UNIVERSIDADE ESTADUAL DO NORTE DO PARANÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO BÁSICA
LINHA DE PESQUISA: PRÁTICAS EDUCACIONAIS

ANA CAROLINA SIMÃO ZEFERINO

ENSINO DE HISTÓRIA E DECOLONIALIDADE: EM BUSCA DA VISIBILIDADE DAS MULHERES POPULARES LATINO-AMERICANAS

JACAREZINHO
2021

ANA CAROLINA SIMÃO ZEFERINO

ENSINO DE HISTÓRIA E DECOLONIALIDADE: EM BUSCA DA VISIBILIDADE DAS MULHERES POPULARES LATINO-AMERICANAS

Dissertação apresentada por Ana Carolina Simão Zeferino, ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Norte da Paraná, como um dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de Concentração: Educação Básica.

Orientador: Prof. Dr. Jean Carlos Moreno.

JACAREZINHO
2021

ANA CAROLINA SIMÃO ZEFERINO

ENSINO DE HISTÓRIA E DECOLONIALIDADE: EM BUSCA DA VISIBILIDADE DAS MULHERES POPULARES LATINO-AMERICANAS

.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Jean Carlos Moreno (Orientador) – UENP

Prof. Dr.ª Susane Rodrigues de Oliveira – UnB – Brasília.

Prof. Dr.ª Marisa Noda – UENP

Jacarezinho, 09 de agosto de 2021.

Às mulheres populares da América Latina.

Agradecimentos

Os agradecimentos de uma dissertação sobre a história das mulheres populares não poderiam começar de outra forma, se não agradecendo as mulheres da minha história. Agradeço antes de tudo a minha mãe, que com esforço sacrificou muitas partes de sua vida para que hoje eu estivesse aqui. Agradeço as minhas tias Maria Helena, Olinda Simão e Maria Bernadete Simão que nunca deixaram de me apoiar. Agradeço a minha madrinha Edna Póss, que me deu muitos conselhos, e me inspirou a ser professora. Agradeço a Luana Minéia e Mirian Eduarda, minhas irmãs de alma que cuidam de mim, e me deram os sobrinhos mais lindos que eu poderia ter na vida.

Agradeço especialmente a minha avó, Dona Francisca, que com toda certeza me acompanhou a cada dia que passei escrevendo esse trabalho, me acalmando e me inspirando a continuar. Agradeço também a Maria Inês Parisotto, minha querida Tim, que mesmo sem me conhecer confiou em mim, me deu moradia, e possibilitou que eu pudesse estar na universidade desenvolvendo esse trabalho.

Nenhum trabalho acadêmico é feito individualmente, por isso agradeço a minha rede de apoio feminista que sempre segurou a minha mão quando precisei: Francislaine Carvalho, Samanta Botini, Ana Flavia Salvi, Manuela Gualter, Caroline Goulart, Mayara Medeiros, Kelly Zanni, Ana Carolina Pavoni, Ruhama Sabião, Christina Oliveira, Natasha Rocha, Amanda Genaro, Giovanna Trevelin, Gabriella Camargo e Larissa da Silveira.

Agradeço a professora Drª Marisa Noda pelas contribuições para o meu desenvolvimento desde a graduação até o mestrado. Igualmente agradeço a professora Drª Susane Rodrigues de Oliveira pela dedicação e atenção durante a leitura deste trabalho. As colocações de ambas ajudaram a estruturar e guiar o produto final aqui apresentado.

Por fim, agradeço meu professor orientador Drº Jean Carlos Moreno primeiramente por acreditar em mim e na minha possibilidade de amadurecimento, pela paciência e dedicação com meu trabalho, pelos

ensinamentos, e pelo carinho e compreensão com que me tratou desde a graduação.

ZEFERINO, Ana Carolina Simão. **Ensino de História e decolonialidade:** em busca da visibilidade das mulheres populares latino-americanas. 219 f. Dissertação (Mestrado em Educação Básica) - Universidade Estadual do Norte do Paraná. Campus Jacarezinho. Orientador: Jean Carlos Moreno. Jacarezinho, 2021.

