” perpassa o controle de todos os âmbitos da existência humana: econômica, social, gênero, religiosa, cosmogenia.

Dominação que perpassa pelo que aprender e o que ensinar para as mulheres. Nesse sentido, 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, no Ensino de História e da História num sentido amplo. As epistemologias femininas estão atreladas a temas específicos como maternidade, culinária e família: “O feminino” aparece vinculado, de modo majoritário, às temáticas do corpo, da sexualidade, da maternidade, da família, do cotidiano e raramente às atividades letradas e intelectuais. (OLIVEIRA, 2018, p.115)

A intelectualidade da mulher é sempre questionada, ela jamais pode errar e caso isso aconteça é como se viesse automaticamente uma voz interna perante todos e dissesse: “eu não falei que não daria conta!” Ou então “eu sabia que isso iria acontecer”. Certo é que a transposição das barreiras impostas a nós mulheres parece alcançar tamanhos estratosféricos. Para Oliveira (2018), a vinculação temática a objetos e pesquisas predeterminados às mulheres representa “vetos, interdições e constrangimentos” que atuam a dinâmicas das relações de poder na produção de conhecimentos nos centros acadêmicos de produções.

Nesse contexto são pertinentes os questionamentos: Onde estão as mulheres na historiografia brasileira? Qual o papel exercido por elas na cultura escolar?

Certamente encontram-se marginalizadas na História, invisibilizadas dentro desse processo histórico. Para Tedeschi (2006) mesmo sabendo que o pensamento do sistema educacional do Brasil é machista e patriarcal é na docência da educação básica que as mulheres ocuparam predominantemente essa função, mesmo assim “o pensamento sobre a educação é hegemonicamente masculino” (TEDESCHI, 2006, p.03).

Nesse sentido, 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. A partir das reflexões desse pensador, compreende-se que a classificação da população na ideia de raça colocou os povos conquistados e dominados em situação de inferioridade, devido seus traços fenotípicos, suas descobertas mentais e culturais, seus sistemas de conhecimento (QUIJANO, 2005).

Maria Lugones mulher, filósofa, argentina falecida no ano de 2020 era professora na universidade de Brinthon 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 o que define os papéis de gênero é a possibilidade de se apropriar dos recursos e produtos do sexo. Além disso, Quijano teria partido de uma suposta superioridade dos homens sobre as mulheres pressupondo uma distribuição patriarcal do poder.

Na perspectiva decolonial as narrativas femininas transformam-se na luta para a afirmação do direito de existir, para Lugones (2008) a colonialidade do gênero está assentada na hierarquia dicotômica entre humanos e não humanos. Assim, sob o quadro conceitual do gênero imposto, os europeus brancos burgueses eram civilizados, só eles eram plenamente humanos (LUGONES, 2008, p.935). Ela ainda ressalta que “uma forma de compreender a opressão das mulheres subalternizadas através de processos combinados de racialização,

colonização, exploração capitalista e heterossexualismo” (LUGONES 2008, p. 940). A dicotomia humano/não-humano revela a desumanização dos sujeitos.

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, 2008, 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 (2008) tratar da colonialidade de gênero implica traçar trajetórias de seres que resistem à colonialidade. Nesse sentido, ela mostra o potencial que as comunidades/dos/das oprimidos/as têm, entre si, de construir significados que recusam os significados da organização social estruturados pelo poder. Para ela, descolonizar o gênero deve incluir aprender sobre povos (estes são seres culturais, política, econômica e religiosamente complexos).

A naturalização do homem na perspectiva europeia colonizadora capitalizada se coloca no centro do poder e do conhecimento e tudo que está fora desses padrões torna-se inferior. Segundo Costard (20017, 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 subordinados em uma epistemologia que não se destina a torná-los dignos, mas também questionar a origem dessa epistemologia. Portanto, é urgente considerar o apagamento de grupos sociais a partir das hierarquizações de classe, raça e gênero.

Para Quintero (2019), os estudos decoloniais vão muito além do que uma teoria sobre a forma de dominação do colonizador, ele afirma que a dominação colonial eurocêntrica funciona como um *locus* de conhecimento universalizando as experienciais locais da Europa em contrapartida exclui e deslegitima o *locus*. De acordo com Quintero (2019):

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, 2019, p. 08).

Os estudos feministas decoloniais ressaltam o processo de subalternização das mulheres interligando raça, classe e gênero. Isso permite compreender o alcance da subalternização.

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, 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 não ditas, “não humanas” nas categorias eurocêntricas, 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.

### **1.3 Uso das Biografias como resistência: “Mulheres de Barro”**

Como ressalta Lugones (2008), tratar da colonialidade de gênero implica traçar trajetórias de seres que resistem à colonialidade, ressaltando 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 e estruturados pelo poder. Por isso, usei ouvir as “mulheres de barro”. Penso que assim é possível quebrar paradigmas das epistemologias dominantes e romper com a invisibilidade dos saberes femininos e locais.

Ao se organizarem em cooperativa, para a produção de objetos de cerâmica, as mulheres conseguiram compreender que seus afazeres vão além de esculpir a argila, mas sobretudo criar os contornos de suas próprias vidas. As quatro artesãs entrevistadas<sup>7</sup> são mulheres que vão transformando suas vidas por meio de seus saberes. Optei por utilizar as biografias dessas quatro mulheres artesãs, pois comprovam a ideia de que o uso das mesmas como ferramenta metodológica constitui-se como uma importante ferramenta da memória e da identidade. A utilização das biografias como ferramenta metodológica pauta-se na reflexão de que as narrativas biográficas que prevalecem são narrativas masculinas.

---

<sup>7</sup> As entrevistas foram realizadas em plena Pandemia pela Covid-19, em decorrência desse fato os estudantes não puderam participar e todas as entrevistas foram realizadas pela pesquisadora com horários previamente agendados e de forma individualizada.

Tabela 9 - Artesãs Entrevistadas

<b>ARTESÃS</b>	<b>IDADE</b>
<b>Sandra dos Santos Silva</b>	53 anos
<b>Admarilda Batista de Sousa</b>	67 anos
<b>Maria do Socorro Assunção Teixeira</b>	60 anos
<b>Maria do Socorro de Souza Carneiro</b>	52 anos

Fonte: Dados da pesquisa

Utilizar as biografias femininas como aporte é romper barreiras, pois assim o feminino “fala sobre si”, nesse sentido Boldorini (2019) reitera:

Portanto, a ideia de trabalhar com biografias para discutir a história das mulheres pauta-se no princípio de que a narrativa biográfica é um conjunto de elementos, entre eles o/a biografado/a, o grupo social em que ele/a está inserido/a e os lugares por que percorre. Isso faz com que seja necessário perceber a narrativa biográfica na sua totalidade, em todas as suas nuances e simbolismos, lançando olhos aos fatores que influenciam a sua construção e o seu desenvolvimento e também a sua função social. (BOLDORINI, 2019, p.07)

A biografia como fonte de narrativa histórica constitui-se atualmente um gênero textual de grande envergadura. Colocar em evidência o cotidiano, os saberes e a subjetividade de mulheres biografadas é penetrar num passado feminino, que por muito tempo ficou apagado. Quando as memórias femininas ganham novos contextos, principalmente na segunda metade do século XX, percebe-se a dificuldade de se adentrar na história das mulheres como sujeitos históricos, porque o que ainda prevalecia era o controle de uma narrativa masculina. Uma história construída pelas mulheres e sobre as mulheres desatrelada da ideia de “mulheres como simples ponto de apoio e não como pilares”. (BOLDORINI, 2019)

Desse modo, a escolha pelo gênero biografias torna-se fundamental, como instrumento adequado para evidenciar as vivências femininas. Perrot (2001) acentua que as mulheres se constituem numa espécie de “guardiãs das memórias”, já que por muito tempo foram excluídas de ter acesso à leitura e escrita, ficando esse papel sob o domínio dos homens. Nesse mesmo pensamento Tedeschi (2006) complementa:

Durante muito tempo, foram negadas às mulheres a autonomia e a subjetividade necessárias à criação, consequência da manipulação, do controle da palavra e da escrita. Isso assegurou a instalação do poder, da lei, do imaginário social na História (com H maiúsculo), e também trouxe como consequência a legitimação de uma minoria social, que assegurou, determinou e confinou as ferramentas do pensar, vedando às mulheres o livre exercício da autonomia do narrar e do escrever. O patriarcado teve, como uma de suas funções na história, a construção e a reprodução de uma memória implacável, imóvel, endurecida e controladora do poder epistêmico. (TEDESCHI, 2006, p. 155)

Cerceadas do acesso ao conhecimento formal, as mulheres foram criando uma espécie de resistência coletiva, guardando fotografias, objetos da família, uma riqueza de conhecimento. A memória é portanto, uma grande aliada da história das mulheres, pois se constitui na possibilidade de externalizar um passado sobre elas que foi silenciado. Rago (2018) afirma que quando a mulher é ouvida ela quebra paradigmas dominados pelo masculino que normalizavam o apagamento dessas mulheres e se colocavam como os detentores do saber e da cultura. Essa resistência feminina “É, portanto, uma maneira de instalar-se num espaço próprio, construindo uma casa, um abrigo seguro e uma identidade, protegendo-se e fortalecendo-se, no presente, graças às recordações do passado”. (RAGO, 2018, p. 210)

Para Rago (2018), as biografias das mulheres já foram consideradas histórias de “segunda categoria” principalmente nos anos iniciais do século XX, pois ao retratarem o cotidiano e a vida privada deixavam de lado as estruturas econômicas e sociais, vistas como mais “importantes”. Mesmo assim, as biografias permaneceram e hoje se constituem em um importante aporte metodológico. Mas, é importante não esquecer que o gênero biográfico enraizou-se com as marcas tantas vezes de uma sociedade patriarcal. Uma abordagem biográfica da experiência feminina constitui-se numa pluralidade de possibilidades pra se compreender não apenas as relações de gênero, mas também para se analisar as experiências das relações humanas dentro de ambientes públicos ou privados. Rago (2018) complementa:

Romper a homogeneidade dessa categoria abstrata em nossa análise, não é somente reconhecer o direito de as mulheres de todos os tempos se realizarem enquanto seres autônomos. É, igualmente uma condição indispensável para refletir sobre as mulheres, enquanto grupo susceptível de se constituir em sujeito coletivo de sua própria liberação, buscando participar da humanidade de acordo com seus próprios termos. (RAGO, 2018, p.16)

Para Schmidt (2010), a biografia se constitui para o historiador como uma fonte importante na pesquisa, pois permite compreender percurso de personagens e não visa apenas revelar segredos antes ocultos, mas sobretudo contribui para a análise de mecanismos individuais ou coletivos. Esclarece:

Realizar, por meio do exemplo dos personagens biografados, uma reflexão de segundo grau sobre as normas, apresentar e reforçar as fronteiras sobre o proibido e o permitido e, sobretudo, constituir um sujeito obrigado ou ao menos inclinado a fazer o seu dever, a fazer o bem, conforme – ressalto novamente – os sentidos dominantes atribuídos a esses termos em cada época e em cada sociedade. (SCHMIDT, 2010, p. 08)

Schwarcz (2013) salienta que é importante o cuidado que devemos ter com a utilização da biografia e ter cautela para não cairmos nas “verdades absolutas”. Rago (2018) acrescenta que por meio do uso da biografia “tornam-se possíveis a prática de estudos transversais e o diálogo entre universos de interpretação diferentes”. (RAGO, 2018, p. 05). Do mesmo modo, ela reitera que é necessário ecoar novas vozes na biografia, quebrando a ideia de que a história local ou cotidiana teria menos importância que a biografia dos “grandes heróis”, ratificando os estudos de grupos esquecidos, invisibilizados, periféricos, como por exemplos as “mulheres de barro”. Para Rago (2018), encontrar “rastros” da presença das mulheres na sociedade e pontuar nos novos estudos historiográficos é necessário para quebrar a cadeia de opressão da mulher na História.

Para Akotirene (2018), “O pensamento feminista se deu mediante a construção a ferro e águas atlânticas, e a interseccionalidade veio até nós como ferramenta ancestral.” (AKOTIRENE, 2018, p. 17). Ela reafirma, assim como outras pensadoras do movimento feminista negro a necessidade de uma nova abordagem epistemológicas rompendo com padrões eurocentrados de estudos sobre mulheres:

Acreditamos que a política sexual sob o patriarcado é tão onipresente nas vidas das mulheres negras, quanto às políticas de classe e raça. Também achamos, muitas vezes, difícil separar opressões de raça, classe e sexo porque, nas nossas vidas, elas são quase sempre experimentadas simultaneamente. (AKOTIRENE, 2018, p. 18-19)

No Brasil, os resquícios de uma sociedade patriarcal podem ser facilmente encontrados em todos espaços de convivência. Da moldagem da nossa estrutura social o que se tem como herança é a negação de direitos, a submissão e a violência contra todas as minorias, entre elas, as mulheres. Heranças malditas enraizadas no seio da nossa sociedade, do racismo estrutural ao empobrecimento das mulheres, à misoginia e invisibilidade histórica. São permanências que causam sangria, dor e sofrimento, mas também lutas e resistência de uma parte da humanidade que não tem seus direitos garantidos, que não está pacificada com o seu passado.

As rupturas com as velhas práticas patriarcais são feitas a partir das atitudes, reflexões, lutas e a ocupação de espaços pelas mulheres. Em Parauapebas-PA, existe um desses lugares,

chama-se “Centro Mulheres de Barro” tudo começou quando um grupo de artesãos homens e mulheres resolveram participar de oficinas ofertado pelo Programa de Educação Patrimonial para a Área de um projeto chamado Projeto Salobo, segundo a Vale, esse projeto é o segundo projeto de cobre desenvolvido pela empresa. A mina está localizada em Marabá, sudeste paraense, e entrou em operação em novembro de 2012. O empreendimento tem capacidade nominal estimada de 100 mil toneladas anuais de cobre em concentrado. Com a expansão da operação o Salobo II a capacidade de produção do empreendimento será duplicada para 200 mil toneladas anuais do produto nessa região explorada pela mineradora Vale<sup>8</sup>. O programa educativo atendeu a exigência do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN) quanto à necessidade de desenvolver o trabalho de Educação Patrimonial com as populações local e fazer a pesquisa arqueológica, conforme a Portaria Nº 230. Assim, essas mulheres da cidade de Parauapebas resolveram fazer esse curso de Educação Patrimonial, com duração de 6 anos entre os anos de 2005 a 2011, era um curso modular ofertado em alguns meses do ano. No início eram 45 estudantes matriculados, conforme os meses se passavam, ao final dos seis anos, só restaram seis mulheres que concluíram o referido curso.

Assim, após a conclusão do curso as seis mulheres artesãs resolveram então criar a Cooperativa das Artesãs da Região de Carajás: Centro Mulheres de Barro, oficialmente isso só ocorreu no ano de 2013. Por meio dos trabalhos artesanais com cerâmicas produzidas por esse grupo de mulheres foi dado início à construção de identidades do grupo dessas mulheres artesãs. Elas organizaram uma estrutura com imagens de objetos arqueológicos encontrados na região e passaram a reproduzir essas imagens nas suas cerâmicas.

Margeadas na sociedade, as mulheres têm demonstrado ao longo dos anos uma enorme capacidade de resistência. Se de um lado a ciência tradicional validou conhecimentos com status de verdade e sendo reconhecida como detentora do conhecimento universal, por outro lado, negou o conhecimento de grupos que por muito tempo não foram reconhecidos como “dignos” de cientificismo, pois não se encaixavam em algum “padrão”. Grupos como os indígenas, os negros, os quilombolas e as mulheres.

Se por muito tempo o masculino era o detentor da produção do conhecimento ele também determinava quais os objetos desse conhecimento. Do mesmo modo, os heróis

---

<sup>8</sup> A Vale nasceu como uma empresa estatal em 1942 chamada de Companhia Vale do Rio Doce. Em 1996, durante o primeiro governo do presidente Fernando Henrique Cardoso ela foi privatizada e hoje ela é uma empresa privada que figura entre as maiores mineradoras do mundo. Também é a maior produtora de minério de ferro, pelotas e de níquel. A empresa também produz manganês, ferro liga, cobre, bauxita, potássio, caulim, alumina e alumínio.

nacionais eram sempre masculinos. Foi retirado da mulher a possibilidade de qualquer reconhecimento social. O esquecimento é uma das formas de dominação social.

A lógica pós-colonial da opressão e inferiorização vai construindo um rígido controle social de dominação, muitas vezes, se dando por meio da violência do gênero. Para Walsh (2008) “[...] a dupla modernidade/colonialidade [que] historicamente funcionou a partir de padrões de poder fundados na exclusão, negação e subordinação e controle dentro do sistema/mundo capitalista” (WALSH, 2008, p. 16). Com isso, novos paradigmas requerem novas abordagens epistemológicas capazes de traçar outras demandas, postulando assim caminhos que atendam também a outras experiências, que por um passado não muito remoto, foram condenadas ao esquecimento. Para Santos (2019), é preciso rever tudo que, nos últimos 200 anos, foi descartado como objeto de estudo: vazios e lacunas que, em verdade, expressavam obras humanas (e humanos) relegadas à desumanização.