RESUMO

A presente pesquisa buscou investigar a presença da história das mulheres populares latino-americanas no currículo do Ensino de História brasileiro e, a partir dos resultados, apontar possibilidades de ampliação desta representação, construindo alternativas que indiquem a necessidade e a viabilidade de superar a invisibilidade na narrativa histórica presente na Educação Básica. O documento analisado inicialmente foi a Base Nacional Comum Curricular (2017), especificamente, nas prescrições destinadas ao trabalho com adolescentes dos 11 aos 14 anos. O aporte interpretativo que dá base para as análises e proposições vem das teorias do currículo (SACRISTÁN, 2000; ARROYO, 2013) e da teoria decolonial, especialmente do feminismo decolonial que busca colocar em pauta a luta e os interesses das mulheres latino-americanas, suas histórias, suas maneiras de pensar e agir, suas resistências. Estas referências ajudaram a tecer um conjunto de possibilidades de enfrentamento à narrativa mestra eurocêntrica, eivada de colonialidade, que limita a representação de indivíduos e grupos de origem popular como sujeitos de sua própria história. As propostas alternativas foram apresentadas no terceiro capítulo dessa dissertação, que contém um roteiro didático baseado em pesquisas sobre a história de resistência das mulheres subalternizadas da América Latina, tais como as atuantes no movimento Zapatista, no Quilombo Conceição das Crioulas, no Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) e no movimento Mapuche. O roteiro vem acompanhado de orientações gerais aos professores e professoras a respeito da utilização do produto educacional.

Palavras-chave: Pedagogia Decolonial. Decolonialidade. Feminismo Decolonial. Currículos Escolares. História das Mulheres Populares latino-americanas.

ZEFERINO, Ana Carolina Simão. **Teaching History and Decoloniality:** In Search of Visibility of Popular Latin American Women. 219 f. Dissertation. (Master in Basic Education) – State University of North Paraná. Supervisor: Jean Carlos Moreno. Jacarezinho, 2021.

ABSTRACT

The present research sought to investigate the presence of the history of popular Latin American women in the curriculum of Brazilian History Teaching and, based on the results, point out possibilities for expanding this representation, building alternatives that indicate the need and feasibility of overcoming the invisibility in the historical narrative present in Basic Education. The document initially analyzed was the Common National Curriculum Base (2017), specifically, in the prescriptions for working with adolescents aged 11 to 14 years. The interpretive contribution that underlies the analyzes and propositions comes from curriculum theories (SACRISTÁN, 2000; ARROYO, 2013) and decolonial theory, especially from decolonial feminism that seeks to bring the struggle and interests of Latin American women on the agenda, their stories, their ways of thinking and acting, their resistances. These references helped to weave a set of possibilities for confronting the Eurocentric master narrative, steeped in coloniality, which limits the representation of individuals and groups of popular origin as subjects of their own history. The alternative proposals were presented in the third chapter of this dissertation, which contains a didactic script based on research on the history of resistance of subordinate women in Latin America, such as those active in the Zapatista movement, in Quilombo Conceição das Crioulas, in the Rural Workers Movement Landless (MST) and in the Mapuche movement. The script is accompanied by general guidelines for teachers regarding the use of the educational product.

Keywords: Decolonial Pedagogy. Decoloniality. Decolonial Feminism. School Curriculum. History of Latin American Popular Women.