Dar visibilidade a essas mulheres e seus saberes é “pensar sobre interações íntimas e cotidianas que resistem à colonialidade”, como sublinha Lugones (2008). É a chance de incorporar uma pluralidade de saberes e conhecimentos. Vale a pena conhecer cada uma dessas mulheres por suas próprias palavras:

### **ADMARILDA BATISTA DE SOUSA**

*Nasci num povoado por nome Redenção no Maranhão, hoje já é uma cidade por nome Matarroma, fiquei lá até 9 anos por lá, depois mudamos para o Piauí, moramos lá um tempo, depois voltamos para o Maranhão, aí passamos mais uns 15 anos lá, depois casei, passei 6 anos trabalhando num cartório de registro civil, quando casei eu já trabalhava, de dois em dois anos eu era cedida para o cartório eleitoral. Depois de casada por 6 anos, meu marido veio trabalhar na barragem de Tucuruí no Pará. Ele ficava indo e voltando pra Tucuruí, aí decidimos vim todos para Tucuruí, tive 6 filhos e mais um adotivo, e hoje crio minha neta.*

*Eu estudei até a segunda série em casa com minha mãe, por que ela já tinha estudado até a quarta, então ela nos ensinava o que sabia em casa, eu sou da época da palmatória, que pegava os bolinhos nas mãos pra aprender mais rápido. Com 13 anos fui morar em Chapadinha-Ma, para poder a estudar e fui fazer o 3ª série. Lá fiz um teste com a escrita umas contas pra poder começar a estudar lá na escola.*

*Eu consegui concluir o ensino médio, fiz o magistério, quando terminei o magistério foi quando casei, depois ainda fiz dois anos de contabilidade. Aí viemos embora para o Pará. No começo dos meus estudos, foi muito difícil, por que morei na casa de família, na casa de meu*

*avô. Foi muito difícil, por que ele era muito bravo, meu avô brigava muito com meu irmão menor de 7 anos. Aí falei pra o meus pais, que se ele nos viesse pra cidade eu iria parar de estudar, por que não queria morar mais nas casas alheias. Eu sou a mais velha de 12 irmãos.*

*Quando comecei a trabalhar no cartório, eu estava no meu 1º ano do magistério, sou evangélica desde quando nasci, então o dono do cartório, era também da minha Igreja, aí eu pedi pra trabalhar lá, depois ele me chamou pra trabalhar lá no cartório, no início só trabalhava pela manhã, por que pela tarde estudava, o papai ainda era daquela época que mulher não poderia tá saindo à noite ainda mais que eu era evangélica só era pra Igreja e pronto. Aí com muita luta que meu pai era muito maleável, minha mãe era mais rígida, aí um dia disse pra ele \_\_ papai vou ficar a vida inteira sem trabalhar por que não posso estudar anoite? Eu já tinha uns 19 a 20 anos, aí ele cedeu né, aí passei estudar anoite e trabalhar de dia. Eu era corajosa, a minha mãe me dizia que eu era malcriada, eu disse não mãe, por que foi a senhora que me criou.*

*Então eu sou do primeiro grupo, das mulheres que começou a fazer o curso. Comecei a trabalhar com cerâmica, por que eu sonhava ter uma panela de barro, mas ainda depois de 15 anos não consegui fazer minha panela de barro.*

*A gente trabalha com um tipo de matéria que a gente se identifica, a gente sai de casa, ver pessoas diferentes. Eu me sinto tão bem, pra mim é mais do que um hobby. Quando a gente oferta o curso de Educação Patrimonial aí depois encontra as alunas que já fizemos cursos, aí pessoas que já tem problemas da mentes fazem o curso é uma terapia, aí depois a gente ver aquelas pessoas dizerem que ficaram boas que são outras pessoas, isso é muito gratificante, é uma realização, então me sinto muito grato por ter encontrado uma pessoas por fazer parte de um empreendimento desse aqui.*

*É muito importante o financeiro, eu me sinto gratificada pelo o que eu já fiz pelas pessoas, porque aqui não é uma casa do social, tem um significado muito importante essa casa, por que depois que nós passamos por tudo, com um potinho de barro, sem saber pra onde a gente ia trabalhar naquele dia, por que um dia estávamos na casa da cultura, outro dia estávamos na casa da Sandra, então a gente não tinha local, então hoje, a gente se sente realizada por que agora nós somos uma referência.*

Percebe-se na fala da artesã Admarilda o quanto sua trajetória de vida é rica e pode provocar reflexões. Para Rago (2018), “enquanto o homem tem o mundo aos seus pés e acesso ilimitado a ele, o mundo feminino sempre foi muito menor e mais restrito. Era permitido à mulher apenas o que o pai e, posteriormente, o marido acreditavam que era o melhor, levando-

se em conta a opinião da sociedade.” (RAGO, 2018, p.15). Admarilda reconhece que ela não é apenas aquela que teve força e garra para aprender, ela reconhece que hoje, tem muito a ensinar.

Acompanhe agora a trajetória de outra “Mulher de Barro”:

Figura 4- Artesã Sandra dos Santos Silva



Fonte: Arquivo Pessoal

### SANDRA DOS SANTOS SILVA

*Eu nasci no Piauí, em Teresina, em 1967, 24 de agosto, dia do artista. Meu pai trabalhou nas grandes construções das hidrelétricas, ele trabalhou na hidrelétrica de Boa Esperança, que eu não sei nem qual é o estado, só vi umas fotos antigas que ele tinha, não tem mais, e viemos. Meu pai veio foi recrutado, a gente morava em São Luís, quando ele veio recrutado para a abertura da Belém-Brasília, e nessa vinda dele, minha mãe ficou lá no Maranhão, lá em São Luis, e como ela não era alfabetizada, trabalhava de doméstica, de diarista, eu lembro que a gente ficava trancados nesse lugar, porque ela não tinha com quem deixar os filhos, e ia para o trabalho, nessa época nós éramos 3 irmãos, nós somos 10, e ele veio para o Pará*

*Minha mãe sempre foi uma referência, ela era mais forte que eu tenho de força da família, aí viemos para Pará, fomos pra Belém, em a gente veio de barco, não minto, isso é outra história, viemos pro Pará. E quando a gente chegou em um lugar onde a gente ia ,viajando de pau de arara, de ônibus, até chegar lá nesse lugar, eu lembro que no dia que nós chegamos era em Cachoeira, no Pará-Maranhão, pertinho de Gurupi ,onde divide o Pará com o Maranhão, era lá que eles estavam acampados pra fazer a estrada né, a abertura da Belém-Brasília que era emendar o Pará para o mundo né, com o Maranhão, e esses outros lugares, e eu lembro do meu pai “chegou motora” na chuva, o saco de panela, eu lembro porque meu pai tirou o saco de panela do bagageiro de lá de dentro do carro que nós foi e colocou lá no meio da chuva, e me pegou me colocou sentada em cima do saco, enquanto ia lá buscar os outros dois e minha mãe, e aí fomos, amanhecemos num lugar diferente, era num sítio onde o brinquedo das crianças, o velocípede das crianças brincar, era um jabuti gigante , que carregava até um homem em cima. Até a comida era diferente, lembro que a gente não sabia comer peixe, no Pará se come né, bota o peixe na boca, a espinha vai saindo assim e o nosso prato ficava cheio de bolinha de carne de peixe, chupava com espinho e tudo e deixava aquele monte e um monte de coisa diferente, a gente nunca tinha visto índio, lá tinha alguns indígenas que moravam nesse lugar*

*Acho que eu tinha uns 6 anos, de 6 pra 7 anos. Eu estudei muito tempo numa escolinha de fundo de quintal, aquelas que antigamente tinha alfabetização. ‘Dezarnava’ primeiro nessas escolinhas, meu sonho era ir pra escola grande, eu passava pela escola grande, e fala “mãe, quando é que eu vou pra escola grande?” uma vez ou outra quando a gente ia em algum lugar. Eu fui alfabetizada já grande, foi assim eu não tive uma infância na escola.*

*Eu sempre tive uma consciência do meu papel de mulher, por que tive um privilégio de nascer na família onde nosso pais era uma pessoa maravilhosa, \_ meu pai não tinha esse negócio de minha filha não vai estudar por que era mulher. Quando eu casei, meu marido falou com um jeitinho dizendo que queria que eu não trabalhasse, \_\_por que? -Ele respondeu: há porque não queria que você trabalhasse. Mas eu sempre fui “da hora” muito argumentativa.*

*Minha mãe falava uma coisa, minha mãe é das antigas, mas ela sempre falava que as filhas dela ia ser diferente dela. Quando terminei ensino médio, eu trabalha na cozinha, fazendo comida com ela, cheguei em casa com diploma, ela disse:*

*—De hoje em diante você não trabalha mais na cozinha! Você não se formou (ensino médio), pra ficar na cozinha, vá atrás de um emprego.*

*Percebi que meu lugar não era na cozinha. Isso me deu outra dimensão, por que daí. Nunca gostei de lavar louças, mas sempre fiz, nunca gostei de cozinhar, mas cozinhei. Era só*

*eu ela e minha irmã, po que o restante todos eram pequenos. Dali já comecei a trabalhar com muita responsabilidade, às pessoas gostavam do meu trabalho, não queriam que eu saísse.*

Pela perspectiva decolonial, percebe-se que faltam oportunidades para que as vozes das mulheres sejam ecoadas, mulheres que têm vontades e estão na luta pelo seu lugar no mundo. Ouvir a narração de suas histórias transforma e encoraja a luta para a afirmação do direito de existir. Lugones (2008) afirma que a mulher foi desumanizada no processo de colonização devido a hierarquização entre humanos e não-humanos. Porém, quando as mulheres lutam, resistem no seu direito de existir, elas não deixam sua humanidade ser esmagada. Freire (1996) assinala que a “restauração de suas humanidades” ocorre quando se reconhece oprimido libertando-se da opressão.

Perceber a realidade na qual se vive é um ponto de partida para compreender a opressão que permanece sobre as mulheres e a necessidade constante de luta para manter sua humanidade. Lugones (2008) afirma que o racismo, a heterossexualidade, o colonialismo e o classicismo não se tratam de categorias analíticas, mas de realidades vividas, então pensar o feminismo sem relacionar essas realidades múltiplas é uma reflexão incompleta.

Apresento mais uma história de vida de outra artesã:

### **MARIA DO SOCORRO DE SOUZA CARNEIRO**

Figura 5- Artesã Maria de Souza Carneiro



Fonte: Arquivo Pessoal

*Quando chegamos do Piauí nós não tínhamos casa fomos morar numa casa que alagava, depois meu pai foi trabalhar como garimpeiro na Serra Pelada, aí quando ele veio conseguiu comprar um terreno, lá construímos nossa casa, meu pai sendo o pedreiro e eu e meu irmão ajudando também na construção, levando as latas de cimento. Nós éramos 12 irmãos. Quando nós chegamos, meu pais tinham a preocupação de nos colocar na escola, minha vida inteira foi na escola pública. Eu me lembro que meu pais só colocava a gente com 7 anos, daí gostava muito de trabalhar, eu com 12-13 anos eu já comecei a trabalhar, fui trabalhar na padaria, acordava 5h para ir vender pão. Depois trabalhei em casa de família como doméstica, trabalhei numa distribuidora de gás, depois eu acho que tinha uns 14 anos, fui trabalhar num supermercado.*

*Eu estudava, mas na escola eu sempre era uma menina muito levada, emburrada, brigava na escola, eu não mexia com ninguém, mas não gostava que me chamava com apelidos. Eu hoje evito muito brigar, pra não machucar, hoje a gente tem outra cabeça. Eu consegui conclui meu ensino médio, fiz o magistério e fiz um concurso pra prefeitura de Marabá, e passei pra professora. Lá me deram muita oportunidade, participei de vários curso, ganhei uma bolsa na Unicamp, aí eu ia lá pra São Paulo durante 5 anos, dormindo em escola pública, tomando banho em rodoviária, nos meses de janeiro e também julho.*

*Eu me lembro que lá em casa, dos meus 12 irmãos eu sou a única negra, meu pai é negro, mas minha mãe era uma mulher branca dos olhos azuis descendente de portugueses.*

*Eu tenho uma lição de me envolver com a arte, porque a arte me transformou em saber que o que eu posso hoje, não é o que eu tenho, como mulher, como mãe, como negra e não é minha a cor que vai me levar a lugar nenhum, mas sim minhas ações.*

Quando a artesã Maria do Socorro Carneiro narra sua luta para sobreviver mudando de lugar, o pai procurando emprego para trabalhar e depois ela mesma, ainda criança, já trabalhando, isso nos mostra o quanto ser mulher negra é nascer pobre, excluída, mas ouvi-la passa pelo que Lugones (2008) chama de possibilidade de superar a colonialidade de gênero, abarcando mulheres de cor. Não é falar sobre elas, é deixar que elas nos falem sobre seus sentimentos, conquistas e visão de mundo.

Hoje eu te falo que se eu tenho a minha voz áspera e forte, no meio que vivo sou vista como uma pessoas grossa, eu peço pra mim mesma me transformar porque as vezes isso me faz mal, 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 mim defender, nessa trajetória, eu não me aproximava de homens negros. E depois de tudo que

passsei, 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, cor e raça, já me junto à causa, e eu não consigo ter rancor de forma alguma, conta a história porque são páginas da vida da gente, minha mãe já morreu e foi a pessoa que amei, não tenho sentimento de mágoa. (depoimento da artesã Maria do Socorro Carneiro)

Lugones (2008) enfatiza que mulheres não brancas foram colocadas numa condição ainda mais sulbaternizada que mulheres brancas, assim conclui:

Las feministas de color han dejado en claro lo que se revela, en términos de dominación y explotación violentas, una vez que la perspectiva epistemológica se enfoca en la intersección de estas categorías.<sup>5</sup> Sin embargo, esto no ha sido suficiente para despertar en aquellos hombres, que también han sido víctimas de la dominación y explotación violentas, ningún tipo de reconocimiento de la complicidad o colaboración que prestan al ejercicio de dominación violenta de las mujeres de color. (LUGONES, 2014, p.76)

Uma dominação violenta, como afirma a pensadora, contra mulheres de cor, trata-se de uma dupla violência: por ser mulher e por ser negra. Violência confirmada pela artesã Maria do Socorro Carneiro, que sofria violência e por isso criou uma barreira entre o seu mundo interior e o mundo externo. Se hoje essa artesã consegue olhar pra o seu passado e enxerga sua condição e se percebe com as mesmas possibilidades que outras mulheres, racializando-se a partir de novas condições sociais e culturais, “Eu consegui superar as barreiras, hoje eu amo a minha cor, brigo por essa diferença social, cor e raça” empodera as mulheres a existir e resistir à colonialidade.

Por último, trago a trajetória de Maria do Socorro Assunção Teixeira, mulher da fala mansa com olhar afetivo. Na sua história nos conta a importância de ser mulher artesã e o quanto a cooperativa Mulheres de Barro transformou sua vida.

## **MARIA DO SOCORRO ASSUNÇÃO TEIXEIRA**

Figura 6- Artesã Maria do Socorro Assunção Teixeira



Fonte: Arquivo Pessoal

*Eu sou do interior de Cametá-PA, saí ainda crianças quando fui morar na capital, em Belém. Sou de uma família de 8 irmãos. Minha infância foi na cidade, minha mãe morava no interior, mas eu já fui pra Belém, lá eu estudei, já entrei na escola tarde, não entrei na idade certa não, não me lembro a data, só se eu olhar nos documentos. Fiz o técnico em contabilidade, eu não trabalhei na área não, quando terminei vim trabalhar como telefonista em Carajás-PA, naquele tempo os meios de comunicações eram muitos difícil, a demanda era muito grande.*

*Em 1985, em vim ainda solteira, aí aqui me casei. Tive somente um filho, e continuei trabalhando, aí parei e me envolvi com artesanato, morei lá no núcleo vi o desenvolvimento do núcleo, o progresso. Eu sempre gostei de trabalhar com vendas, lá eu conheci uma mulher japonesa a Zumika, aí eu fiz aula com ela de artes plásticas e pintura em tecido. Eu sempre ganhei meu dinheirinho, eu até me arrependo por ter deixado de lado outras coisas, como fazer uma faculdade, me envolvo tanto com artesanato, aí você não faz outra coisa, se você não fizer um esforço. Mas eu gosto muito de artesanato.*

*Nós viajamos pra Belém várias vezes, pelo Sebrae, fiz vários cursos. Aí quando começou o curso de Educação Patrimonial, fiquei sabendo desse curso, resolvi fazer esse curso. Aí esse curso fez surgir as demandas, aí depois de lá nos fomos pra rua D, pra fazer as nossas oficinas, não tínhamos um lugar certo. Aí depois que viemos pra cá nesse espaço.*

*Essa cooperativa tem muita importância pra mim, por que foi muito esforço, no início, pessoas vinham de fora, jornalista vinham tirava fotos, mas aqui na cidade as pessoas não valorizavam, não foi fácil. Agora é um grande orgulho, a gente nunca pensou em chegar numa dimensão tão grande como essas. No começo do curso, tinha homens, mulheres, adolescentes no curso, aí foram saindo todos e ficaram somente 6 mulheres, aí a coordenadora falava\_ como vou explicar pra Vale, que de 45 pessoas só ficaram 6 alunos? Mais aí a Sandra disse olha, não pense que são 6 pessoas, mas são 6 multiplicadores.*

O que chama atenção na narrativa da artesã Maria do Socorro Assunção é seu olhar sobre a cooperativa. A importância que representa esse local que conseguiu reunir mulheres que tinham identidades múltiplas, mas que perceberam que unidas seriam mais fortes para construir e expressarem seus saberes e sonhos. É preciso atentar para os valores impressos nessas conquistas, já que historicamente o processo de inferiorização da mulher, no qual seus corpos e seus saberes se subalternizaram, não permitiu as mesmas a construção de lugares ou de espaços de poder, como a cooperativa. A conscientização e valorização de suas experiências as tornam mulheres mais fortalecidas, apesar de que, certamente, não apague as violências sofridas, porém deu a essas mulheres a possibilidade de vivenciar “outras” experiências, como a construção de lugares mais justos e humanos.

Freire (1985) afirma que o oprimido ao criticar a realidade opressora, na qual vive, supera uma visão fatalista quebrando as barreiras que separam o oprimido do opressor: “O fatalismo cede, então, seu lugar ao ímpeto de transformação e busca, de que os homens se sentem sujeitos” (FREIRE, 1998, p.85). Em outras palavras, essas quatro artesãs ao problematizarem suas realidades e sua insistência do não-conformismo tomaram outros rumos nas suas vidas. A luta pelo trabalho, a vontade de serem reconhecidas pelo que fazem as tornam mulheres que buscam se livrar da opressão, da violência, da lógica patriarcal que silenciava seus saberes e suas trajetórias. A resistência em existir como “mulheres de barro”, aparece como estratégia numa luta pela autonomia e contra a desumanização. Decerto, as mulheres artesãs representam tantas outras mulheres que lutam/resistem na região amazônica.

## CAPÍTULO 2

### MULHERES DE BARRO, DE FERRO E DE LUTA

Com o objetivo de dar visibilidade às mulheres artesãs da cidade de Parauapebas, elas que foram as fundadoras da “Cooperativa Mulheres de Barro”, instituição de caráter histórico no estado do Pará, procurei captar a percepção e as vivências dessas mulheres no cotidiano, compondo triplo painel sobre as relações sociais. A pretensão dessa abordagem ao colocar essas mulheres artesãs e a possibilidade de aprendizagem crítica, por meio das suas narrativas de vida, cumpre um duplo papel. Primeiro, o de dar visibilidade acadêmica para essas mulheres retirando-as da invisibilidade. Em segundo lugar, ressalta-se que a visita dos estudantes a uma cooperativa de mulheres transforma-se numa experiência significativa para o conhecimento fora do espaço escolar. Por fim, com intuito de construir uma crítica a epistemologia eurocêntrica e fazer a defesa das epistemologias e as pedagogias decoloniais.

#### 2.2 O Saberes das “Mulheres de Barro” e a Aprendizagem Crítica.

A Cooperativa Mulheres de Barro fica localizada na parte central da cidade de Parauapebas, um espaço pequeno, porém encantador. Na parte da frente do estabelecimento estão expostos objetos de cerâmica produzidos pelas artesãs, já na parte de trás localiza-se a olaria. Quando os estudantes chegam na cooperativa se deparam com os objetos, lá eles escutam com atenção o significado de cada traçado nas cerâmicas e assim começam a entender o porquê daquelas peças serem tão significativas não apenas por quem as produz.

Para Fonseca (2010), as aulas de história são mais do que uma disciplina curricular, “A escola e as aulas de história são lugares de memória, da história recente, imediata e distante” (FONSECA, 2010, p.132). A autora chama atenção para as armadilhas que aparecem quando o professor resolve trilhar o caminho diferente no processo de aprendizagem histórica. Essas “armadilhas” encontram-se justamente quando se volta para o local atribuindo uma espécie de enfrentamento entre a história nacional, regional ou global. “O professor desempenha o papel de coordenador, o gestor das ações educativas, o mediador capaz de repensar, religar pesquisa

e ensino, saberes e práticas”. (FONSECA, 2006, p.137), O professor deve agir como um investigador em busca de pistas, continua:

O trabalho investigativo e interdisciplinar, a partir do cotidiano da criança e do jovem, por meio de fontes orais, ganha novas dimensões, na medida em que possibilita a problematização e a reflexão sobre a realidade que o cerca. Os alunos são motivados a levantar os testemunhos vivos, as evidências orais da história do lugar, buscando explicações: por que esta situação é assim? Por que isto mudou e aquilo permaneceu? As interrogações sobre o local em que vivem podem levar à busca de sentido, à compreensão do próximo e do distante, no espaço e no tempo. A História tem o papel de auxiliar o aluno na busca de sentidos para as construções e reconstruções históricas. (FONSECA, 2010, p.137)

A aproximação da história local com a memória é muito grande, não se pode pensar numa, sem relacioná-la a outra. A confluência da história local com o cotidiano do estudante deve ter como norteadores um aprendizado com significado. Quando se parte para a análise das propostas curriculares, verifica-se que os PCNs incentivam os educadores a desenvolver estratégias para transformar o ensino de história, seja através da utilização nas aulas de diferentes materiais audiovisuais, seja no uso de diferentes fontes como ferramentas auxiliares do professor, é o que vemos:

[...] o ensino e a aprendizagem de História estão voltados, inicialmente, para atividades em que os alunos possam compreender as semelhanças e as diferenças, as permanências e as transformações no modo de vida social, cultural e econômico de sua localidade, no presente e no passado, mediante a leitura de diferentes obras humanas. (BRASIL, 1997, p. 49)

Se de um lado os PCNs apontam explicitamente que o professor deve buscar estratégias diferenciadas para alcançar um aprendizado significativo, por outro lado a realidade escolar é bem diferente. Para Paulo Freire (1998), deve haver um diálogo entre todos os sujeitos da comunidade, por que os oprimidos têm que entender sua condição de oprimido, é somente dessa forma que se consegue surpreender e superar sua própria realidade, assim também é que ele afirma que “[...] o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando, que ao ser educado, também educa”. (FREIRE, 1985, p. 68).

É por isso que, quando os estudantes tiveram a primeira oficina na cooperativa Mulheres de Barro, o impacto que os mesmos demonstraram foi impressionante. Primeiro porque o contato com a história das peças de cerâmicas e o modo como tudo começou pareceu ser algo inédito, assim como saber da existência dos povos ágrafos. Aos poucos, eles foram se apropriando de saberes culturais e locais aprendendo significativamente, dialogando com outros

saberes num diálogo permanente com suas realidades, pois como bem sabemos sem diálogo não há educação. Nesse sentido, Paulo Freire argumenta que:

A questão fundamental, neste caso, está em que, faltando aos homens uma compreensão crítica da totalidade em que estão, captando-a em pedaços nos quais não reconhecem a interação constituinte da mesma totalidade, não podem conhecê-la. E não o podem porque, para conhecê-la, seria necessário partir do ponto inverso. Isto é, lhes seria indispensável ter antes a visão totalizada do contexto para, em seguida, separarem ou isolarem os elementos ou as parcialidades do contexto, através de cuja cisão voltariam com mais clareza à totalidade analisada (FREIRE, 1987, p. 96).

Decerto, o conhecimento que coloca o estudante como protagonista possibilita uma aprendizagem voltada para uma formação crítica. Nascendo sujeitos capazes de romper com a sua condição social ao encorajá-lo para a continuidade dessa aprendizagem. Assim é que Paulo Freire (1997) não cansava de repetir que a educação tem o papel de transformar a realidade, uma aprendizagem que permite ao estudante uma construção de um conhecimento pautado no diálogo e no significado é o caminho para uma mudança de perspectiva da realidade na qual está inserido.

### 3.3 - “Eu nunca tive muito interesse em saber sobre a história de Parauapebas”. (k.s.)

Quando nos deparamos em sala de aula com estudantes que afirmam que nasceram em Parauapebas, mas que não conhecem a história dessa cidade, como por exemplo o estudante **A.R.** “*Não, pois nunca ouvi ninguém falar sobre a história da cidade*”, ou a estudante **H.O.** “*Não, só ouvi boatos*”, isso nos assusta enquanto educadores. Como a aprendizagem histórica desses estudantes acontece se ao menos a história do lugar onde nasceram e vivem eles não conhecem? Como esse estudante cria sua identidade do seu lugar, se não conhece a história desse local? Os moradores de Parauapebas costumam dizer que essa cidade não tem uma identidade própria, porque a maioria dos habitantes só vem para a cidade a trabalho e posteriormente retornarem para suas cidades de origem. Corroboramos com a ideia de amplitude que o conceito sobre identidade trás, dessa maneira, buscamos conceituar esse termo pelo olhar da pesquisadora Gomes (20020), segundo a autora esta identidade é:

idéia que um indivíduo faz de si mesmo, de seu “eu”, é intermediada pelo reconhecimento obtido dos outros em decorrência de sua ação. Nenhuma identidade

é construída no isolamento. Ao contrário, é negociada durante a vida toda por meio do diálogo, parcialmente exterior (GOMES, 2002, p. 39)

Gomes (2002) afirma que na escola os encontros vão além dos currículos e disciplinas escolares, é na escola que também nos deparamos com expectativas que se cruzam e se espelham uns nos outros. A escola, portanto, é um *locus* de identidade local onde essa escola está inserida. Desse modo, podemos afirmar que a escola é um espaço onde se constroem identidades sejam elas: identidade de menina, do menino, do negro, do branco etc. Para Hall (2019), identidade não é inata, mas é algo que se constrói ao longo da vida do sujeito, podendo ela também ser modificada em diferentes momentos. Ele argumenta, então, que não é possível falar de identidade acabada, mas que a palavra deve ser substituída por identificação. Nesse sentido o local é um importante mecanismo de se construir identidades.

Se a aprendizagem local pode ser um ponto de partida para uma aprendizagem significativa se faz crê a importância de conhecer a cidade de Parauapebas. Como já afirmamos acima, essa cidade surgiu de um projeto econômico empreendido pelo Estado brasileiro a fim de incrementar a exploração mineral na região, viabilizada pelas ambições capitalistas. Não por acaso, a cidade tem uma dinâmica de crescimento própria, migrantes de vários estados chegam na região para trabalhar, principalmente dos Estados do Maranhão, Minas Gerais e Tocantins. Um professor e historiador que vive na cidade afirma que Parauapebas nasceu por conta da mineração, mas antes mesmo da exploração mineral essa cidade estava toda dividida em fazendas:

Toda a área urbana que hoje é Parauapebas era compostas por fazendas. Entretanto, em função das muitas necessidades emergenciais dos que aqui chegavam, principalmente nos anos 80 e 90, essas cercas iam sendo literalmente “furadas”, com ou sem autorização do proprietário (ROCHA, 2019, p.13)”

Percebemos, portanto, que Parauapebas, assim como a maioria das cidades brasileira, surgiu do crescimento desorganizado sem estrutura mínima e muito menos com um planejamento socioambiental:

O modelo de empreendimento da Vale fez de Parauapebas uma cidade de confrontos de sociabilidades, de um lado uma cidade com imensas necessidades, em um contexto urbano conflituoso, povoado por migrantes regionais e de outros estados brasileiros, constituída de áreas empobrecidas; e de outro, a cidade-empresa construída de modo que a vida da população é vigiada, subordinada e controlada, com uma realidade fabricada diametralmente oposta da cotidianidade amazônica. Porém, novas relações sociais emergem deste contexto, transformando paisagens, formando novas redes de

convivências que estruturam a base de uma possível “nova” sociedade (PEREIRA, 2016, p.33)

Este novo lugar já começa por meio de ocupações desordenadas de pessoas em busca de uma riqueza rápida e fácil em torno da mineração. Trabalhadores sem nenhuma qualificação da mão-de-obra, vinham pra essa região na aventura de garimpar e enriquecer. É assim que começou a história de muitas famílias que saíram de outros estados, crendo que logo voltariam para seus antigos lares e o fato é que não retornaram mais. Dessa forma, suas moradias foram planejadas de forma precária e permaneceram assim, nessa cidade. Indivíduos que não tinham identidade com o lugar, mas aos poucos fincaram suas raízes nessas terra ainda pouco conhecida pelo homem.

É natural que o sentimento de pertencimento com o lugar em que se vive aos poucos vá acontecendo, também é natural que a identificação do indivíduo com o lugar crie raízes e faça parte da identificação do mesmo. Assim, Reznik (2002) afirma:

Enfim, consideramos a abordagem sob o recorte da história local um campo privilegiado de investigação para os diversos níveis em que se trançam e constituem as relações de poder entre indivíduos, grupos e instituições. Campo privilegiado para a análise dos imbricados processos de sedimentação das identidades sociais, em particular dos sentimentos de pertencimento e dos vínculos afetivos que agregam homens, mulheres e crianças na partilha de valores comuns, no gosto de se sentir ligado a um grupo”. (REZNIK, 2002, p. 32)

Nosso ponto inicial é entender nesse novo panorama que se encontra a educação no Brasil, com a implantação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) as diretrizes para o professor trabalhar com a história local nas aulas. Analisando as competências elencadas para o Ensino Médio, somente 6 competências foram selecionadas, dentre elas, nenhuma atribui explicitamente sobre a história local. Como essa temática deverá ser trabalhada na parte diversificada? Seria nas “brechas” deixadas nesse documento?

Talvez mais uma razão pra se entender o contexto que a estudante escreveu a frase desse tópico acima, não faltam razões para o professor encontrar barreiras em buscar caminhos mais curtos para alcançar o Estudante na identificação com aquilo que se ensina e se aprende. Se de um lado temos nas próprias instituições de ensino uma ausência de orientação para fazer uma conexão com a história local, por outro lado, o professor acaba caindo na forma tradicional de ensino, o que Paulo Freire já bem ressaltou, “isto não significa, porém, que nos seja indiferente ser um educador “bancário” ou um educador “problematizador” (FREIRE, 1996, p.14),

retirando do estudante a oportunidade de participar da construção do saber como sujeito protagonista de sua própria aprendizagem, assim o autor continua:

Saberes socialmente construídos na prática comunitária – mas também, como há mais de trinta anos venho sugerindo, discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos. Por que não aproveitar a experiência que têm os alunos de viver em áreas da cidade descuidadas pelo poder público para discutir, por exemplo, a poluição dos riachos e dos córregos e os baixos níveis de bem-estar das populações, os lixões e os riscos que oferecem à saúde das gentes. Por que não há lixões no coração dos bairros ricos e mesmo puramente remediados dos centros urbanos? Esta pergunta é considerada em si demagógica e reveladora da má vontade de quem a faz. É pergunta de subversivo, dizem certos defensores da democracia. (FREIRE, 1996, p.17)

Para Paulo Freire, os estudantes devem estar dentro do processo, aproveitando às experiências locais, dando sentido aquilo que está aprendendo. Conhecer a história do bairro em que mora, da comunidade que em que vive, as histórias de sua própria cidade é ponto inicial de agregar um conhecimento com significado. Aprender a história local possibilita a valorização dos diferentes saberes dos estudantes, professores e comunidades ganham como o enriquecimento da preservação da memória do lugar. Utilizar a história local como instrumento da aprendizagem crítica é viável para que esses diferentes sujeitos sintam-se construtores de seu próprio tempo. Quando o estudante percebe que ao conhecer sobre a história do seu lugar ele alargar também às possibilidades da aprendizagem acaba também viabilizando a construção de uma consciência cidadã, desse modo, “fazendo do aluno um ser crítico, capaz de questionar e de construir conhecimento juntamente com os professores dentro do processo de ensino-aprendizagem” (PAIM; PICOLLI, 2007, p.111)

De certo é que o estudante deve entender que ao estudar a história local não existe uma única história, ou seja, o que existe é uma pluralidade de processos a serem constituídos. Dessa forma é que nesse mesmo questionário aplicado em sala de aula onde a discente afirmara que não conhece a história do local onde ela está inserida e também não tem interesse para tal conhecimento, um outro estudante afirmara que “*Não, pois nunca ouvi falar da história de Parauapebas.*” (M.M.).

O objetivo da História escolar tem sido o de entender as organizações das sociedades em seus processos de mudanças e permanências ao longo do tempo e, nesse processo, emerge o homem político, o agente da transformação entendido não somente como indivíduo, mas também como sujeito coletivo: uma sociedade, um Estado, uma nação, um povo” (BITTENCOURT, 2010:186).

Os desafios são muitos para inserir o estudante dentro de uma concepção ativa de cidadania, o estudante se percebendo como sujeito capaz de compreender o que está a sua volta, é capaz de buscar meios de se posicionar enquanto cidadão no mundo, no seu país, na sua cidade e na sua comunidade. Reconhecer os processos históricos é sem dúvida um grande desafio para nossos estudantes. É natural que eles consigam se aproximar daquilo que está mais perto de suas realidades.

[...] diferentemente dos historiadores, os alunos nas escolas não buscam gerar “novo” conhecimento por meio de evidências e narrativas históricas, mas geram novas compreensões históricas pessoais. Assim, uma das formas como os alunos e professores confere significado ao passado é pensar acerca da construção de narrativas ou versões deste passado. (SCHMIDT, 2010, p. 45)

A aprendizagem crítica é mediada por uma análise viva onde os sujeitos participam do processo de conhecimento de onde estão inseridos e auxiliados por uma perspectiva das experiências das mulheres artesãs permite conhecer e refletir a realidade com um novo olhar. Esse saber que passa a ser produzido pelos estudantes tem um outro sentido, na verdade, muitas vezes, a partir daí é que passa a ter sentido por parte dos estudantes, pois se apropriam daquilo que têm familiaridade com possibilidades de se reconhecerem dentro de suas próprias comunidades.

As experiências de vida das artesãs e seus afazeres auxiliam os estudantes a pensar sobre a história a partir de seu presente e de suas realidades. Torna-se uma excelente estratégia metodológica utilizar o conhecimento das Mulheres de Barro oportunizando aos estudantes de se apropriarem de diferentes saberes, desse modo conseguiremos vencer o modelo de educação bancária já alertado pelo mestre Freire (1996), quando a aprendizagem passa a inserir diferentes sujeitos, e superando o já está pronto sendo produzido externamente sem que haja a participação de sujeitos capazes de produzir seus próprios conhecimentos.

Esse conhecimento quando elaborado com o olhar sensível provoca no estudante uma curiosidade e a epifania do novo, permitindo uma aprendizagem na sua leveza do que é aprender. Historicamente os discentes vão criando uma identidade de pertencimento com o local em que se vive, não torna-se algo externo de fora para dentro, mas os signos e significados com o local é construído internamente dentro da própria comunidade.

O processo de ocupação e povoamento de Parauapebas ocorreu por conta da expansão e exploração mineral realizada pela Vale. Surgindo como um pequeno povoado ligada a cidade de Marabá, hoje Parauapebas pulsa economicamente pelo extrativismo mineral, principalmente o ferro. O ferro é um material duro e resistente, mas ao mesmo tempo, é maleável e dúctil, ou

seja, tem possibilidade de ser conduzido. Tal como esse mineral tão importante para Parauapebas e com características tão marcante somos nós mulheres, seres resistentes que lutamos contra uma sociedade marcada pela exclusão de nossas experiências, pelo domínio de nossos corpos, saberes e cosmogonias. Desse modo, foi realizado um levantamento das diversas temáticas que foram abordadas pelas artesãs, por meio de entrevistas realizadas por mim, agrupados em quatro eixos temáticos.

Tabela 10- Eixos Temáticos

<b>Artesãs</b>	<b>Eixos Temáticos</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Sandra dos Santos Silva</b></li> <li>• <b>AdMarilda Batista de Sousa</b></li> <li>• <b>Maria do Socorro Assunção Teixeira</b></li> <li>• <b>Maria do Socorro de Souza Carneiro</b></li> </ul>	Mulher
	Educação Escolar e Familiar
	Trabalho/ Artesãs
	Raça

Fonte: Dados da pesquisa (2020)

## 2.1 Mulher/es

A colonialidade se fundamenta justamente no processo de exploração/desumanização fundamentado na raça e no gênero. Pensar num conhecimento produzido pelas mulheres é reconhecer alternativas ao modelo epistêmico hegemônico. Na hora marcada em plena pandemia, com o uso do álcool em gel e da máscara comecei a primeira entrevista com a artesã Sandra de Sousa. Se para Portelli (1997) os narradores se esforçam para dar sentido e forma naquilo que estão narrando, numa entrevista, nesse diálogo com o outro/a, esse esforço é logo percebido, todas elas ao iniciarem as entrevistas afirmaram que tiveram uma infância difícil e sem muito acesso à educação formal. Geralmente, filhas de migrantes analfabetos, suas vidas foram marcadas pelas dificuldades enfrentadas e pelas resistências empreendidas e apreendidas em meio à dura luta pela sobrevivência.

As entrevistas realizadas “são fontes históricas orais” (PORTELLI, 1997, p.29), nessa perspectiva é sempre uma construção entre duas pessoas, por isso sujeitos invisíveis na História se evidenciam e contam a sua narrativa com a sua carga de subjetividade, sim, pois esta é uma das características da história oral, o que pormenoriza o que se quer narrar. Daí a grande importância da história oral, dessa forma, “as fontes orais contam-nos não apenas o que o povo fez, mas o que queria fazer, o que acreditava estar fazendo e o que agora pensa o que fez. Fontes orais podem nos adicionar muito ao que sabemos.” (PORTELLI, 1997, p. 31)

A idealizadora da cooperativa é Sandra dos Santos Silva, artesã, nascida em Teresina-PI em 24 de agosto, por coincidência, dia do artista. Filha de mãe analfabeta e pai que saía pra trabalhar fora, em projetos como a construção da hidrelétrica de Boa Esperança, a rodovia Belém-Brasília e a hidrelétrica de Tucuruí. Nessas constantes andanças migratórias em busca de sobrevivência vieram para a cidade de Tucuruí, onde seu pai trabalhou na construção da hidrelétrica.

Quando a gente chegou em um lugar onde a gente ia, viajando de pau de arara, de ônibus, até chegar lá nesse lugar, eu lembro que no dia que nós chegamos era em Cachoeira, no Pará-Maranhão, pertinho de Gurupi, onde divide o Pará com o Maranhão, era lá que eles estavam acampados pra fazer a estrada né, a abertura da Belém-Brasília que era emendar o Pará para o mundo né, com o Maranhão, e esses outros lugares. (Depoimento da artesã SANDRA DOS SANTOS)

No final dos anos de 1970 em busca da sobrevivência, fugindo da seca, da pobreza e do descaso governamental das regiões mais pobres do país, muitas famílias nordestinas se deslocaram para outras regiões. Ao relatar suas histórias essas artesãs iniciaram suas narrativas nos contando sobre essas migrações. As dificuldades da família de Sandra dos Santos é comparável com a de tantas outras famílias, o fluxo migratório de nordestinos era constante. Ela é quem nos conta:

Meu pai trabalhou nas grandes construções das hidrelétricas, ele trabalhou na hidrelétrica de Boa Esperança... meu pai veio foi recrutado, a gente morava em São Luís, quando ele veio recrutado para a abertura da Belém-Brasília. Acho que eu tinha uns 6 anos, de 6 pra 7 anos. E aí meu pai trabalhou um bocadinho de tempo ali fazendo a estrada, ele era mestre de obra né, e fazia aqueles lugares onde colocava bueiro, aqueles negócios tudo ele cuidava, e lá a gente ficou um tempão, e depois meu pai veio pra abertura hidrelétrica de Tucuruí, aí nós viemos pra Tucuruí, de Tucuruí nós fomos pra estrada de novo, éramos migrantes, meu pai trabalhava em grandes construções da linha de trem, também a gente trabalhou, ele ficava acampado, minha mãe fazia comida pros pião e ele fazia o trabalho nas construções, na ferrovia né, e viemos parar aqui, ficamos um tempo em Goianésia, depois viemos pra cá, Curionópolis, no tempo da Serra Pelada. (Depoimento da artesã SANDRA DOS SANTOS)

As memórias da infância da artesã Sandra dos Santos carregam marcas de uma vida de lutas, onde o pai tinha que migrar para outras cidades, deixando mulher e filhos par trás. Nesses deslocamentos, muitos não retornavam mais para suas famílias. Para a outra artesã Maria do Socorro Carneiro a vida também não era fácil, vindos do Piauí, escolheram o Pará para morar buscando melhores oportunidades para a família. Ela nos narra:

Quando sai do Piauí em tinha 5 meses, chegamos em Marabá e fomos morar na Velha Marabá, meu pai era bem humilde, ele vendia carvão e banana na rua. Nós não tínhamos casa fomos morar numa casa que alagava, depois meu pais foi trabalhar como garimpeiro na serra pelada, aí quando ele veio conseguiu comprar um terreno, lá construímos nossa casa, meu pai sendo o pedreiro e eu e meu irmão ajudando também na construção, levando as latas de cimento. Nós éramos 12 irmãos. (Depoimento da artesã MARIA DO SOCORRO CARNEIRO)

Também nos relatou a sua chegada ao Pará a dona Admarilda Batista, narrando com orgulho sua trajetória, após o casamento no Maranhão e sua busca de oportunidade por trabalho no novo estado que acabara de chegar.