.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Crianças Zapatistas 156
Figura 2 - Mural zapatista..... 158
Figura 3 - Mural zapatista..... 159
Figura 4 - Cartaz de convocação para o exército de Emiliano Zapata, de 1913. 160
Figura 5 - Comandanta Ramona carregando a bandeira do EZLN em 1996 ... 162
Figura 6 - Comandanta Esther em 2011, em um discurso no Palácio 162
Figura 7 - Mural Zapatista Lei Revolucionária das Mulheres..... 164
Figura 8 - Marichuy Patricio ao lado de outras mulheres Zapatistas..... 165
Figura 9 - Capa do livro Bucala a pequena princesa do quilombo Cabula..... 169
Figura 10 - Quilombo Conceição das Crioulas, no município de Salgueiro, Pernambuco 170
Figura 11 - Fachada da Associação Quilombola Conceição das Crioulas.. 172
Figura 12 - Ministros do governo de Jair Messias Bolsonaro 172
Figura 13 - Bonecas feitas a partir da fibra de caruá pelas mulheres quilombolas de Conceição das Crioulas..... 176
Figura 14 - Pintura em manifestação do valor do trabalhador rural..... 177
Figura 15 - Manifestação do MST. 180
Figura 16 - Charge ironizando a privatização da Água. 181
Figura 17 - Foto de Margarida Alves, mulher homenageada pela maior manifestação de trabalhadoras do campo da América Latina..... 183
Figura 18 - Mulheres agricultoras. 184
Figura 19 - Mapa representando a quantidade de terra dominada pelos Mapuches ao longo dos anos. 188
Figura 20 - Mulheres Mapuche na posição de “machi” 189
Figura 21 - Ilustração feita da guerreira Janaqueo..... 189
Figura 22 - Arpillera Chilena..... 194
Figura 23 - Protestos no Chile, 2019..... 195
Figura 24 - Protesto no Chile em 2019. 195

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO 10

1 FEMINISMOS EM MOVIMENTO: DA HEGEMONIA À PLURALIDADE DE REPRESENTAÇÕES 23
1.1 Mulheres, opressão e lutas por emancipação 23
1.2 Uma nova estrutura de pensamento: decolonialismo e novos feminismos em diálogo 33
1.3 O feminismo decolonial: uma nova perspectiva 45

2 O ENSINO DE HISTÓRIA BRASILEIRO: AMÉRICA LATINA, TRADIÇÕES E EUROCENTRISMO 57
2.1 Base Nacional Comum Curricular: como está representada a história das mulheres populares? 69
2.1.1 Contextualizando currículos: a polêmica proposta da BNCC em 2016 70
2.1.2 Base Nacional Comum Curricular (2017): onde e como é abordada a história das mulheres populares latino-americanas? 73

3 OUTRAS MULHERES, OUTRAS HISTÓRIAS E OUTRAS NARRATIVAS 84
3.1 Pedagogia decolonial: construção de trincheiras de resistência 85
3.2 Construindo narrativas a partir da história das mulheres populares da América Latina: uma proposta didática 88
3.2.1 Introdução 88
3.3 Escutando as nossas vozes: a história a partir das mulheres populares da América Latina 149

CONSIDERAÇÕES FINAIS 204

REFERÊNCIAS 207

INTRODUÇÃO

Desde criança muitos conhecimentos me foram transmitidos pela minha avó, minhas tias, e minha mãe: sobre alimentação, chás, banhos, pomadas, orações e formas de ver a vida. Vários deles eu fui passar a entender e a acreditar somente depois de cursar a faculdade. Infelizmente, muitos desses saberes eu não valorizei, e acabei perdendo a oportunidade de aprender sobre as propriedades medicinais de muitas ervas, técnicas de plantio, receitas, e o que mais me dói, o desconhecimento da história da minha família. É possível que parte dessa desvalorização tenha vindo de uma educação que me ensinou que isso não era útil ou valioso? Que a verdadeira ciência vem de homens usando jalecos em laboratórios? E a história vem de homens brancos, que estão muito distantes de mim?

Por conta desses questionamentos, esta dissertação busca refletir acerca da representação da história das mulheres populares latino-americanas pelo ensino de História. Antes de iniciarmos a discussão, consideramos importante apresentar o que entendemos por “colonialidade”. A colonialidade é um conceito desenvolvido pelo grupo *Modernidade/Colonialidade*, uma reunião de vários intelectuais que visa compreender a subalternização do continente latino-americano. A colonialidade então é o lado mais obscuro da “modernidade”, é a manutenção das relações de exploração colonial, que iniciou nos séculos XV e XVI. Atualmente, sob novas máscaras e nomenclaturas, reproduz-se o mesmo padrão de poder iniciado há centenas de anos, que hierarquiza racialmente os indivíduos e sociedades.

Essa colonialidade atinge de forma diferenciada as mulheres latino-americanas, principalmente as de origem africana ou indígena. Muitas das exclusões e hierarquias sociais que iniciaram durante o período colonial ainda se mantêm. Esse contexto colabora para a exploração dos corpos e do espírito de muitas mulheres do nosso continente, negando diversos direitos básicos, dentre eles o direito de conhecer suas próprias histórias de resistência, de saber sobre si mesmas.