Quando viemos embora para o Pará, em Tucuruí ele já vendia algumas coisas, como pé de geladeira aquelas telas pra televisão, por que nesse tempo ainda não tinha tv colorida, então quando eu vim conhecer Tucuruí aí decidimos que nós íamos trabalhar com fabricação de cortinas pra casa, por que lá tinha aquelas casas da Eletronorte, aí já tínhamos as maquinas, minha mãe era costureira, mas fiquei somente 3 meses em Tucuruí, aí depois voltei para o Maranhão. (Depoimento da artesã dona ADMARILDA BATISTA )

Mas uma vez percebemos a luta pela sobrevivência em cada fato narrado pelas artesãs. Quando essas novas famílias chegavam, a preocupação precípua era buscar meios para trazer o alimento pra suas famílias. Para o professor e pesquisador Rocha (2019), que analisou por meio dos empreendimentos econômicos como ocorreu o surgimento de Parauapebas, a vida das mulheres que saíam do Nordeste e chegavam para trabalhar com seus maridos e filhos no Projeto Grande Carajás em Parauapebas da mineradora Vale era uma vida de labuta e sofrimentos. As crianças não tinham infância, eram chamadas “meninos-homens”, e as mulheres tinham muitas tarefas a fazer. Ele detalha:

Levantar de madrugada, conhecer os pontos de matadouros, levar sob a cabeça uma bacia cheia de miúdos até o rio para limpá-los, subir morros com essa bacia até chegar à sua casa. Depois mais rotina de trabalho, com a coleta de mamão: pegar forte sol, andar uns dez quilômetros, passar pela afiada ponta dos arames farpados das cercas, subir nos pés de mamão...carregar os sacos sob a cabeça uns dez quilômetros até chegar ao destino final: as bocas famintas de seus outros pequenos irmãos, que se saciavam e também se deliciavam com a refeição natural (ROCHA, 2019, p. 98-99)

Se para Rocha (2019), as migrações em busca do Eldorado não escapavam de relações conflituosas na região Norte, especialmente para os homens, que, na maioria das vezes chegavam sozinhos, tinha outro dilema, pois deixavam para trás esposas e filhos e “caindo na estrada” para buscar a sobrevivência de toda a família. O risco de nunca mais voltar para suas famílias era grande. Por isso, algumas outras esposas mesmo sabendo de todas as dificuldades que encontrariam preferiam acompanhar seus maridos. Essas mulheres quando aqui chegavam exerciam diversas tarefas. Rocha nos aponta em seu livro que essas mulheres eram “educadas para exercerem fielmente as atividades domésticas e nunca abandonar seus maridos por motivo nenhum, até porque lhes cabia rigorosamente a criação dos filhos. Mulher respeitada, portanto, era aquela que não abandonava a família” (ROCHA, 2019, p. 161).

O impulsionamento desses deslocamentos populacionais reconfiguraram a geografia do país. A construção de grandes obras do governo federal facilitou a chegada de migrantes e aos poucos povoavam estados como o Pará. Podemos observar pela tabela abaixo esses fluxos migratórios de nordestinos no Pará.

Tabela 11- Fluxo Migratório

Estado	Anos 1970-1980		Anos 1981-1991	
	Emigração	Imigração	Emigração	Imigração
<b>Pará</b>	39.538	16.577	50.841	34.029

Fonte: IBGE, Censo Demográfico de 1991

A diferença entre a chegada e a saída de paraenses entre as décadas selecionadas, nos faz constatar que, na primeira década foi de 22,961 o aumento populacional nos anos de 1981-1990, o crescimento foi 16,812. Trabalhadores que chegavam para realizar atividades em serviços braçais. Sandra nos relata que ela foi alfabetizada em casa já na adolescência e que por isso ela era requisitada pela comunidade para ler as cartas que chegavam e escrever as respostas. Conseguiu fazer o curso de pedagogia e se especializar na área de artesanato. Essa mulher tonou-se uma das pioneiras na cidade de Parauapebas no ramo de artesanato e uma referência na área.

Percebi que meu lugar não era na cozinha. Isso me deu outra dimensão, por que daí. Nunca gostei de lavar louças, mas sempre fiz, nunca gostei de cozinhar, mas cozinhei. Era só eu ela e minha irmã, por que o restante todos eram pequenos. Da lhe já comecei a trabalhar com muita responsabilidade, as pessoas gostavam do meu trabalho, não queriam que eu saísse. (Depoimento da artesã SANDRA DOS SANTOS)

No geral, para muitas mulheres o seu gênero feminino já corresponde a um enfrentamento de batalhas diárias, o que dirá nascer mulher numa classe social menos abastarda. Ser mulher do Norte do Brasil nos anos 1970 e 1980 era não ter acesso às condições básicas de existência. Dessa forma, é que a artesã Sandra de Sousa afirma que como seu pai trabalhava nas grandes construções de obras, quando ele saía deixava ela e sua mãe com os irmãos ainda na infância. Ela relembra:

Minha mãe não era alfabetizada, trabalhava de doméstica, de diarista, eu lembro que a gente ficava, nós morava num lugar que parecia um sítio, numa casa longe das outras e a gente ficava trancada nesse lugar, porque ela não tinha com quem deixar os filhos. (Depoimento da artesã SANDRA DOS SANTOS)

Essa invisibilidade feminina precisa ser rompida. A artesã Admarilda Batista para ter direito de estudar tinha que sair de sua casa e morar em outra cidade “*estudei até a 2ª série com minha mãe e com 13 anos fui morar em Chapadinha com meus avôs em outra cidade, e ele era muito brabo*”. Deslocar-se para outra cidade, morar com outras pessoas, habituar-se a uma nova realidade para conseguir concluir os estudos e começar a trabalhar, essa é a vida de centenas de famílias que tinham muitos filhos e que com muita luta, para aqueles pais que queriam ver seus filhos na escola precisavam fazer sacrifícios. Maria do Socorro Assunção, saiu do interior e foi para a capital Belém com uma família numerosa, “*Sou de uma família de 8 irmãos*”.

Para Maria do Socorro Carneiro a chegada no Pará não foi fácil “*Nós não tínhamos casa fomos morar numa casa que alagava*”, a necessidade urgia para o trabalho e conseguir alimentos para a família, construir uma moradia: viver. Dificuldades todos que chegavam nesse período no Estado enfrentavam, de algum tipo. Para Rocha (2019) em 1982 corria a notícia que a vida não era fácil, porém “terra e dinheiro não faltariam para quem se dirigisse para cá”. (ROCHA, 2019, p.32). E a mulher nesse contexto de lutas era reconhecida e valorizada dentro das suas famílias?

No questionário que foi aplicado em sala de aula com a turma que faz parte dessa pesquisa, somente 3 estudantes (todos meninos) acreditam que atualmente a mulher é valorizada na sociedade, e 22 estudantes marcaram negativamente, que a mulher não é valorizada na sociedade. No entanto, quando analisamos as justificativas para a razão dessa

desvalorização feminina percebemos que não há uma causa pra isso, para a estudante **R.O.** *“muitas mulheres apanham e estão morrendo”*, já para a estudante **A.R.** isso ocorre por conta *“da sociedade que é machista e os homens têm medo das mulheres serem melhores”* ou essa desvalorização ocorre por acreditarem que nós mulheres somos menos capazes? É o que questionam no argumento da estudante **D.A.** *“ainda sofremos muitos preconceito e assédios porque questionam a nossa capacidade”*.

Certamente, ouvir essas mulheres, valorizar essas experiências, é abrir espaço para a reflexão de narrativas silenciadas, como a da artesã Socorro Assunção *“Uma vez, fizemos mais de 150 peças para uma exposição, trabalhando noite e dia, e quando chegou o dia da exposição nenhuma peça prestou, ficamos arrasada todas ficaram pretas, aí nos reunimos e falamos onde está o erro? Onde erramos?”* AdMarilda Batista também reflete sobre o seu pai *“o papai ainda era daquela época que mulher não poderia tá saindo a noite, ainda mais que eu era evangélica só era pra Igreja e pronto”*. Decerto, a luta feminista coloca em questão a dominação do homem sobre a mulher, mas também questiona a arbitrariedade da própria ciência. Sandra de Sousa sabia que seu espaço não era a cozinha e conseguiu se deslocar para outro ambiente de atividade. Ela afirma que sua juventude foi marcada já por grande responsabilidade:

Eu acho que eu devia ter uns 12 anos, nós moramos um período em Goianésia lá quase ninguém sabia ler, porque era muita gente da roça né, então eu lia carta pra quase todo mundo, quando eu assisti aquele filme da Fernanda Montenegro, eu chorei tanto, chorei muito, porque eu lembrei ‘eu já vivi isso’, não aquilo que ela jogava as cartas no lixo... lia às cartas sabia da vida de todo mundo, e mamãe falava *“você não pode contar as coisas dos outros pra ninguém”*. Minha mãe tinha uma noção do mundo assim, incrível. (Depoimento da artesã SANDRA DE SOUSA)

Para a artesã Maria do Socorro Carneiro, a racialidade sempre esteve presente na sua vida. Na adolescência, o trabalho e a discriminação foram traços marcantes de sua história. É ela quem nos relata:

Quando eu tinha 14 anos, já trabalhava, eu era toda independente, me lembro que nós não podíamos usar short, aí o meu primeiro short que usei meu pai tava no comércio, quando ele me viu rebolou uma lata de óleo na minha cabeça furou minha cabeça e saiu muito sangue, ele disse, *\_\_vai trocar esse short, quer ser rapariga?* Nós não podíamos usar short, usar batom... (Depoimento da artesã MARIA DO SOCORRO CARNEIRO)

A narrativa da artesã Maria do Socorro Carneiro nos permite inferir que o espaço que o pai permitia que ocupasse era o espaço da reclusão, não muito diferente de tantas outras mulheres. Para a pesquisadora Stevens (2017), a dominação do homem sobre a mulher, vai

muito além de uma dominação de gênero, resulta na violência de fato, porque o que está enraizado na nossa cultura é o poder do homem sobre a mulher, ela enfatiza:

As manifestações da violência presentes nas relações interpessoais e de gênero são estruturantes, seja pelo fato de normatizar, modelar e regular as relações interpessoais entre homens e mulheres em nossa sociedade, seja pela forma indistinguível de poder que assumem, seja pela dimensão quantitativa que apresentam. (STEVENS, 2017, p 22)

Para a fundadora da cooperativa, toda forma de dominação se rompe através do trabalho, dos saberes. Para artesã Sandra dos Santos, o primeiro passo foi participar de um curso de Educação Patrimonial oferecida pelo Iphan, de um grupo de 45 pessoas, ao final do curso, restaram 6 mulheres que haviam concluído o curso de Educação Patrimonial, o que essas vivências contariam? Muita coisa. Elas decidiram fundar a Cooperativa e como a mesma afirma, “não devemos pensar que somos apenas seis mulheres, devemos pensar que somos seis multiplicadoras” .

## 2.2 Educação Escolar

AdMarilda Batista expôs em suas memórias “Eu estudei até a segunda série em casa com minha mãe, porque ela já tinha estudado até a quarta, então ela nos ensinava o que sabia em casa, eu sou da época da palmatória, pegava os bolinhos nas mãos pra aprender mais rápido”. Esse modo de ensinar, não era visto como violência, mas uma maneira pedagogicamente correta e aceita de aprender. AdMarilda Batista, nascida no estado do Maranhão, lembra como foram os seus primeiros anos de estudos. Recebia uma educação que ainda utilizava como metodologia de ensino à palmatória, um método introduzido pelo jesuítas na catequização dos indígenas que se estendeu para outros ambientes como a escola e nas relações domésticas, fosse entre pais/filhos ou professor/estudante. A nossa entrevistada continua:

Olha eu não achava bom a palmatória, mas na época era uma tradição, então o professor fazia às perguntas orais pra os alunos e quem não respondia dava o bolo no outro colega, sempre que era as minhas amigas, é claro que eu maneirava, não era o professor que dava a palmatória, era o outro colega. Isso foi só um ano que, que seu estudava ainda no interior, isso foi com o prof. Raimundo mestre (depoimento da artesã ADMARILDA BATISTA)

Aprender por meio da coação e da violência era uma prática comum, os pais davam o aval para essa didática escolar. Não é de se estranhar que, por vezes ainda escutamos alguém ainda defender essa forma de ensino, trago aqui lembranças que carrego de minha avó quando afirmava: “antigamente os meninos aprendiam, não é como hoje, naquele tempo ou aprendia ou apanhava”. Para Admarilda Batista, somente aos 13 anos de idade é que ela passou a estudar numa escola formal, uma realidade vivida por muitos. Ela se destacou entre tantas outras nos seus estudos, pois conseguiu concluir o ensino médio fazendo o magistério e ainda um outro curso técnico em contabilidade. Desde a criação da resolução da Lei 12.796/2013 ficou estipulado que crianças a partir de 04 anos de idade, deveriam frequentar a escola e os pais seriam obrigados a matricularem-nas, sob pena de responsabilidade: “Art. 6º- “É dever dos pais ou responsáveis efetuar a matrícula das crianças na educação básica a partir dos 4 anos de idade” (BRASIL, 2013, p.06)

No entanto, até se chegar a essa obrigatoriedade da matrícula na idade correta, estudar nas escolas eram privilégio de poucos. A realidade era como a Maria do Socorro Assunção que nos afirma “*eu já entrei na escola tarde, não entrei na idade certa*”. Da mesma forma a outra artesã Maia do Socorro Carneiro confirma “*Nós éramos 12 irmãos. Quando nós chegamos, meus pais tinham a preocupação de nos colocar na escola, minha vida inteira foi na escola pública. Eu me lembro que meu pai só colocava a gente com 7 anos*”. Pelos últimos dados do IBGE, na cidade de Parauapebas, as matrículas dos estudantes no ensino fundamental seguem a média nacional.

Com relação ao nível de instrução das mulheres nos últimos anos, fiz uma análise de dados comparando-os e verifiquei alguns pontos importantes nessa análise. Na tabela abaixo, os dados que o TSE disponibiliza no site oficial dessa instituição, nos mostra um panorama sobre a escolaridade dos eleitores. Os dados mais antigos que essa instituição disponibiliza são os das eleições de 2000, é nessa eleição que estão os dados que mais se aproximam da idade já adulta das nossas artesãs. Fazendo um comparativo entre o número de analfabetos e os que completaram o ensino superior constatei que, em média, o número de homens analfabetos era maior do que o número de mulheres e nessa mesma abordagem constatamos que são as mulheres que se destacam no grupo, como quem já completou o ensino superior.

Tabela 12- Eleições (2000)-Região Norte

<b>ANALFABETOS</b>	<b>%</b>	<b>SUPERIOR COMPLETO</b>	<b>%</b>
<b>Homens</b>	51,952	Homens	38,445
<b>Mulheres</b>	48,005	Mulheres	61,550

Fonte: Tribunal Superior Eleitoral (2000)

Tabela 13- Eleições (2000) - Parauapebas

<b>ANALFABETOS</b>	<b>%</b>	<b>SUPERIOR COMPLETO</b>	<b>%</b>
<b>Homens</b>	52,373	Homens	52,246
<b>Mulheres</b>	47,600	Mulheres	47,754

Fonte: Tribunal Superior Eleitoral (2000)

As eleições de 2000, em Parauapebas, constatei pela tabela acima que houve uma crescente participação das mulheres nas eleições com o mesmo perfil de eleitora: mulheres que tem grau maior de escolaridade com relação aos homens.

Tabela 14- Nível de instrução da população de 25 anos ou mais, por sexo, com indicação do coeficiente de variação, segundo grupos de idade - 2012

	<b>Homens</b>	<b>Mulheres</b>
Sem instrução e ensino fundamental incompleto	47,5%	45,1%
<b>Ensino fundamental completo e ensino médio incompleto</b>	14,5%	13,4%
<b>Ensino médio completo e ensino superior incompleto</b>	27,1%	27,5%
<b>Ensino superior completo</b>	10,9%	14,0%

Dados do IBGE (2012)

Tabela 15- Nível de instrução da população de 25 anos ou mais, por sexo, com indicação do coeficiente de variação, segundo grupos de idade – 2016

	<b>Homens</b>	<b>Mulheres</b>
Sem instrução e ensino fundamental incompleto	43,4%	40,5%
<b>Ensino fundamental completo e ensino médio incompleto</b>	13,5%	12,7%
<b>Ensino médio completo e ensino superior incompleto</b>	29,6%	29,9%
<b>Ensino superior completo</b>	13,5%	16,9%

Dados do IBGE (2016)

Comparando esses dois gráficos podemos verificar que de 2012 para 2016 o grau de instrução das mulheres aumentou em relação aos homens. Mulheres sem instrução alguma caiu de 45,1% para 40,5%. Em uma escala decrescente, pois são mulheres que já se posicionam socialmente na busca de um conhecimento para conseguiram trabalhar. Por outro lado, quando essas mulheres chegam ao ensino médio e superior incompleto a diferença de instrução entre mulheres e homens é bem menor, em 2012 de apenas (0,9%) e em 2016 (0,3%). Já no ensino superior completo as mulheres ganharam uma distância em relação aos homens, ou seja, passam mais tempo estudando e conseguem completar o ensino superior, passaram de 14% em 2012, e chegaram a 16,9% em 2016, contra 10,9% e 13,5% respectivamente em relação aos homens.

De qualquer forma, a aprendizagem histórica pode ocorrer fora do espaço escolar. Selva Guimarães Fonseca ressalta que:

As relações de Educação Escolar podem ser analisadas sobre diversas direções. Nesse sentido, é que sabemos que o aprendizado não se dá apenas no ambiente escolar, o aprendizado formal e não-formal (não-escolar) se intercalam, conectando-se no processo de ensino-aprendizagem. Muitas vezes colocadas como opostas a educação formal e não-formal na verdade trata-se de processos permanentes onde um não anula o outro. (FONSECA, 2010, p.30)

Sabemos que o processo de aprendizagem é complexo. Porém, o ler e o escrever parece ser marcado pela escola. E foi com dor que tantas aprenderam a ler e escrever. Mas não era somente esse desafio a ser enfrentado pelas mulheres, tinha também a maternidade. A artesã Sandra dos Santos afirma que para conseguir concluir seus estudos tinha que frequentar as aulas mesmo com as crianças recém nascidas.

Fiz a inscrição com a força de minha amiga Socorro, pra fazer o vestibular nesse curso, estudei no livro Barsa, no dia da prova do vestibular eu estava com 8 dias de parida, sai na chuva pra fazer a prova, com meu bebê, fiz a prova em pé, por que minha cirurgia foi cesariana, então não aguentava ficar sentada, aí quando saiu o resultado passei em 2ª colocação. Quando comecei a fazer o curso, como era modular, eu ficava o dia todo em aula, aí deixava meu filho com minha mãe e tinha que tirar o leite, pra ele mamar, até eu chegar. Acabei me formando com 39 anos, conquistei a minha graduação. (Depoimento da artesã SANDRA DOS SANTOS)

Das quatro artesãs que foram entrevistadas, apenas duas delas concluíram o ensino superior: Maria do Socorro Sousa e Sandra dos Santos. O que revelou à artesã Sandra de Sousa a dificuldade de frequentar o curso de pedagogia com seu filho ainda bebê. Realidade que muitas mulheres enfrentam, algumas como Sandra de Sousa conseguem concluir seu curso de superior, como ela conseguiu formar-se em pedagogia, pois outras não conseguem conciliar essas tarefas de ser mãe e dar continuidade aos seus estudos. As escolhas que muitas mulheres fazem entre ser mãe e trabalhar ou estudar e ser mãe já nos revelam uma luta desigual fundamentada na raça e no sexo.

### 2.3 Trabalho

Apesar das mulheres desenvolverem múltiplas tarefas, no geral, o trabalho feminino é invisibilizado e considerado de menor relevância para a sociedade a que pertencem. Já dizia um velho ditado “o trabalho dignifica o homem”, o homem, do qual faz-se a referência é realmente o gênero masculino, a mulher estaria excluída dessa dignidade. Ainda hoje, a dignidade no trabalho para mulheres não foi alcançada. Para Joan W. Scott (1992) os discursos de representações provocam “uma divisão sexual da mão-de-obra no mercado de trabalho, reunindo as mulheres em certas atividades, colocando-as sempre abaixo na hierarquia profissional, e estabelecendo salários a níveis insuficientes para sua subsistência” (SCOTT, 1992, p. 89). A busca da realização pessoal, independência financeira e valorização social são caminhos percorridos pelas mulheres. Assim como dona AdMarilda Batista afirma que:

É muito importante o financeiro, eu me sinto gratificada pelo o que eu já fiz pelas pessoas, por que aqui não é uma casa do social, tem um significado muito importante essa casa, por que depois que nós passamos por tudo, com um potinho de barro, sem saber pra onde a gente ia trabalhar naquele dia, por que um dia estávamos na casa da cultura, outro dia estávamos na casa da Sandra, então a gente não tinha local, então hoje, a gente se sente realizada por que agora nó somos uma referência. (Depoimento da artesã ADMARILDA BATISTA )

Admarilda Batista ressalta a importância da Cooperativa Mulheres de Barro. É mais que uma atividade que tem valor econômico, simboliza uma luta coletiva para a emancipação dessas mulheres, uma luta que liberta. Nas falas das quatro artesãs percebe-se que sempre que se referem ao *locus* cooperativa narram com muita empolgação representando uma demarcação de espaço próprio, onde cada tijolo levantado nesse local significa muito para todas essas mulheres.

Trazer a História de vida de cada uma dessas artesãs é um dever social que temos, pois nos remete a uma análise da nossa própria sociedade. Quando as mulheres começam a estudar elas percebem que o mundo do trabalho está mais próximo, pois o primeiro passo é a escolarização. Cada uma das artesãs entrevistadas deixa explícito que a busca por uma profissão não era apenas financeira, mas também dava a elas um sentido de liberdade. Quando ainda jovem, a artesã AdMarilda Batista percebia as mudanças de perspectivas de trabalho a partir do momento que iniciara seus estudos. Pois o primeiro emprego foi no cartório da cidade. Ela esbarrava num problema: como conciliar os estudos com o trabalho no cartório, já que não se admitia que uma jovem estudasse a noite, ainda mais, sendo uma jovem evangélica. Inconformada ela nos conta que era corajosa ao ponto de ir falar com seu pai “\_\_ Papai vou ficar a vida inteira sem trabalhar porque não posso estudar a noite? Eu já tinha uns 19 a 20 anos, aí ele cedeu né, aí passei estudar a noite e trabalhar de dia”.

Ao analisar os dados abaixo da tabela, percebemos algumas contradições quando nos debruçamos sobre as atividades realizadas por homens e mulheres.

Ano- 2016	Homens	Mulheres	Unidade
<b>Número médio de horas nos afazeres domésticos, por sexo</b>	11,1	20,9	Horas semanais
<b>Taxa de participação na força de trabalho para pessoas de 15 a 24 anos de idade e 15 anos ou mais de idade, por sexo</b>	60,7	48,0	%
<b>Proporção de ocupados em ajuda a pessoa do domicílio, por sexo</b>	1,5	3,6	%

<b>Proporção de ocupados que empregadores, por sexo</b>	5,7	3,3	%
---	-----	-----	---

Tabela 16- Trabalho para as mulheres

Dados do IBGE (2016)

Tabela 17- Rendimento habitual de todos os trabalhos nas Regiões (2016)

<b>Região</b>	<b>Homens</b>	<b>Mulheres</b>	<b>Mulheres Brancas</b>	<b>Mulheres Pardas e Negras</b>
<b>Norte</b>	R\$1 610	R\$1 410	R\$2 234	R\$1 283
<b>Nordeste</b>	R\$1 477	R\$1 286	R\$1 779	R\$1 101
<b>Sudeste</b>	R\$2 784	R\$1 984	R\$2 453	R\$1 353
<b>Sul</b>	R\$2 508	R\$1 854	R\$1 995	R\$1 304
<b>Centro-Oeste</b>	R\$2 521	R\$1 937	R\$2 470	R\$1 589

Dados IBGE-2016

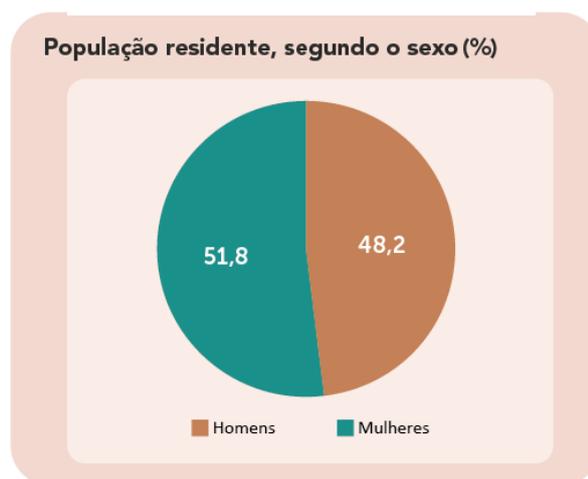
Os dois gráficos revelam que a diferença entre homens e mulheres não estão apenas na questão salarial, a mulher ganha menos que o homem, porém o número médio de horas nos afazeres domésticos da mulher é mais que o dobro se comparado ao do homem 11,1% para 20,9% para a mulher, em horas trabalhadas. A diferença salarial ainda se torna mais acentuada quando comparamos o valor salarial das mulheres brancas e negras, pelos dados obtidos, a mulher negra ganha menos que o homem branco, homem negro e a mulher branca. Entre a diferença salarial entre a mulher negra e a branca por região, a maior diferença encontra-se na região Norte do país, pelos dados analisados no gráfico acima, com cerca de R\$ 951,00 reais de diferença salarial.

As relações de trabalho pontuam um eixo marcante da desigualdade social no Brasil. O subemprego, as desigualdades salariais entre homens e mulheres e a jornada exaustiva de trabalho das mulheres são só alguns exemplos dos desafios enfrentados pelas mulheres. Para a artesã Maria do Socorro Carneiro o trabalho já começava desde muito jovem:

Com 12 e 13 anos eu já comecei a trabalhar, fui trabalhar na padaria, acordava 5h para ir vender pão. Depois trabalhei em casa de família como doméstica, trabalhei numa distribuidora de gás, depois eu acho que tinha uns 14 anos, fui trabalhar num supermercado... aí quando completei 18 anos casamos no civil. Aí ele me levou pra roça, lá eu fui chamada pra substituir uma professora, foi quando comecei a trabalhar como professora, aí eu ia todo dia de cavalo, substituir essa professora a 8 km de distância a cavalo. (Depoimento da artesã MARIA DO SOCORRO CARNEIRO)

De acordo com dados de 2019 obtidos pela Pesquisa Nacional de Amostra de Domicílios Contínua (PNAD) o número de mulheres no Brasil é maior do que o de homens. A população brasileira é composta por 48,2% de homens e 51,8% de mulheres, conforme tabela abaixo. Por outro lado, temos um número bem menor entre aquelas que exercem cargos de chefia ou que são empregadoras, o gráfico acima nos revela que a proporção de ocupados que são empregadores, por sexo é quase o dobro de diferença 5,7% de homens empregadores para 3,3% de mulheres empregadoras.

Tabela 18- Homens e Mulheres (2019)



Fonte: IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Trabalho e Rendimento, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2012-2019.

A artesã Maria do Socorro Assunção Teixeira, nascida na cidade de Cametá no estado do Pará, relata com brilho no olhar sua experiência de vida ao falar sobre a mulher e nos diz

com a força das palavras que “mulher não tem que desistir dos seus sonhos, ela tem que ser forte e determinada, e se capacitando cada vez mais, isso é maravilhoso”. Os anos trouxeram para essa senhora a certeza que a capacitação é imprescindível, ela precisa provar para a sociedade que é capaz:

Uma vez, fizemos mais de 150 peças para uma exposição trabalhado noite e dia, e quando chegou o dia da exposição nenhuma peças prestou, ficamos arrasada todas ficaram pretas, aí nos reunimos e falamos onde está o erro? Onde erramos? Durante 5 anos, nós não ganhávamos um centavo aqui, porque tudo que entrava tinha que ser investido na cooperativa, nós fomos ganhar algum dinheiro, quando passamos a fazer oficinas. (Depoimento da artesã MARIA DO SOCORRO ASSUNÇÃO)

Pela narrativa de dona Socorro constatamos que a realização pessoal está acima dos valores financeiros, que o saber que possui permite a ela um regozijo. Sentir-se valorizada pelo que se faz proporciona a essa mulher um sentimento de pertencimento social “fazer o que faz porque o trabalho é importante”, essa é a sensação que muitas mulheres têm quando começam a trabalhar. No entanto, a valorização financeira é importante pois, permite a elas uma autonomia que liberta para fazerem o que gostam sentindo-se realizadas. Essa condição da mulher que busca seus próprios proventos é um facilitador para uma liberdade desatrelada à dependência financeira do masculino.

## 2.4 – Raça

As entrevistas que fizemos com essas 4 mulheres artesãs nos mostram que mesmo sendo mulheres com gostos diferentes, com percepção de mundo diferentes e com experiências de vidas diferentes a arte que fazem dão a elas dignidade. Essas novas mulheres assumiram um protagonismo único, fazendo incluir novos enfrentamentos, novas categorias e um novo olhar sobre elas, por isso que marcadamente a cooperativa Mulheres de Barro é um local de fala dessas mulheres que já se reconhecem como vitoriosas com o que já conquistaram.

As mulheres têm buscado protagonizar suas próprias histórias. Para Ribeiro(2018) “A sexualização do corpo da mulher negra, sempre colocada como “quente...” havia outra leitura do corpo negro feminino combinada a essa: a imagem da doméstica, assentada na mucama, a escravizada que trabalha no serviço da casa” (RIBEIRO, 2018, p. 17). Trazendo a fala da estudante C.M. sobre a mulher, ela desabafa “*ser mulher e ainda sofrer racismo*”, na verdade

é sofrer ao dobro. Nesse sentido a luta das mulheres negras tornou-se uma luta antirracista, o movimento feminista negro criou uma nova identidade política em virtude da realidade social do ser mulher negra. Para a Djamila Ribeiro (2018), ao retratar o cotidiano da mulher negra numa sociedade patriarcal racista, ou ela é sexualizada como a mulata, ou essa mulher negra deve se conformar no espaço privado da cozinha. Mulheres que desde muito cedo, ainda com 10 ou 12 anos já vão trabalhar nas cozinhas dos brancos, como a artesã Maria do Socorro, como a mãe da Djamila Ribeiro e como tantas outras. Essa mulher, portanto, ocupa o “não lugar,” a possibilidade de ocupar outros espaços da escala social é quase mínima se não houver uma restituição “de uma humanidade que lhes foi negada”.

As nossas quatro colaboradoras nos revelaram bastidores de suas vidas e lutas diárias do que é ser mulher. A racialidade marca a narrativa da artesã Maria do Socorro Carneiro, que pontua “Minha mãe era muito racista, mas ela era casada com negro”. Para outras artesãs a diferença está marcada pelo gênero, como ressalta Sandra de Sousa “Eu sempre tive uma consciência do meu papel de mulher, porque tive um privilégio de nascer na família onde nosso pai era uma pessoa maravilhosa — meu pai não tinha esse negócio de minha filha não vai estudar porque era mulher.” A artesã Socorro Assunção, nos relata o prazer das conquistas que já teve como mulher artesã fazendo uma reflexão sobre a temática.

Eu tenho consciência da minha importância como mulher, hoje sim, mas como nunca, a importância de ver ser produto, que você criou, ver o seu produto lá do outro lado como Japão, China e EUA isso pra mim é maravilhoso. A mulher tem que saber o que quer da sua vida, na realidade, hoje resolvemos seguir nessa carreira, apostar nela, hoje graças a Deus que deu certo o nosso trabalho, com muita persistência nossa. (Depoimento da artesã MARIA DO SOCORRO ASSUNÇÃO)

Mas para a outra artesã Maria do Socorro de Souza Carneiro falar sobre sua racialidade marca a sua trajetória sempre grifada pela cor de pele “Quando tinha 14 anos, comecei namorar um rapaz que era muito rico, era branco, a família dele não queria, a mãe dele me chamava de negrinha, pobre”. Ela mesma se define como uma pessoa de palavras “áspera e forte”, pois seus desafios sempre foram maiores do que os outros da família, por ser a única negra entre os irmãos:

Eu me lembro que lá em casa, dos meus 12 irmãos eu sou a única negra, meu pai é negro, mas minha mãe era uma mulher branca dos olhos azuis descendente de portugueses. Minha mãe era muito racista, mas ela era casada com negro, porque ela perdeu a mãe muito cedo e ela foi então morar com a madrasta, por conta disso ela queria sair de casa aí casou com o primeiro homem que apareceu que foi meu pai. Minha mãe me chamava de neguinha, minha neguinha, eu achava isso muito estranho. Eu também levei por muito tempo que eu não tinha uma cama pra mim dormir, todos

as minhas outras irmãs tinham camas, e eu dormia num sofá de madeira na sala. Então, minha mãe e eu todo mundo falava que eu era estranha com minha mãe, mas ela passava isso pra mim. Meu pai era o meu babão, eu ia pra o forró com ele, ele gostava muito de forró e minha mãe tinha muita raiva disso. Minha mãe falava que eu era a mais danada, minha mãe não gostava de preto, ela deixava isso bem claro, pra todo mundo. Eu sentia também nas coisas de casa, como eram muitos filhos, tinha muita coisa pra fazer, muita louça, muita roupa pra lavar, então no período de seca, que os poços secavam, a gente ia pra o rio, eu botava no carrinho trouxa de roupa, aí eu chamava minhas irmãs, mas como elas eram branquinhas não podiam pegar sol, então como eu era a preta, eu é que ia pra o sol, o trabalho braçal era comigo, como eu sempre fui muito limpa, eu detesto sujeira, quem areava os alumínio de minha era eu. (Depoimento da artesã MARIA DO SOCORRO CARNEIRO)

Palavras fortes, que nos fazem perceber como as experiências de vida de cada sujeito são marcadas, inclusive dentro de casa, pela família. Não bastasse o desafio que enfrentava pelo fato de ser mulher, a dificuldade de estudar e trabalhar ao mesmo tempo, ainda jovem, a artesã vivenciou a dureza da vida dentro de uma sociedade marcada pelo racismo. A artesã sente na pele o peso de uma sociedade racista, a maneira encontrada para a sua defesa são palavras e gestos que as fazem enfrentar a dureza da vida. Djamilia Ribeiro ao nos relatar em seu livro *Quem tem medo do feminismo negro?* afirma que enfrentava o racismo em vários ambientes sociais, na escola, no clube ou no bairro onde morava, mas quando chegava em casa ela se “sentia segura”, pois lá era um ambiente onde ela não ouvia piadas sobre o cabelo, não era chamada de ‘neguinha’ e o sentimento de não pertencimento social desaparecia. No lar ela tinha o refúgio, o afago de uma mãe que a fazia sentir-se segura e a disciplina de um pai militante que dava a ela força na vida. Para a artesã a vida, o trabalho com a arte fiz com que ela conseguisse superar os traumas e mazelas da vida e a reconhecer sua identidade como mulher negra:

Eu tenho uma lição de me envolver com a arte, porque a arte me transformou em saber o que eu posso hoje, não é o que eu tenho, como mulher, como mãe, como negra e não é minha a cor que vai me levar a lugar nenhum, mas sim minhas ações. (Depoimento da artesã MARIA DO SOCORRO DE SOUZA CARNEIRO)

Lélia Gonzalez(2008), defende a ideia da indissociabilidade de se trabalhar a categoria de gênero sem levar em conta a racialidade, para essa pensadora, seria ocultar uma triste realidade, de tantas mulheres negras que são subjugadas socialmente:

Tratar, por exemplo, da divisão sexual do trabalho sem articulá-la com seu correspondente em nível racial, é recair numa espécie de racionalismo universal abstrato, típico de um discurso masculinizado e branco. Falar da opressão da mulher latino-americana é falar de uma generalidade que oculta, enfatiza, que tira de cena a dura realidade vivida por milhões de mulheres que pagam um preço muito caro pelo fato de não ser brancas. (GONZALEZ. 2008, p.05)

Para dona Maria do Socorro Assunção Teixeira “mulher não tem que desistir dos seus sonhos, ela tem que ser forte e determinada, e se capacitando cada vez mais, isso é maravilhoso”. A opressão que a sociedade impôs sobre nós mulheres não foi suficiente para “aquietar-nos”. Ao contrário as mulheres lutaram para conquistar o direito de frequentar a escola. Para Freire (1985) isso faz com que se construa uma pessoa que consiga transformar o seu mundo, estabelecendo também com os outros homens relações de reciprocidade. Mulheres que querem ter dignidade, ter escolhas e oportunidades. “[...] ser independente significa bem mais do que ser livre para viver como se quer[...] significa, basicamente viver com valores que façam a vida ser digna de ser vivida.” (DEL PRIORE, 2014a, p.281)

Gonzalez (2008), afirma que a luta feminina deve ser desempenhada diariamente, seja no ambiente público ou privado, pois os saberes das mulheres não devem estar num patamar de uma hierarquia inferiorizada.<sup>9</sup> Conquistando novos espaços, a mulher tem buscado sua inserção em ambientes que era tipicamente masculinos. A opressão feminina no mundo ensejou o surgimento de movimentos que debatessem o racismo, feminismo, sexualidade, entre outros temas. Como destaca Gonzalez (2008):

Ao demonstrar, por exemplo, o caráter político do mundo privado, desencadeou todo um debate público em que surgiu a tematização de questões totalmente novas – sexualidade, violência, direitos reprodutivos, etc. – que se revelaram articulados as relações tradicionais de dominação/submissão. Ao propor a discussão sobre sexualidade, o feminismo estimulou a conquista de espaços por parte de homossexuais de ambos os sexos, discriminados pela sua orientação sexual. O extremismo estabelecido pelo feminismo fez irreversível a busca de um modelo alternativo de sociedade. Graças a sua produção teórica e a sua ação como movimento, o mundo não foi mais o mesmo. (GONZALEZ. 2011, p. 04)

Como critica Gonzalez “Desse modo, a afirmação de que somos todos iguais perante a lei assume um caráter nitidamente formalista em nossas sociedades” (GONZALEZ, 2008, p.150). Para a estudante **D.A.** “*Muitas portas ainda estão fechadas para as mulheres*”. Das respostas dadas pelos estudantes a respeito das políticas públicas para mulheres as palavras que mais se repetiram foram “**leis**”, “**respeito**” e “**igualdade**”, como afirmou o estudante **A.R.** “*Deveria ter mais respeito e lei mais severa contra àqueles que desrespeitassem os direitos*

---

<sup>9</sup> Na última pesquisa realizada pelo PNAD (2020) as mulheres negras, mais uma vez, são as que mais se destacam, na relação cor ou raça, enquanto entre as pessoas brancas 17,0% não trabalhavam nem estudavam, entre as pretas ou pardas o percentual foi de 25,3%. Ademais, 17,0% dos brancos trabalhavam e estudavam, percentual bem maior do que entre os pretos ou pardos, 12,4%. A porcentagem de pessoas brancas apenas trabalhando (37,1%) e apenas estudando (28,8%) também superou o de pretas ou pardas, 34,6% e 27,7%, respectivamente.