Dessa forma, esta pesquisa toca em pontos sensíveis, tais como o apagamento da história das mulheres, a invisibilização de suas lutas, o silenciamento de suas vozes, e, principalmente, a identidade cunhada pelo ensino

de História. Muitas vezes, tal identidade contribui para que a estudante da Educação Básica, especialmente da escola pública, se veja de forma distorcida, ou seja, pelo espelho oferecido pelo colonizador (MORENO, 2019).

Tendo em vista a sensibilidade que envolve o tema, é importante definirmos o que entendemos por “mulheres populares latino-americanas”. Mulheres populares latino-americanas são todas aquelas que de alguma forma sentem as violências iniciadas no período colonial, nas práticas que permanecem vivas na sociedade sob a colonialidade. Essas mulheres foram, e ainda são submetidas à subalternidade, à marginalidade e, principalmente, ao apagamento e ao esquecimento. Mulheres populares são aquelas que não são contempladas na lógica de poder vigente, ou seja: mulheres da classe trabalhadora e, principalmente, mulheres de ascendência indígena e africana, que além de ter sua força de trabalho explorada e sua liberdade usurpada, ainda lidam com a racialização de seus corpos, que as tira de uma condição de “gênero feminino”, transformando-as em “fêmeas” (LUGONES, 2020). Essas mulheres têm em suas vidas praticamente todas as violências perpetradas pela modernidade, e lidam com isso cotidianamente.

A reflexão a respeito de quem são essas mulheres e como são invisibilizadas é relevante para o entendimento desta pesquisa e de onde partiu, ou seja, da minha própria identidade distorcida, cunhada mirando um universo que não era meu, porém, era o único que eu vislumbrava como um horizonte identitário. Assim sendo, é impossível desprender esta pesquisa da minha construção enquanto sujeito, por isso, apresento na sequência um pouco desta trajetória.

Desde a infância, me lembro de dar atenção às disciplinas escolares, principalmente tentando me imaginar em algumas situações narradas. Me recordo claramente de uma aula de História, sobre Segunda Guerra Mundial, na qual a professora afirmou que a participação feminina nesse conflito se deu com as mulheres enfermeiras. Na época, me senti bastante desconfortável com a afirmação, uma vez que percebi que a sociedade construía “profissões para mulheres” e que, mesmo em um contexto de guerra, essas mulheres eram associadas apenas a “cuidados” com os homens. Lembro-me também de ver algumas fotos de rainhas e princesas da Inglaterra e da França em meus livros de

História. Elas eram acompanhadas de pequenas descrições sobre sua vida, porém não me causavam nenhum tipo de afeto, talvez pelo fato de nenhuma delas ter alguma ligação com a minha existência ou com as batalhas diárias que eu sabia que minha mãe e minhas tias travavam.

Devido a isso, já na escola, sentia uma grande falta da minha própria imagem na História, sabia poucas coisas a respeito do meu lugar enquanto sujeito e da influência das mulheres que se pareciam comigo. Aos 17 anos tomei a decisão de me tornar professora, escolhi o curso de História. Na faculdade, este vazio continuou. Poucos nomes de mulheres eram mencionados em aulas, poucas autoras, e, principalmente, poucas professoras passaram pela minha formação. Escutei de colegas que “mulheres se dão melhor com educação de crianças, por isso o colegiado de Pedagogia está cheio de mulheres. Os homens se dão melhor fazendo ciência”, um episódio dentre tantos que, além de machista, buscava normalizar essa invisibilização das mulheres.

Aos 18 anos fui convidada a ingressar no *Coletivo Feminista En-frente Mulher*, que foi de extrema importância para a minha formação. Nesse meio, pude expressar algumas dores, entender angústias que me assombravam, conhecer pessoas que hoje são amigas próximas, e, principalmente, lutar pelo que acredito ser certo. Em paralelo a isso, tive contato com o pensamento marxista, que me ajudou a entender a raiz da minha exploração enquanto classe. No momento de minha formação como licenciada em História eu já tinha uma identidade bem delineada: eu sou uma mulher, proletária, e vou atuar na área da Educação como professora de História.