*das mulheres*”. A busca por essa igualdade já existe de longas datas, no entanto o processo permanece contínuo pois a cada conquista alcançada seja na lei, seja no modo de pensar e agir de uma sociedade, é sempre uma vitória de toda a sociedade e não apenas de um grupo. Freire (1985, p. 78) nos alerta: “Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão”.

## CAPÍTULO 3

### POSSIBILIDADES DE APRENDIZAGEM CRÍTICA PELAS EXPERIÊNCIAS DA VISITA DOS ESTUDANTES À COOPERATIVA DAS MULHERES DE BARRO

Este capítulo tem por objetivo, principalmente, apresentar um roteiro de visitas com os estudantes a uma cooperativa de mulheres. Compreende-se que é de fundamental importância romper com um currículo focado em um apagamento das mulheres nas narrativas da história escolar. Nesse sentido, destacam-se as pedagogias decoloniais femininas que ousaram romper com as “verdades” já impostas pelos homens numa sociedade marcadamente excludente em relação à produção de “outros” conhecimentos e de outras metodologias de ensino/aprendizagem.

#### 3.1 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 única e linear. Para Costard (2017), os currículos escolares forjaram uma seleção de temas e didáticas de acordo com as demandas, de acordo com a visão hegemônica, ou seja, o que há é uma “seleção cultural” dos currículos para determinar o que e como deve ser ensinado/aprendido.

A partir das leituras de Walsh (2008), Costard (2017) a palavra de ordem não pode ser o multiculturalismo neoliberal, mas a interculturalidade crítica, que nasceu dos movimentos sociais étnico-raciais e tem como foco principal fazer a denúncia da assimetria social de poder na construção da sociedade. 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 “mulheres de barro”. 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).

Como ressalta Bell Hooks (2013), o sistema de educação bancária fundamentado na memorização e posterior regurgitação não contribuía para a formação de uma pensadora crítica. Foi a partir do seu encontro com as obras de Paulo Freire que ela encontrou um pensador, mas também um mentor e guia, alguém que entendia que o aprendizado poderia ser libertador. Assim, a partir da pedagogia crítica, 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, pois a ideia de que aprender deve ser empolgante e até divertida. 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 (BELL HOOKS, 2013, p.17).

Apreeendi a partir da leitura dos textos dessa intelectual feminista negra que, a capacidade do professor de gerar entusiasmo é profundamente afetada pelo interesse uns pelos outros, por ouvir a voz dos outros, por reconhecer a presença uns dos outros. Assim, qualquer pedagogia radical precisa insistir e reconhecer a importância da presença de todos, já que todos influenciam e contribuem na dinâmica das aulas. Enfim, “o entusiasmo é gerado pelo esforço coletivo” (BELL HOOKS, 2013, p.18).

Esse pensamento continua com a afirmação que suas práticas pedagógicas nasceram da interação entre as pedagogias anticolonialistas, críticas e feministas. Foi a partir delas que a autora conseguiu imaginar e efetivar práticas pedagógicas que questionam as parcialidades, as quais reforçam o sistema de dominação, como o racismo e o sexismo, por exemplo. Ao mesmo tempo elas abrem possibilidades de dar aulas a grupos diversificados de alunos (BELL HOOKS, 2013, p.20). A partir dessas reflexões, a autora foi propondo práticas de ensino e estratégias construtivas para melhorar o aprendizado. Para ela, o professor é o catalizador que mobiliza todos os presentes a se engajarem, a se tornarem partes ativas no aprendizado (BELL HOOKS, 2013, p.22). Ressalta ainda que, como professores temos o dever de denunciar as parcialidades que têm moldado as práticas pedagógicas e de criar novas maneiras de saber, estratégias diferentes para partilhar o conhecimento (BELL HOOKS, 2013, p.23).

Lição profunda que aprendi com Paulo Freire e com Bell Hooks (2013, p.25), é que a “educação como prática da liberdade é um jeito de ensinar que qualquer um pode aprender”. Porém, como ela ressalta, a educação como prática da liberdade é “continuamente solapada por professores ativamente hostis à noção de participação dos alunos” (BELL HOOKS, 2013, p.26). Enfim, ela afirma que “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” (BEL HOOKS, 2013, p.31). Para ela, é preciso fazer da prática de ensino um foco de resistência. Da mesma forma, Catherine Walsh afirma que “educar é um ato político”, ela também, se fundamenta em Paulo Freire.

Como nós professores de História precisamos repensar a ótica e as escolhas que temos feito em termos de currículo e de metodologias de ensino. Costard (2017, p.172-173) argumenta que a partir de Walsh e Tomas Tadeu da Silva, “é possível afirmar que 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” (COSTARD, 2017, p.173). Nesse sentido, de construir pedagogias decoloniais, como uma forma exercício, como uma forma de olhar a História, apresenta duas sugestões importantes que eu passo a reproduzir, resumidamente aqui:

1º) uma pedagogia decolonial deve historicizar as diferenças e as relações sociais, apresentadas também como relações de poder. É preciso apresentá-las como seres políticos, do espaço público, intelectuais, agentes da História, das revoluções e das reformas, multiplicando as visões e os lugares sociais que as mulheres 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.

Minha profissão me faz sentir a necessidade de romper com a concepção da sala de aula como prisão, lugar de castigo e reclusão. Eu sempre procuro imaginar modos pelos quais o ensino e a experiência de aprendizado possam ser atrativos, diferentes, empolgantes para os estudantes. Penso também que a vida na cidade é rica, diversificada, vivida por diversos e diferentes sujeitos sociais. A escola deve, portanto, estar sempre aberta ao diálogo com um mundo fora dela. Como ressalta Bell Hooks (2013, p.23), “os educadores têm o dever de confrontar as parcialidades que têm moldado as práticas pedagógicas em nossa sociedade e de criar novas maneiras de saber, estratégias diferentes para partilhar o conhecimento”. Os estudantes, não estão na sala de aula apenas para “consumir” informações, eles devem ser participantes ativos do seu processo de aprendizagem histórica.

Porém, o conhecimento que importa não é apenas 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 rica possibilidade de aprendizagem sobre a história das mulheres, sobre a história dos povos

indígenas que habitaram a cidade em que vivem estes estudantes, sobre a história local e sobre como viver no mundo.

Ademais, caberia aos professores conhecer os estudantes e vê-los como seres humanos integrais de acordo com as suas particularidades (classe, raça, gênero, sexualidade, etc). Como ressalta Bell Hooks (2013, p.17), “Na comunidade da sala de aula, nossa capacidade de gerar entusiasmo é profundamente afetada pelo nosso interesse uns pelos outros, por ouvir a voz dos outros, por reconhecer a presença uns dos outros”. Foi nessa perspectiva que no questionário aplicado em sala de aula a estudante **S. C.** responde como gostaria de aprender história: “*seria mais interessante fazer passeios a museus e lugares históricos*” para que os conteúdos de história fossem apreendidos de outras formas. Também é o que pensa o estudante **H. O.** “*poderia estudar a arqueologia na prática para aprender sobre o passado*”. De certo, os estudantes precisam perceber que podem e devem influenciar a dinâmica das aulas, podem, inclusive, sugerir estratégias pedagógicas.

Bell Hooks (2013, p.13) insiste na perspectiva de fazer da sala de aula “um lugar de entusiasmo, nunca de tédio”. Percebi que as atividades realizadas pelas artesãs da cooperativa das mulheres poderiam ser uma possibilidade de aprendizagem histórica, para além dos livros e dos muros da escola, em contato direto com os sujeitos sociais e suas experiências de vida.

Nesta pesquisa, por meios dos saberes produzidos pelas mulheres artesãs, adotei um conhecimento pautados numa perspectiva que coloca os estudantes como protagonistas do processo e como os saberes produzidos pela Cooperativa Mulheres de Barro tornam-se caminhos de possibilidades explorados por discentes na busca de um aprendizado histórico que dialogue com a realidade desses estudantes. Nesse sentido, compreendendo o conceito de aprendizagem histórica utilizado por Schimdt (2017) que entende que a aprendizagem histórica deve levar em conta novas abordagens com a participação de diferentes sujeitos durante o procedimento na construção do conhecimento histórico, e não somente como resultado final do processo, ou seja, é imprescindível a participação de alunos na construção do conhecimento histórico tornando-os agentes produtores desse conhecimento.

Ao perceber o estudante como sujeito, entendemos a capacidade dele perceber sua condição no mundo, construindo sua criticidade sobre a realidade. Desse modo, trago uma proposta para trabalhar algumas possibilidades pedagógicas relacionadas aos saberes produzidos pelas mulheres de barro, como proposição para o ensino médio numa perspectiva decolonial, colocando os estudantes como sujeitos ativos desse processo. Apresento, portanto, os passos que foram traçados por mim, juntos aos estudantes do 1º ano do ensino médio

utilizando a visita à cooperativa das mulheres de barro como possibilidade de aprendizagem histórica:

### 3.2 - Os caminhos da Aprendizagem Crítica pelos Saberes das Mulheres de Barro

#### 3.2.1 ROTEIRO

**1ª etapa:** levantamento do perfil socioeconômico dos estudantes. (anexo)

Figura 7- Questionário socioeconômico

**QUESTIONÁRIO SOCIOECONÔMICO E CULTURAL**

A seguir você preencherá um formulário socioeconômico e cultural. Este questionário é um documento essencial para a realização da pesquisa em nível de Mestrado em Ensino de História, que tem como título **OS SABERES QUE VEEM DAS MULHERES DE BARRO DE PARAUPEBAS-PARÁ: APRENDIZADO HISTÓRICO NA EDUCAÇÃO PATRIMONIAL**. Na linha de pesquisa: Saberes históricos em diferentes espaços da memória.

1. Sexo:  
 Masculino  
 feminino

2. Idade: \_\_\_\_\_ anos completos.

3. Você Trabalha?  
 Sim  
 Não  
 Se \_\_\_\_\_ positivo, trabalha \_\_\_\_\_ onde \_\_\_\_\_ e \_\_\_\_\_ com \_\_\_\_\_ quem?  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

4. Estado de nascimento: \_\_\_\_\_, Município de nascimento: \_\_\_\_\_

5. Em qual localidade da cidade seu domicílio se encontra?  
 \_\_\_\_\_

6. Você mora na zona:  Urbana  Rural.

7. Qual local de Parauapebas você mais gosta? Por quê?  
 \_\_\_\_\_

8. Como você classifica sua cor, segundo as categorias usadas pelo IBGE?  
 A( ) Branca  
 B( ) Parda  
 C( ) Indígena  
 D( ) Preta  
 E( ) Oriental

9. Você tem uma religião? Qual? \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

**2ª etapa:** levantamento de objetos ou figuras realizados por mulheres da cidade.

Nesse momento, a turma foi dividida em pequenos grupos de 5 a 7 estudantes e foi ofertada, aos mesmos, imagens do artesanato produzido pelas mulheres de barro, por conseguinte os alunos foram questionados se conheciam quem tinha feito aqueles objetos de cerâmicas. Depois, foi contada um pouco da história da cooperativa e dos processos criativos das “mulheres de barro”, inspiradas nos achados arqueológicos locais.

Figura 8- Achado arqueológico (Nome popular de Bituca)



Fonte: Acervo fotográfico da Cooperativa Mulheres de Barro (2018)

Figura 9- Peças de cerâmicas produzidas na cooperativa



Fonte: Acervo fotográfico da Cooperativa Mulheres de Barro (2018)

**3º etapa:** Aplicação de um questionário com questões sobre história, ensino de história, história das mulheres e história local sobre as mulheres da cidade.

Figura 10- Questionário

**QUESTIONÁRIO**

Nome aluno (a) (opcional) \_\_\_\_\_ Idade: \_\_\_\_\_

Escola: \_\_\_\_\_ Tuma: \_\_\_\_\_

Responda e justifique, de acordo com a sua experiência como aluno(a).

- 1- Para você, o que é a História
- 2- Quando você estuda a História consegue relacioná-la com a sua realidade? Justifique.
- 3- Os conteúdos de História que são ensinados pelos professores poderiam ser aprendidos de outras formas? Justifique
- 4- Você se considera importante para a História? Justifique.
- 5- Você acredita que contribui para a construção da História da sua cidade? Justifique.
- 6- Você conhece a história local da cidade de Parauapebas? (se SIM, conte-nos o quê, se NÃO, conte nos por quê)
- 7- Sobre o papel exercido atualmente pelas mulheres na sociedade, você acredita que a sociedade valoriza esse grupo social? Justifique.
- 8- O que poderia ser feito, como política pública para que as mulheres fossem mais valorizada dentro da sociedade? Ou você acredita que já foi feito? Justifique.
- 9- Quando você estuda a História, consegue aprender melhor: ouvindo o professor explicar? Realizando as atividade individuais? Realizando atividades em grupo? Justifique.
- 10- Na sua opinião, a História tem um significado importante na sociedade? Qual?

**4º etapa:** Roda de conversa para ouvir os estudantes.

Quando os estudantes começaram a falar percebemos o quanto a escola, as aulas de história e as atividades dos professores estão sendo desvalorizados. Depois disso, apresentei mais informações sobre as “Mulheres de Barro” e elaboramos um roteiro de entrevista com as artesãs.

**5º etapa:** Visita a cooperativa “Mulheres de Barro”.

Nesse encontro, todos os estudantes estavam atentos e interessados em aprender sobre os vestígios deixados pelos povos indígenas da região, os objetos deixados por eles e a produção ceramista das mulheres da cooperativa. Caminhando, eles foram conhecendo o espaço da cooperativa e um pouco da história do lugar, entre as questões levantadas por eles estavam:

- Como é ser uma artesã?
- Há quanto tempo elas trabalham na cooperativa?
- O que representava a cooperativa para as artesãs?
- Quais foram os maiores desafios encontrados durante a construção da cooperativa?

Figura 11- Estudantes com a artesã Sandra dos Santos



Fonte: Arquivo Pessoal (2019)

Figura 12- Estudantes atentos às pinturas das cerâmicas



Fonte: Arquivo pessoal (2019)

Figura 13- Estudantes aprendendo a pintura das cerâmicas



Fonte: Arquivo pessoal (2019)

Figura 14- Estudantes manuseando a argila



Fonte: Arquivo pessoal (2019)

**6º etapa:** Entrevista com as mulheres artesãs.

Pela nossa programação inicial, os estudantes divididos em grupos iriam juntamente comigo participar de uma experiência de entrevistar, gravar e transcrever uma entrevista. Porém, logo após a realização da visita à cooperativa das mulheres de barro deflagrou-se a fatídica Epidemia provocada pela Covid-19. Os estudantes não puderam mais retornar para dar continuidade as atividades. Eu tive que prosseguir, usando todos os cuidados necessários como a máscara e o álcool em gel, foi marcado horário agendado com cada uma das quatro artesãs.

Figura 15- Perguntas estruturadas

<b>ROTEIRO DAS PERGUNTAS FEITAS ÀS MULHERES DE BARRO</b>	
1-	Qual sua idade e onde você nasceu?
2-	Nos conte um pouco como foi sua infância?
3-	Quais as lembranças você tem da escola?
4-	Você casou com quantos anos? Por quê?
5-	Você estudou até que série?
6-	Nos conte um pouco da sua adolescência?
7-	Como era a relação sua com sua família?
8-	Você tem filhos? Qual a idade você teve o primeiro filho? -----
9-	Existe uma relação entre o seu trabalho com o seu casamento? Qual ?
10-	O que mudou na sua vida após o casamento?
11-	Você conseguiu dar continuidade aos seus estudos após o casamento?
12-	O que mudou na sua vida depois que você começou a trabalhar?
13-	O que representa pra você a atividade que realiza atualmente?
14-	Além do fator econômico qual a simbologia que representa pra você a atividade que você realiza?
15-	Você já sentiu algum tipo de discriminação por ser uma mulher? Em qual situação?
16-	Como mulher, qual os principais desafios que você enfrenta nas suas atividades diárias?
17-	O que deve ser feita para romper com essa invisibilidade da mulher na sociedade?
18-	Pra você, por que a mulher tem que trabalhar?
19-	O que você realiza, você considera importante pra sociedade?
20-	O que você gostaria que a sociedade fizesse para que as mulheres tivessem seus direitos respeitados?

**7ª etapa:** Produção das biografias das mulheres com o material coletado nas entrevistas.

Essa etapa também era para ser realizada pelos estudantes. Eles deveriam transformar as entrevistas em biografias das mulheres de barro, certamente, essa ação desdobra-se em inúmeras possibilidades pedagógicas. Como sugestão didática, é interessante que nesse momento eles próprios produzam as entrevistas. Essa metodologia permite que os estudantes percebam que as mulheres tornam-se protagonistas de suas próprias histórias. Devido a pandemia e a suspensão das atividades escolares eu tive que realizar sozinha essa atividade.

**8ª etapa:** Exposição de um painel na escola com as biografias das mulheres.

Essa última etapa, mesmo que não tenhamos feito em conjunto professor/estudante, deixo a título de sugestão, como proposta didática. Montar um mural em uma área bem visível na escola e expor o material coletado e produzido pelos estudantes, dessa forma permitindo que a comunidade escolar conheça a história de mulheres que fazem parte da história da cidade, do bairro ou da comunidade escolar. É preciso conclamar a toda a comunidade escolar para se engajar cada vez mais, a se tornar parte ativa do aprendizado sobre as mulheres e a história da cidade, em especial, sobre as “Mulheres de Barro”.

Utilizar diferentes métodos para alcançar uma aprendizagem significativa junto aos alunos é um desafio para muitos educadores. Ao permitir, por meio de ações significativas, que as experiências locais de grupos marginalizados socialmente, como as mulheres, se transformem em ferramentas metodológicas é valorizar o ensino de uma história plural que rompa com a homogeneização de uma história, não apenas contada por homens, mas sobretudo, protagonizada por eles. Criar ferramentas na escola que permitam aproximar a comunidade local com suas especificidades, valorizando aquilo que faz parte de uma realidade vivida pelos estudantes, certamente é aproximá-los da aprendizagem história e assim fazer sentido em suas vidas.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com este trabalho me propus dar visibilidade acadêmica para as mulheres artesãs e estudantes de Parauapebas-Pa. Na trajetória da pesquisa fui percebendo o quanto o 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, quando ousou 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 e que, enfim, 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 a visita guiada a Cooperativa das 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 também 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 desqualificação social das mulheres, pela homofobia, pelo machismo, pela violência contra as mulheres. Frente aos questionamentos sobre a prática de seleção do currículo, como ressalta Tomaz Tadeu da Silva (2016) que para nós passa por 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 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.

Penso que torna-se cada vez mais urgente fazer a crítica a essa epistemologia eurocentrada e, conseqüentemente, as 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 parciaisidades que reforçam os sistemas de dominação, como o racismo e o sexismo.

Com este trabalho verifiquei que a história construída por novos sujeitos possibilita a superação da opressão. Conhecer a História com o olhar sensível da própria realidade vivida é apreender uma História plural que não silencia as especificidades. Problematizando suas vivências e permitindo que esses sujeitos se transformem em agentes que constituam suas experiências historicizadas. Com essa pesquisa percebi o quanto ainda precisamos avançar para romper com essa segregação do conhecimento. Não se trata mais de saber interpretar o mundo, é necessário também mudar condutas patriarcais que retira direitos e delimita a vida de pessoas que não são respeitadas, nem tratadas com suas dignidades, porque os marcadores sociais de raça e de gênero ainda desclassificam e hierarquizam. Porém, a humanidade é restaurada através da prática e da reflexão, como ocorreu com as Mulheres de Barro.

Como professora conheço os enormes desafios enfrentados por profissionais da educação em sala de aula. Sei também que não adianta esperar pela possibilidades ofertadas pelo sistema nem idealizar os estudantes. Porém, percebi que os mesmos precisam ser preparados para serem participantes ativos, eles precisam sentir-se engajados no processo pedagógico. Assim, frente à crescente desvalorização da atividade do professor é preciso, urgentemente, mudar as nossas práticas criando estratégias construtivas para melhorar o aprendizado. Como sublinha Bel Hooks (2013, p.22) é preciso “dar duro para criar uma

experiência dinâmica de aprendizado para todos nós”. Percebi que “é preciso criar as condições necessárias para que o aprendizado possa começar do modo mais profundo e mais íntimo” (2013, p.27).

Certamente, a experiência da aprendizagem não abarca apenas os estudantes, mas também, os professores. Quando iniciei a pesquisa eu tinha a esperança de que a visita da turma a uma cooperativa de mulheres gerasse conhecimentos significativos para os estudantes. Eles também se mostraram empolgados em conhecer tanto a trajetória de vida das mulheres quanto as obras de arte produzidas por elas. Eles estavam comprometidos com a aprendizagem e, certamente, ampliaram sua consciência histórica a partir das oficinas que foram realizadas para a preparação e também na visita realizada. Porém, nem tudo saiu como o esperado/planejado. Como já disse, tanto as entrevistas individuais, com cada uma das quatro artistas, quanto a transformação dessas entrevistas em biografias, não foi possível ser realizada pelos estudantes. Por causa da pandemia provocada pela Covid-19, essas ações tiveram que ser feitas apenas por mim. Também devido a suspensão das aulas na rede não foi possível realizar a exposição na escola.

Todavia, como um estudante disse, o fato de saber da existência das mulheres artistas locais ampliou a sua capacidade de valorização das mulheres na história. Decerto, a vontade dos estudantes de intervirem e mudarem as circunstâncias de injustiça contra as mulheres e da sua invisibilidade na história da cidade aumentou. Talvez, o clamor desses discentes por aulas fora do espaço escolar aponte também para a necessidade de proximidade maior com os sujeitos a serem estudados, conhecidos, analisados. Cabe ao professor não ter medo de perder o controle da turma, de perder tempo, de não conseguir finalizar a contento a experiência. Porque mesmo que a atividade não seja concluída, ela foi elaborada coletivamente e os alunos se mostraram inteiramente comprometidos com ela.

Compreendi também que, com o comprometimento dos estudantes podemos transformar a sala de aula e as instituições educacionais. Porém, como professora, às vezes é preciso desaprender as pedagogias colonizadoras para compreender plenamente a necessidade de criar uma experiência democrática de aprendizado histórico que, acaba por transformar a consciência dos estudantes. Tarefa desafiadora, porém, extremamente gratificante.

Enfim, se o que, inicialmente, motivou minha pesquisa foi a possibilidade de uma aprendizagem histórica dos estudantes, por meio do contato com as experiências das mulheres artesãs de Parauapebas, foi constatada que ela é viável e válida. Mais importante do que o final da pesquisa é o processo, como os olhos brilhantes da artesã Sandra dos Santos quando falava da luta para construir a cooperativa, ou quando vi o encantamento dos estudantes diante

“outros” saberes presentes nas falas e nos objetos produzidos pelas artesãs. Não por acaso, uma estudante exclamou ao final da visita “como é bom ter uma aula diferente professora”! Com um olhar de indignação e epifania foi dado um importante passo no sentido da formação da consciência histórica dos estudantes e do rompimento com a invisibilidade histórica das Mulheres de Barro. Ademais, a construção dos saberes é múltipla e contribui para a formação de sujeitos mais comprometidos com a construção de uma sociedade menos racista, menos sexista e menos homofóbica.

## REFERÊNCIAS

- AKOTIRENE, Carla. Cruzando o Atlântico em memória da interseccionalidade. In: **O que é interseccionalidade**. Belo Horizonte: Letramento/Justificando, 2018, p. 11-50.
- BARCA, Isabel. Aula Oficina: do projeto à avaliação. In: **Para uma educação histórica de qualidade**. Actas das IV Jornadas Internacionais de Educação Histórica. Braga (PT): Ed. Universidade do Minho, 2004.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes (org.). 2005. **O saber histórico na sala de aula**. 10 ed., São Paulo, Contexto, 175 p.
- \_\_\_\_\_. **Ensino de História, fundamentos e métodos**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2018.
- \_\_\_\_\_. **Abordagens históricas sobre a história escolar**. *Educação e realidade*. São Paulo, v. 36, n. p. 83-104 ja/abr. 2011.
- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Promulgada em 05 de outubro de 1988. Brasília, DF: Senado, 1988.
- \_\_\_\_\_. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, 1996. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm) Acesso 05 de maio de 2020.
- \_\_\_\_\_. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Disponível em [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf). acesso em 27 de abril de 2020.
- \_\_\_\_\_. **Conselho Nacional de Educação**. Brasília: Disponível em [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf). acesso em 15 de julho de 2020.
- HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir: educação como prática da liberdade**. São Paulo. 2013. tradução Marcelo Brandão. Editora. Martins Fontes.
- \_\_\_\_\_. **Estudos Feministas**; Florianópolis Vol. 3, Ed. 2, (1995). p.464.
- BOLDORINI, Marília Garcia; MEIRA, Roberta Barros. No Rastro da História das Mulheres: a biografia em discussão. **AEDOS**, v. 11, n. 25, p. 13-36, 2019.
- CERRI, Luis Fernando. Cronicamente inviável. **Espaço Plural** — Ano VI - Nº 13 - 2º Semestre de 2005 — Versão eletrônica disponível na internet: [www.unioeste.br/saber](http://www.unioeste.br/saber). Acesso em 05 de jun. 2021.
- COSTARD, Larisa. *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 de maio de 2021.
- COLLING, Ana Maria; TEDESCHI, Losandro Antonio. O Ensino da História e os Estudos de Gênero na Historiografia Brasileira. **Revista: história e perspectivas**, Uberlândia (53): 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: sempreviva organização feminista, 2018, pp. 13-42

DA SILVA, Aletícia Rocha. **Educação Patrimonial No Ensino De História: A Feira Livre Como Espaço De Aprendizagem Histórica Em Colinas Do Tocantins**.(Dissertação) Araguaína-TO. 2018.

DEL PRIORE, Mary. **Histórias e conversas de mulher**. São Paulo: Planeta, 2014a.

\_\_\_\_\_. **Histórias Íntimas**. São Paulo: Planeta, 2014b.

\_\_\_\_\_. **A Mulher na História**. São Paulo: Contexto. 1992.Pdf.

\_\_\_\_\_. **História das mulheres no Brasil**. Contexto.2004.Pdf.

FERREIRA, Marieta de Moraes. **O ensino de história na Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil**. Rio de Janeiro, 2012.

FREIRE, P. (1997). **Pedagogia da Esperança: Um reencontro com a Pedagogia do oprimido**. 4 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do Oprimido**. 14 edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985. 218p.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25 edição. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura)

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.

GONZALEZ, Léila. **Uma Mulher de Luta**. Disponível em: <http://www.mulheresnegras.org/lelia.html>.

\_\_\_\_\_. **Por um feminismo Afro-latino-Americano**. 2011. Disponível em [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/271077/mod\\_resource/content/1/Por%20um%20feminismo%20Afro-latino-americano.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/271077/mod_resource/content/1/Por%20um%20feminismo%20Afro-latino-americano.pdf).

GOMES, Nilma Lino. Educação e identidade negra. Aletria: **revista de estudos de literatura**, v. 9, p. 38-47, 2002.parcialmente interior, com os outros.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 12ª. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2019.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. In: **Revista Brasileira de História da Educação**. Campinas.2001.

KARNAL, Leandro. **História na Sala de Aula: Conceitos, práticas e propostas**. São Paulo: Contexto, 2005.

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação**: episódios de racismo cotidiano. Tradução: Jess Oliveira. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Campinas: Ed. Unicamp, 1994.

LUGONES, María. Colonialidad y Género. **Tabula Rasa** – Colômbia, N°9, 75-101, jul./dez., 2008. Disponível em: <<http://www.revistatabularasa.org/numero-9/05lugones.pdf>>. Acesso em: 24 abr. 2021.

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

NORA, Pierre; AUN KHOURY, Tradução: Yara. Entre Memória e História: A Problemática dos Lugares. Projeto História: **Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados de História**, [S.l.], v. 10, out. 2012. ISSN 2176-2767. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/revph/article/view/12101/8763>>. Acesso em: 21 mar. 2020.

OLIVEIRA, Maria da Glória. Os sons do silêncio: interpelações feministas decoloniais à história da historiografia. **História da Historiografia**. Ouro Preto, v. 11, n. 28, p. 104-140, set./dez., 2018.

PAIM, Elison Antonio; PICOLLI, Vanessa. Ensinar história regional e local no ensino médio: experiências e desafios. In: **História e Ensino**, v. 13. Londrina: set. 2007, p. 107 – 126

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

PERROT, M. **Os excluídos da História**: operários, mulheres e prisioneiros. Paz e Terra. 2001.

PORTELLI, Alessandro. História oral como arte da escuta. Tradução Ricardo Santhiago. São Paulo: Letra e Voz, 2016.

\_\_\_\_\_. O que faz a história oral diferente. **Revista Projeto História**, n. 14, p. 25-39, 1997.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder, Eurocentrismo e America 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 et al. Uma breve história dos estudos decoloniais. In: MASP Afrall. Amanda Carneiro (Org.). Tradução de Sérgio Molina e Rubia Goldoni. São Paulo: **Museu de Arte de São Paulo Assis Chateaubriand**, 2019. Disponível em: <https://masp.org.br>. Extraído em março de 2021.

RAGO, Margareth. As Mulheres na Historiografia Brasileira. In: SILVA, Zélia Lopes. **Cultura Histórica em Debate**. São Paulo: UNESP, 1995. P. 81-91. Disponível em: <[https://historiacultural.mpbnnet.com.br/artigos.genero/margareth/RAGO\\_Margarethas\\_mulheres\\_nahistoriografia\\_brasileira.pdf](https://historiacultural.mpbnnet.com.br/artigos.genero/margareth/RAGO_Margarethas_mulheres_nahistoriografia_brasileira.pdf)>. Acesso em: 20 mar. 2021.

REZNIK, Luís. Qual o lugar da História Local? Apresentado: **V Taller Internacional de História Regional y Local**. Havana/ Cuba, 2002. Disponível em: [www.historiadesaogoncalo.pro.br](http://www.historiadesaogoncalo.pro.br)

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

RICOEUR, Paul. **A memória, a história, o esquecimento**. Tradução Alain François. Campinas: Editora da Unicamp, 2007.

ROCHA, Avone José Araújo. **À margem do Projeto Ferro Carajás: uma pequena contribuição à história social e cultural de Parauapebas (1980-2004)**. 2ª ed. Goiânia. Kelps. 2019.

SADDI, Rafael. “Didática da História como subdisciplina da ciência da História”, **Revista História & Ensino** ( Londrina : UEL), v.16, n.1, 2010.

SAFFIOTI, Heleieth. **Gênero, patriarcado, violência**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2004.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Rezende (orgs.) **Jörn Rüsen e o Ensino de História**. Curitiba: Editora da UFPR, 2010.

\_\_\_\_\_. Intelligere, **Revista de História Intelectual**. vol. 3, nº 2, out. 2017. [www.revistas.usp.com.br](http://www.revistas.usp.com.br). Acesso em 13/03/2020.

SCHMITT, Denise Verbes; AVELLO, Adriano Sequiera (Orgs.). Por uma história moldada na argila: O uso de oficina de cerâmica para conhecer diferentes culturas. **Revista Latino-Americana de História**. Vol. 2, nº. 6 – Agosto de 2013 – Edição Especial.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. Biografia como gênero e problema. **História Social**, n. 24, 2013.

STEVENS, Cristina. Et al. **Mulheres e violências: interseccionalidades**. Brasília, DF: Technopolitik, 2017. 628 p. Versão em PDF.

SILVA, Aletícia Rocha da. **Educação Patrimonial no Ensino de História: A Feira Livre Como Espaço de Aprendizagem Histórica em Colinas do Tocantins**. 2018, 141 f. Dissertação (Mestrado em História), Universidade Federal do Tocantins, Araguaína, 2018.

SILVA, Kalina Vanderlei. Maciel Henrique Silva. **Dicionário de conceitos históricos**. 2.ed., 2ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2009.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **A produção social da identidade e da diferença**. Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, p. 73-102, 2000.

SANTOS, Boaventura Sousa. **O Fim do Império Cognitivo**. A afirmação das Epistemologias do Sul. 1ª edição. Belo Horizonte. Autêntica Editora. 2019.

SCOTT, Joan W.: A visibilidade da Experiência. **Projeto História**. São Paulo. Tradução Lúcia Haddad, 1998.

\_\_\_\_\_. GÊNERO: categoria útil para a análise histórica. **Projeto História**. São Paulo. Tradução Christine Rufino Dabat e Maria Betânia Ávila.

SOUZA, Charles Benedito Gemaque. A vulnerabilidade social no entorno dos grandes projetos na Amazônia: o caso de Parauapebas (Pará, Brasil). **Brazilian Geographical Journal: Geosciences and Humanities research** médium. Uberlândia, v. 2, n. 2, p. 238-255, jul./dec. 2011. Disponível em: [http://www.cetem.gov.br/publicacao/serie\\_anais\\_XVII\\_jic\\_2009/Rodrigo\\_Braga\\_da\\_Rocha\\_Villa\\_Verde.pdf](http://www.cetem.gov.br/publicacao/serie_anais_XVII_jic_2009/Rodrigo_Braga_da_Rocha_Villa_Verde.pdf). Acesso em: 07 abril 2020.

THIOLLENT, Michel. Metodologia da pesquisa-ação. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011. **História e perspectivas**, Uberlândia (53): 295-314, jan./jun. 2015.

TEDESCHI, Losandro Antônio. O ensino da história e a invisibilidade da mulher. **Revista Ártemis**; João Pessoa Vol. 4.(2006). Disponível em: <https://search.proquest.com/openview/f16733e136c54f2ee81f1cfe335c0d92/1?pqorigsite=gsc-holar&cbl=4708196> .Acesso: 02 de abr. 2021.

TOLEDO, Maria Aparecida L. Tursi. A Disciplina de História no Império Brasileiro. **Revista HISTEDBR** on-line, Campinas, n.17, p.1-10, mar. 2005.