Já formada, resolvi ler Paulo Freire, o que me motivou a tentar o processo seletivo para o Mestrado Profissional em Educação da UENP (PPED). Para esta seleção, era necessário um pré-projeto, e o meu refletia perfeitamente a identidade que eu tinha até ali: uma análise sobre a representação do dia 8 de março nos livros didáticos de História. Neste trabalho, eu pretendia abordar como essa data tão importante tinha origem nas organizações de mulheres sindicais da União Soviética, e como esse fato passou por uma despolitização intencional, tornando-se uma comemoração vazia e cooptada pelo capital. Lembro-me de escrever em uma agenda que esse projeto me refletia perfeitamente, em tudo o que eu considerava importante. O interessante é que em nenhum momento eu

citei, considerei, ou mesmo pensei, em abordar as mulheres da América Latina, isso porque eu não me via como latino-americana, pois eu cunhei a minha identidade de luta sob uma imagem distorcida.

Atualmente, enquanto professora de história do Ensino Fundamental II e Ensino Médio, percebo a existência dessa mesma distorção: alunos e alunas simpáticos com as lutas progressistas se envolvem muito com a Revolução Russa, mas não apresentam o mesmo interesse pela Revolução Mexicana. Alunos e alunas que gostam muito de mitologias, devoram livros sobre os deuses gregos e nórdicos, ao mesmo tempo em que acreditam que os povos indígenas eram atrasados por serem politeístas. Alunas que chegam na aula de Revolução Francesa ansiosas, questionando sobre Olympe de Gouges, mas desconhecem Lélia Gonzalez.

Ao adentrar no Mestrado Profissional em Educação, fui apresentada à teoria decolonial, o que foi fundamental para que eu questionasse uma série de fatores e percebesse diversas lacunas na narrativa que eu construí sobre a minha própria vida. O interessante é que essa contradição sempre esteve próxima a mim, porém me faltava maturidade para compreender. Por exemplo, em um seminário da faculdade onde eu afirmei a necessidade de as mulheres terem lutado pelo direito de votar e trabalhar, uma professora me apontou que mulheres pobres sempre trabalharam, sem precisar de luta. Um conflito entre a retórica do que eu acreditava ser a luta das mulheres e a realidade da minha própria vida.

Felizmente, após muitas reflexões, diálogos e aprofundamentos teóricos, entrei em contato com outras perspectivas do que é a luta das mulheres, outras autoras, outros pontos de vista, outras prioridades e não tive nenhuma dúvida. A minha história, assim como a minha luta, está mais próxima das batalhas travadas diariamente pelas mulheres populares latino-americanas do que por aquelas que ajudaram a construir importantes, porém distantes, revoluções europeias.

No seio familiar, eu cresci escutando minhas tias contando sobre a vida na roça de café, sobre a vontade (que se concretizou apenas em 2021) de estudar, sobre as inúmeras noites em que foram dormir mais cedo porque “assim a fome passa”, segundo a minha avó. Aprendi desde cedo a passar babosa na queimadura, a tomar chás de orégano, boldo, quebra pedra e carqueja, e a rezar com muita fé para “Nossa Senhora Aparecida”.

Hoje, depois de formada, consigo perceber a beleza e as marcas deixadas na história pela minha avó, uma mulher de traços indígenas, que nunca foi à escola, e, por vezes, se recusava a falar sobre a sua infância. Sabe-se que, aos sete anos, já trabalhava como lavadeira de roupas e criou os oito filhos dessa forma, resistindo à pobreza, à miséria, e à relação atravessada pelo machismo com os homens de sua época. Uma mulher que teve sua vida marcada por muita exploração, violência e, principalmente, lutas, porém sua existência foi apagada pela história. Assim como minha avó, milhares de mulheres populares do campo, das periferias e dos chãos das fábricas morrem todos os dias, sem ter sua importância social reconhecida. E é no caminho da luta pela representação dessas mulheres pelo Ensino de História que este trabalho se encontra.

Mulheres populares como as de minha família, além de passar por tantas violências, ainda sofrem com a invisibilidade. Infelizmente, isso não é uma simples coincidência que pode ser resolvida rapidamente, pois faz parte de um projeto de apagamento dessas existências, que está em vigor desde o século XVI até os dias atuais. Essa triste reflexão pode ser observada com clareza na contemporaneidade brasileira, que se revela cada dia mais alinhada a esse projeto de destruição. Isso é perceptível na fala do ex-ministro da Educação Abraham Weintraub, na reunião ministerial que aconteceu no dia 22 de abril de 2020: “Eu odeio o termo povos indígenas, odeio esse termo! Odeio povos ciganos. [...] Tem que acabar com esse negócio de povos e privilégios, só pode ter um povo!”. É preocupante que um dos principais responsáveis pela educação brasileira tenha os povos indígenas como inimigos declarados, a ponto de dizer que sua existência precisa acabar.

Esse relato do ministro da Educação é significativo, porém, não é o único. Nessa mesma reunião, a ministra da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos do governo Jair Bolsonaro, Damares Alves, declarou que “tudo o que nós formos construir, vamos ter que ter a questão dos valores também. Os nossos Quilombos estão crescendo, e os meninos estão nascendo nos Quilombos e seus valores estão lá”. Nessa frase, ela afirmou que crianças vêm crescendo nos Quilombos e adquirindo os valores ancestrais desses indivíduos quilombolas. A ministra trata isso como um problema que deve ser revolvido a partir da construção de outros “valores”, que ela considera importante.

No posicionamento desses dois representantes governamentais, notamos um forte repúdio aos grupos indígenas e quilombolas, que historicamente sofrem com a violência imposta pela colonialidade. Percebemos a vontade e o empenho em “incorporar” esses sujeitos à modernidade capitalista, apagando todo e qualquer traço de saber ancestral, de cultura e de história que tenham. Como diz KL Jay, DJ do grupo musical Racionais MCs, “se a sua mente já está morta, o seu corpo ir embora é muito mais fácil” (BORGES, 2017)[1].

A educação escolar é um importante espaço onde estas tensões podem ser avistadas. O currículo escolar é um território de disputa e de combate político. Isso acontece porque os currículos escolares, segundo Miguel Arroyo (2013) são núcleos estruturantes da função escolar, que determinam metodologias, objetivos, conteúdos estudados, existências e lutas reconhecidas como importantes, projetos de futuro. Em 2017 ficou claro o futuro que se almeja para os jovens brasileiros. Nesse ano foi aprovada a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que, dentre muitas características, aparece ligada ao currículo tradicional de História, que é marcado principalmente pelo eurocentrismo.

Diante desse contexto de fascismo em que o Brasil e outros países latino-americanos se encontram, tomando consciência do meu pertencimento a esse continente, e principalmente da importância que o ensino de História escolar tem na compreensão do presente, é que consegui formular a questão fundamental dessa dissertação: quais possibilidades podem ser construídas para romper com o apagamento da história das mulheres populares latino-americanas dentro do ensino escolar de História? Outras questões permearam a elaboração dessa dissertação, e foram um “sul” para a pesquisa: Como contribuir para a construção de uma escola democrática, onde todos possam se sentir seguros, acolhidos e valorizados? Como colaborar para a iluminação de histórias tão lindas, fortes e principalmente próximas de nós como as das “mulheres populares”?

Em um primeiro momento investigamos a representação das mulheres populares na a Base Nacional Comum Curricular. Essa análise foi feita com base

[1] Esse contexto político foi agravado no ano de 2020, com a chegada da pandemia do novo Coronavírus. Nesse momento, em 2021, todo o mundo está enfrentando essa doença, porém o Brasil conta com um governo negacionista, que deixou mais do que claro o seu ódio pela população pobre, especialmente se for de ascendência negra ou indígena. Aproximadamente quinhentos mil pessoas morreram até o presente momento, a maioria de origem subalternizada, por uma doença que já possui vacina!

em um quadro com perguntas norteadoras gerais e específicas elaboradas pela autora, que interrogam o currículo a respeito do esforço em romper com o eurocentrismo e possibilidades de abordar a história das mulheres populares latino-americanas. As perguntas foram cuidadosamente desenvolvidas a partir das reflexões que surgiram ao entrar em contato com a teoria decolonial, as pesquisas sobre o ensino de História, o feminismo decolonial e a importância dos currículos escolares na estruturação escolar.