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

### Fontes Primárias

Entrevistada: ADMARILDA BATISTA DE SOUSA

Local: Parauapebas/Pa

Entrevistadora: Cleudineia Pedrosa

Data : 24/06/2020 às 10h

Entrevistada: SANDRA DOS SANTOS SILVA

Local: Parauapebas/Pa

Entrevistadora: Cleudineia Pedrosa

Data : 20/06/2020 às 09h

Entrevistada: MARIA DO SOCORRO DE SOUZA CARNEIRO

Local: Parauapebas/Pa

Entrevistadora: Cleudineia Pedrosa

Data : 21/06/2020 às 10h

Entrevistada: MARIA DO SOCORRO ASSUNÇÃO TEIXEIRA

Local: Parauapebas/Pa

Entrevistadora: Cleudineia Pedrosa

Data : 02/07/2020 às 10h

## APÊNDICE

O que é a História?				
<p><b>K.S.</b> É uma das formas de ver e conhecer o passado...faz a gente entender o que já se passou.</p>	<p><b>K.S.</b> É uma disciplina que traz como conteúdo a história da humanidade e sua evolução social , econômica e cultural.</p>	<p><b>M.B.</b> é o estudo dos antepassados do mundo antigo.</p>	<p><b>A.M.</b> É algo antigo que já passou mas que nos ajuda nos dias atuais.</p>	<p><b>M.S.</b> São acontecimentos no mundo que nos fazem refletir sobre o que já conteceu para não acontecer mais.</p>
<p><b>R.O.</b> É algo que aconteceu no passado.</p>	<p><b>M.C.V.</b> É saber sobre tudo que aconteceu, a evolução do ser humano.</p>	<p><b>W.F.</b> É algo que estudamos pra sabermos um pouco mais o que aconteceu.</p>	<p><b>N.É</b> uma ferramenta importante para sebermos sobre o nosso passado.</p>	<p><b>B.K.</b> É algo que marcou anos atrás e hoje pode nos ensinar servindo de exemplo.</p>
<p><b>Eduardo Gonçalves</b> É um ensinamento que ajuda a você descobrir varias coisas.</p>	<p><b>Edson Oliveira</b> É tudo que está no passado e levou a estarmos aqui hoje. Sem a história seriamos seres sem o conhecimento do passado.</p>	<p><b>Erick David</b> Está realacionado com tudo na vida.</p>	<p><b>P.G.</b> Estuda varias coisas do passado.</p>	<p><b>C.M.</b> Não é apenas uma matéria e sim o nosso passado, nos ajuda a responder questionamentos da nossa vida.</p>
<p><b>L.L.</b> È a cultura e evolução dos seres humanos.</p>	<p><b>D.A.</b> É como um livro, que guarda, segredos, descobertas, conquistas e derrotas.</p>	<p><b>E.F.</b> É o que vivemos até chegar aqui.</p>	<p><b>G.S.</b> É o estudo das atividade do homem até o presente.</p>	<p><b>S.C.</b> Significa o estudo do passado e do presente da humanidade.</p>
<p><b>A.R.</b> São informações do</p>	<p><b>L.F.S.</b> Serve pra muitas coisas.</p>	<p><b>H.O.</b> É o estudo das primeiras coisas,</p>	<p>Estudante não identificado 1</p>	<p>Estudante não identificado 2</p>

passado que devemos saber, para termos um presente futuro melhor.		é entender o passado.	É o estudo da origem de tudo.	Estudamos o passado e adquirimos conhecimento do passado e futuro.
---	--	-----------------------	-------------------------------	--

Quando você estuda a História consegue relacioná-la com a sua realidade? Justifique.				
<b>K.B</b> Não respondeu	<b>K.S</b> Sim, pois através dos estudo da História podemos analisar as mudanças que ocorreram na sociedade para que ela se tornasse o que é hoje, de forma que relacionamos a história com a realidade atual.	<b>M.B</b> Sim, por que se não houvesse a História para falar dos antepassados não saberíamos como as coisas surgiram.	<b>A.M.</b> Sim, pois muitas coisas que estão acontecendo parece com o que ocorreu no passado, podemos nos basear pela história.	<b>M.S.</b> Sim, nas condições atuais do Brasil, pode se relacionar com o que aconteceu na Ditadura militar no Brasil.
<b>R.O.</b> Só a parte que antigamente tinha muitas morte e hoje também.	<b>M.C.V.</b> Sim, pra saber o motivo que foi criado as coisas.	<b>W.F.</b> Sim , por que alguma coisa que ocorreu no passado se repete hoje, um pouco diferente.	<b>N.</b> Não muito.	<b>B.K.</b> Não.
<b>E.G.</b> Só às vezes, por no passado era tudo muito diferente.	<b>E.O.</b> Sim, pois sempre comparamos os problemas históricos relatados nas aulas com os dias atuais.	<b>E.D</b> Não, às vezes até tem essa possibilidade.	<b>P.G</b> Não por que são coisas do passado.	<b>C.D.</b> Sim.
<b>L.L.</b> Sim, trata dos meus antepassados,	<b>D.A.</b> Sim, pois podemos relacionar a	<b>E.F.</b> Não, pois muitas coisas foram mudadas.	<b>G.S.</b> Sim, pois procura olhar	<b>S.C.</b> Não, por que a história está

toda a evolução, costumes, roupas etc.	história do Brasil com que ocorre no mundo.		lado ao lado da história.	ligado ao passado.
<b>A.R.</b> Sim, pois algumas coisas do passado nos fazemos.	<b>L.F</b> Sim, por que tudo que estamos pensando vai ver mil anos atrás.	<b>H.O.</b> Sim, estudamos sobre cidades ricas, com portos, império e isso tudo ainda hoje existe.	Estudante não identificado 1 Sim.	Estudante não identificado 2 Sim, por que o que aconteceu anos atrás pode ser melhorado para nós e para o futuro.

Os conteúdos de história que são ensinados pelos professores poderiam ser apreendidos de outras formas? Justifique.

<b>K.R</b> Sim, pois poderiam ser feitos mais debates e explicações por que falando e ouvindo eu mesmo aprendo melhor.	<b>K.R</b> Sim, os conteúdos poderiam ser explicados através de aula de campo, jogos dinâmicos, de forma que os conteúdos ficassem fixados na mente dos alunos, fazendo com que eles compreendessem os assuntos.	<b>S.R</b> Sim, os professores deveriam levar os alunos nos lugares onde têm imagens e objetos dos antepassados.	<b>A.P</b> Sim, às vezes aprendemos a história por meio de notícias jornais e até celular.	<b>M.R.</b> Sim, por meio de notícias.
<b>R.O.</b> Não, por que eles já são treinados a ensinar daquele jeito.	<b>M.C.V</b> Sim, levando os alunos pra lugares que falam do nosso passado.	<b>W.F.</b> Sim, exemplo o debate em sala.	<b>N.</b> Talvez a forma como já somos ensinados seja a melhor maneira.	<b>B.K.</b> Sim, usando mais tecnologia, tendo mais contato com algo daquele conteúdo.
<b>E.G.</b> Visitando lugares	<b>E.C.</b> Sim, com visitasa lugares	<b>E.W</b> Pode sim.	<b>P.G.</b> Depende do professor.	<b>C.M.</b> Sim, não só escrever no

históricos, dinâmicas.	históricos, com algo mais prático.			quadro , mas também explicar melhor.
<b>L.M.</b> É bem relativo.	<b>D.A.</b> Sim, ensinar com jogos, por exemplo.	<b>E.F.</b> Acredito que com verbas melhor, professor explicaria melhor.	<b>G.S.</b> Sim, poderiam usar a arte com a História.	<b>S.C.</b> Sim, fazer passeios em museus e lugares históricos.
<b>A.R.</b> Sim, com aulas de campo.	<b>L.F.</b> Sim.	<b>H.O.</b> Sim, estudar a arqueologia na prática.	Estudante não identificado 1 Sim.	Estudante não identificado 2 Sim, como fazendo mais excursões.

Você se considera importante para a História? Justifique.

<b>K.S.</b> Sim, de alguma forma, mesmo que pequena eu faço diferença, portanto tenho um papel importante.	<b>K.S.</b> Sim, por que de certa forma todo ser humano contribui de forma positiva ou negativa para a História.	<b>M.B.</b> Até agora NÃO.	<b>A.M.</b> Sim ,creio que todos são importantes.	<b>M.S.</b> Sim, acredito que cada geração de pessoa contribui para a sua história.
<b>R.O.</b> Nao.	<b>M.C.V.</b> Sim.	<b>W.F.</b> Sim, por que o que temos hoje foi já conquistado por alguém no passado.	<b>N.</b> Sim ,pois talvez algum dia eu possa fazer um omento histórico, onde todos se lembrarão de mim.	<b>B.K.</b> Para a vida de alguém sim, por ter marcado a história de uma pessoa.
<b>E.G.</b> Sim.	<b>E.O.</b>	<b>E.D.</b> Sim.	<b>P.G.</b> Não.	<b>C.M</b>

	Não, pois ainda não fiz nenhum fato histórico.			Sim, por que de alguma forma a história está relacionada com nossa vida.
<b>L.L.</b> Sim, faço parte da evolução da humanidade.	<b>D.A.</b> Sim.	<b>E.F.</b> Sim, todos nós somos. Não, por que ainda não posso fazer nada pela cidade ainda	<b>G.S.</b> Sim.	<b>S.C.</b> Sim, por que faço parte da humanidade.
<b>A.R.</b> Não, talvez no futuro.	<b>L.F.S.</b> Não.	<b>H.O</b> Sim, no futuro próximo.	Estudante não identificado 1 Não.	Estudante não identificado 2 Não.

Você acredita que contribui para a História da sua cidade? Justifique

<b>K.B.</b> Não respondida	<b>K.S.</b> Sim, pois é através da classe baixa que realiza os serviços pesados que são mantidos às classes altas, pois uma cidade sempre possui braços fortes que as sustenta com o trabalho pesado	<b>M.B.</b> Sim, por que quanto mais eu estudo a História vou ficar sabendo, para que assim no futuro eu possa ensinar alguém.	<b>A.M.</b> Não, por que não faço nada pra contribuir, mas sei que deveria fazer algo.	<b>M.S.</b> Não muito, pois não fiz o necessário para que alguma coisa mudasse na minha cidade.
<b>R.O.</b> Não sei, vai ver que eu faça uma coisa que fique marcada aí eles peguem como exemplo.	<b>M.C.V.</b> Sim, pois eu aprendendo sobre o passado posso ensinar outras pessoas.	<b>L.F.</b> Sim, por que fazemos a história da nossa cidade.	<b>N.</b> Não muito.	<b>B.K.</b> Sendo o futuro da cidade.

<b>E.G.</b> Sim , por que talvez quando eu crescer possa fazer alguma coisa importante pra cidade, por que até agora não fiz nada.	<b>E.O.</b> Não, Pois ainda não dei nenhuma grande contribuição para a história.	<b>E.D.</b> Sim.	<b>P.G.</b> Sim.	<b>C.M.</b> Sim, o que fazemos hoje vira História.
<b>L.L.</b> Não, talvez quando eu tiver 18 anos e já votar e trabalhar para o futuro da cidade.	<b>D.A.</b> Sim.	<b>E.F.</b> Não , pois ainda não posso fazer muito pela cidade que moro.	<b>G.S.</b> sim.	<b>S.C.</b> Não.
<b>A.R.</b> Não, por que na minha cidade a história não é dado o valor.	<b>L.F.S.</b> Sim.	<b>H.O.</b> Não devido a falta de influência.	Estudante não identificado 1 Não.	Estudante não identificado 2 Não.

Você conhece a História local da cidade de Parauapebas?( se sim, conte nos o quê, se não, conte nos por quê.)

<b>K.B.</b> Conheco muito pouco, sei de alguma coisa que minha mãe conta.	<b>K.S.</b> Não, por incrível que pareça eu nunca tive muito interesse em saber sobre a História de Parauapebas	<b>M.B.</b> Não, nunca me interessei em saber.	<b>A.M.</b> Não muito.	<b>M.S.</b> Sim, Parauapebas surgiu por meio do minério de ferro.
<b>R.O.</b> Não.	<b>M.C.V.</b>	<b>W.F.</b>	<b>N.</b> Não.	<b>B.K.</b> Não.

	Não, nunca me interessei em saber.	Já ouvi falar ,mais não lembro.		
<b>E.G.</b> Sei um pouco, que essa cresceu por conta da VALE.	<b>E.O.</b> Não.	<b>E.D.</b> Não, por que não é minha cidade natal.	<b>P.G.</b> Não, pois nunca ouvi falar da história de Parauapebas.	<b>C.M.</b> Não, nunca tive interesse.
<b>L.L.</b> Sim ,parte da história.	<b>D.A.</b> Naõ.	<b>E.F.</b> Não.	<b>G.S.</b> Sim, um pouco.	<b>S.C.</b> Não.
<b>A.R.</b> Não, pois nunca ouvi ninguém falar sobre a história da cidade.	<b>L.F.V.</b> Sim.	<b>H.O.</b> Não, só ouvi boatos.	Estudante não identificado 1 Não nunca pesquisei.	Estudante não identificado 2 Não.

Sobre o papel exercido atualmente pelas mulheres na sociedade, você acredita que a sociedade valoriza esse grupo social? Justifique

<b>K.B.</b> que não, hoje em dia as mulheres ganham menos por ser mulher,acredito que há muita desigualdade.	<b>K.S.</b> Não, por que as mulheres no decorrer dos anos adquiriram um grande espaço na sociedade, porém mesmo assim às mulheres são vistas como um sexo frágil e	<b>M.B.</b> Não, as mulheres são desvalorizadas, não têm salários que merecem, são desclassificadas.	<b>A.M.</b> Não são muito valorizadas, mas já tiveram algumas conquistas.	<b>M.S.</b> Comparando a antigamente às mulheres já conquistaram alguma coisa.
---	---	---	--	---

	ainda são desvalorizadas por muitos.			
<b>R.O.</b> Não, pois tem muitas mulheres que estão morrendo, apanham.	<b>M.C.V.</b> Não, pois elas nunca tiveram o valor que merecem.	<b>W.F.</b> Às vezes sim, mas a sociedade não está preocupada em direitos iguais entre homens e mulheres.	<b>N.</b> Sim, elas tem um trabalho.	<b>B.K.</b> Já conquistaram algumas coisas, são mais livres e não têm o medo de dizer o que pensa.
<b>E.G.</b> Já tiveram algumas conquistas.	<b>E.O.</b> O respeito às mulheres ainda é pouco, apesar de já ter havido avanços.	<b>E.G.</b> São valorizadas.	<b>P.G.</b> Sim.	<b>C.M.</b> Não, tem muitas mulheres que ainda sofrem até racismo.
<b>L.L.</b> Ainda há muita violência e diferenças sociais e economicas contra às mulheres.	<b>D.A.</b> Ainda sofremos muito preconceitos, assédios, questionam nossas capacidades.	<b>D.F.</b> Não, são ainda desvalorizadas até mesmo feminicídio ocorre com elas, algumas mulheres estão lutando contra isso.	<b>G.S.</b> Não, ainda sofrem discriminação.	<b>S.C.</b> Não, às mulheres ainda buscam igualdade em uma sociedade ainda machista.
<b>A.R.</b> Não, a sociedade ainda é machista, alguns homens têm medo das mulheres serem melhores.	<b>L.F.S.</b> Sim.	<b>H.O.</b> Não, ainda existe muito preconceito.	Estudante não identificado 1 Não, mas já houve alguns ganhos das mulheres.	Estudante não identificado 2 Não, ainda tem muito preconceito

O que poderia ser feito como política pública para que as mulheres fossem mais valorizadas dentro da sociedade? ou você acredita que já foi feito? Justifique.

<b>K.B.</b> Apesar de campanhas e	<b>K.S.</b> Poderiam fazer palestras e	<b>M.B.</b>	<b>A.M.</b> Sim, a política poderia igualar	<b>M.S.</b> Igualdade entre os direitos
--------------------------------------	---	-------------	--	--

mais campanhas realmente não faz nada, poderiam começar deixar mostrar o que sabem por que assim elas ganharia seu papel na sociedade.	manifestações pacíficas, assim elas conquistariam cada vez mais espaço na sociedade.	Receber salários igual ao dos homens.	os direitos entre homens e mulheres.	dos homens e mulheres.
<b>R.O.</b> Criar mais leis.	<b>M.C.V.</b> Mais oportunidades pra elas.	<b>W.F.</b> Criar mais vagas de emprego pra elas.	<b>N.</b> ---	<b>B.K.</b> Dando mais oportunidade para essas mulheres.
<b>E.G.</b> Valorizar mais as mulheres.	<b>E.O.</b> Existir uma igualdade de direitos entre homens e mulheres.	<b>E.D.</b> Poderia conquistar os mesmo direitos que os homens.	<b>P.G.</b> Fazer protesto.	<b>C.M.</b> Colocar a igualdade entre homens e mulheres na prática.
<b>L.L</b> Freforçar às leis, fazer u trabalho de educação nas escolas sobre esse tema.	<b>D.A.</b> Muitas portas ainda estão fechadas para às mulheres.	<b>E.F.</b> Algumas coisas já foram feitas, e outras deveriam bucar conquistar outras coisas.	<b>G.S.</b> Criar mais leis para protegê-las.	<b>S.C.</b> Igualdade por que ainda há muitas desigualdade.
<b>A.R.</b> Deveriam ter respeito e políticas mais severa contra àqueles que desrespeitassem os direitos das mulheres.	<b>L.F.</b> Respeitar mais as mulheres.	<b>H.O.</b> Seguranças às mulheres.	Estudante não identificado 1 Implantar na práticas mais direitos.	Estudante não identificado 2 Não se aplica.

Quando você estuda história, consegue aprender melhor: ouvindo o professor explicar? Realizando as atividade individuais? Realizando as atividades em grupo? Justifique

<b>K.S</b> Ouvindo o professor e respondendo atividade em	<b>K.S.</b> Ouvindo o professor, pois através da explicação do	<b>M.B.</b> Não respondida.	<b>A.M.</b> O professor explicando e realizando	<b>M.S.</b> Ouvindo o professor explicar, por que no livro não
--	---	--------------------------------	--	---

grupo, por que ouvir e falar me fazer aprender melhor.	professor sempre fica algo gravado na memória.		atividades individuais.	explica tanto e o professor pode dar sua opinião.
<b>R.O.</b> Ouvindo o professor.	<b>M.C.V.</b> Ouvindo o professor explicar.	<b>W.F.</b> Ouvindo o professor explicar.	<b>N.</b> Ouvindo o professor.	<b>B.K.</b> Atividade em grupo.
<b>E.G.</b> Ouvindo o professor explicar.	<b>E.O.</b> Ouvindo o professor.	<b>E.D.</b> Realizando atividade em grupo.	<b>P.G.</b> Ouvindo o professor explicar.	<b>C.M.</b> Ouvindo o professor explicar.
<b>L.L.</b> Ouvindo o professor explicar.	<b>D.A.</b> Trabalho em grupo, pois compartilhamos às nossas opiniões.	<b>E.F.</b> Ouvindo o professor explicar.	<b>G.S.</b> Ouvindo o professor explicar e realizando atividade.	<b>S.C.</b> Realizando atividades individuais.
<b>A.G.</b> Ouvindo o professor explicar.	<b>L.F.V.</b> Realizando a atividade em grupo.	<b>H.O.</b> Ouvindo o professor explicar.	Estudante não identificado 1 Realizando atividades individuais.	Estudante não identificado 2 Ouvindo o professor explicar.

Na sua opinião, a História tem um significado importante na sociedade? Qual ?				
<b>K.B.</b> Não respondida	<b>K.S.</b> Sim, pois é através da História que temos conhecimento sobre o nosso passado e assim compreendemos a evolução da nossa espécie em todos os aspectos.	<b>M.B.</b> Não, por que a sociedade não valoriza a história, não se importa com o seu significado.	<b>A.M.</b> Sim, sabemos o nosso passado e aprendemos a lidar com o futuro.	<b>M.S.</b> Sim, é por ela que aprendemos a trajetória da humanidade.
<b>R.O.</b> Sim, por que aprende coisas do passado.	<b>M.C.V.</b> Não.	<b>W.F.</b> O modo que a sociedade se organiza.	<b>N.</b> Sim, para sabermos a história de	<b>B.K.</b> Sim, mostrando coisas que

			nosso povo, cultura, cidade.	marcaram a história.
<b>E.G.</b> Para que alguém conte o que aconteceu naquela época, naquela cidade.	<b>E.O.</b> Sim, pois quem não conhece o passado está fadado a repeti- lo.	<b>E.D.</b> Sim. Levar para a sociedade cada detalhe do que é o passado.	<b>P.D.</b> Sim.	<b>C.M.</b> Sim, mas poucos a valoriza.
<b>L.L.</b> É insdispensável, por que é pela história que sabemos o que aconteceu no mundo, ela é matéria básica para outras. A História é o que assistimos, comemos, falamos, etc.	<b>D.A.</b> Sim, ela tem o papel de fazermos comemorar às conquistas.	<b>Emilly</b> Fernanda Sim, sempre vai haver o passado e os estudos não passam.	<b>G.A.</b> Sim, assim conhecemos fatos da sociedade, os atuais e os antigos..	<b>S.C.</b> Sim, no estudo do passado.
<b>A.R.</b> Sim, mas é pouco valorizado, pois o significado da história local e seus valores.	<b>L.F.S.</b> Sim, pois tem muitas coisas que precisamos conhecer.	<b>H.O.</b> Sim, trazer para todos o conhecimento do passado.	Estudante não identificado 1 Sim, conhecer cultura, cidade e países.	Estudante não identificado 2 Sim, é uma peça importante do quebra-cabeça da humanidade.