Diante da insuficiência constatada, realizamos uma pesquisa de alternativas para trazer a representação almejada, e construímos o nosso produto educacional presente no terceiro capítulo desse texto. Por se tratar de um Mestrado Profissional em Educação, a pesquisa realizada no Programa precisa convergir em uma proposta de intervenção na realidade analisada.

Centralmente investigamos possibilidades para a representação dessas histórias subalternizadas e, com base nas pesquisas realizadas, desenvolvemos o terceiro capítulo desse trabalho para que sirva aos professores da rede básica como uma forma de abordar a história das mulheres populares latino-americanas em sala de aula. Para alicerçar e comunicar o caminho desta pesquisa, construímos o texto em três capítulos.

O primeiro auxilia a delimitar para as leitoras e para a própria pesquisadora quais mulheres se busca nos currículos e se pretende abordar em nosso produto didático. Iniciamos ressaltando a importância da presença da mulher na história e, em seguida, levantando a discussão a respeito da narrativa homogênea sobre o movimento feminista, que invisibiliza a luta de mulheres que não pertencem aos centros de poder mundial, ou seja, Europa e Estados Unidos. Essa descrição afirma que o movimento feminista teve início durante a Revolução Francesa, com a “Declaração de Direitos da Mulher Cidadã”, no final do século XVIII, escrita por Olympe de Gouges. Essas ideias de libertação feminina, então, teriam se espalhado pela Europa, chegando à Inglaterra, posteriormente à América do Norte, e então, à América Latina.

Essa explicação, aceita em muitos espaços acadêmicos, apresenta alguns problemas, uma vez que apaga a resistência de mulheres negras, indígenas e asiáticas, que acontece desde muito antes do século XVIII. Por isso, a definição de feminismo que optamos por utilizar nessa dissertação é a dada por Julieta

Paredes Carvajal: “feminismo é a luta e a proposta política de vida de qualquer mulher em qualquer lugar do mundo, em qualquer etapa da história, que tenha se rebelado diante do patriarcado que a oprime” (CARVAJAL, 2020, p. 195). Para a artista e intelectual boliviana, essa definição permite a inclusão de nossas próprias tataravós “aymarás, quéchuas, guaranis”, além de nossas avós negras, trabalhadoras, agricultoras, enfim, as mulheres populares latino-americanas, que historicamente foram subalternizadas até mesmo no movimento feminista.

Para compreender essa subalternização utilizamos os conceitos de Boaventura de Souza Santos. Esse autor afirma que o pensamento moderno é marcado por uma linha abissal, a qual divide tudo o que é existente do inexistente. O existente é tudo aquilo que é produzido pela metrópole, enquanto o que acontece fora da metrópole é colocado como inexistente, ausente, invisível (SANTOS, 2007). Para o autor, passam por esse processo de invisibilidade:

> [...] os conhecimentos populares, leigos, plebeus, camponeses ou indígenas do outro lado da linha, que desaparecem como conhecimentos relevantes ou comensuráveis por se encontrarem para além do universo do verdadeiro e do falso. [...] Do outro lado não há conhecimento real; existem crenças, opiniões, magia, idolatria, entendimentos intuitivos ou subjetivos, que na melhor das hipóteses podem se tornar objeto ou matéria-prima de investigações científicas (SANTOS, 2007, p. 73).

Assim, as ações políticas e históricas, bem como os saberes cunhados pelos povos que ocupam “o outro lado da linha”, o lado da colônia/periferia, são ignoradas e tratadas como inexistentes, pois é impossível a coexistência desses dois lados. Dessa forma, a produção de conhecimento e experiências válidas para a “humanidade” fica restrita a apenas um local do globo terrestre: o ocidente europeu e norte-americano. Essa constatação é baseada também no pensamento de Ramon Grosfoguel (2008) que, ao analisar a hierarquia de conhecimentos globais, coloca que passamos da caracterização de “povos sem escrita”, do século XVI, para os “povos sem história”, do século XVIII e XIX (GROSFOGUEL, 2008, p. 120).

Contudo, os povos latino-americanos não são “povos sem história”. O que acontece é que devido a essa lógica da modernidade e com o advento da colonialidade, a história desses sujeitos, com ênfase nas mulheres latino-americanas, é constantemente apagada. Esse fenômeno não é acidental ou fruto

de uma coincidência, faz parte de um projeto de mundo que, aos poucos, atua para que os indivíduos subalternizados percam suas referências culturais e ancestralidades por completo.

Sabendo disso, torna-se ainda mais necessária a luta pela representação da história dos sujeitos subalternizados, principalmente das mulheres populares, que carregam em seus corpos todas as marcas da violência colonial. O feminismo decolonial é uma das práticas políticas da América Latina que visa resistir à opressão pela colonialidade. Uma das consequências dessa colonialidade é o conceito de "colonialidade de gênero" percebido por Maria Lugones. Segundo essa perspectiva do feminismo, aos povos indígenas e mais tarde aos africanos, foi designado outro tipo de classificação: machos e fêmeas, pois esses foram animalizados, tratados como não humanos. Essa lógica, aplicada sobre o corpo e espírito das mulheres, foi o que legitimou, além da exploração de mão de obra, violências epistêmicas, físicas, psicológicas, e, principalmente, sexuais.

Esse tipo de realidade, experienciada pelas mulheres populares latino-americanas, vincula várias violências que vão além da opressão pelo gênero. Devido a essa particularidade, o feminismo cunhado na Europa ou América do Norte não abrange a totalidade de explicações e representações das lutas das mulheres latino-americanas. Disso, surge a necessidade de um feminismo decolonial, que organize essa prática política e, principalmente, expresse a voz das mulheres latino-americanas.

A falta de "voz" dentro do feminismo "hegemônico" é um dos sintomas da colonialidade, expressa por meio do eurocentrismo. O eurocentrismo, segundo Aníbal Quijano (2005), é um tipo de pensamento que coloca a Europa burguesa como o centro de tudo, como o espectro máximo de evolução. Ao mesmo tempo, que reduz as outras formas de pensamento à inferioridade, abrindo espaços de fala apenas para sujeitos próximos do padrão europeu, o que não é o caso das mulheres populares da América Latina.

Essa lógica eurocêntrica atravessa praticamente todo o sistema moderno ocidental, presente no dia-a-dia dos indivíduos e em suas ambições culturais. As instituições do Estado não fogem desse padrão de poder, inclusive as escolares: na organização das cadeiras, na arquitetura, nas relações professores/alunos/direção e na seleção dos conteúdos que compuseram os

currículos escolares ao longo da história da escolarização latino-americana. Segundo Susane Rodrigues Oliveira,

> [...] a voz que se fizera presente no espaço escolar era a do sujeito masculino, branco, cristão, heterossexual, europeu, produtivo e reprodutivo. Ao longo do tempo, essa voz obteve ampla autoridade e legitimidade, construindo e difundido representações racistas, sexistas, colonialistas e eurocêntricas acerca da história, das identidades e relações sociais (OLIVEIRA, 2014, p. 278).

Precisamos voltar nossos olhos para essas características eurocêntricas no Ensino de História, uma vez que este possui um papel de extrema importância na vida dos indivíduos. É a partir do conhecimento histórico que o aluno entende sua interferência enquanto sujeito na história, que consegue interpretar a sociedade e o seu papel dentro dessa sociedade. Não se trata apenas um “conhecer as formas de vida no passado”, mas sim um meio de entender o presente e projetar um futuro. Com isso, queremos dizer que, além do orgulho, da identidade e da ancestralidade que o ensino de História pode trazer, ele também pode funcionar como um projetor de esperanças, uma vez que se entende que a realidade vivida é construída, e nós somos agentes dessa construção.

A partir dessa significação, acreditamos na importância de um ensino de História das mulheres populares presente no cotidiano escolar, pois essa representação no ensino de História participa da construção das subjetividades e relações de gênero no presente (OLIVEIRA, 2014). Além disso, o conhecimento sobre essas histórias pode tornar-se fortaleza na luta por poder e reconhecimento (MORENO, 2019). E, para que este feito aconteça, acreditamos ainda na necessidade de esta temática estar especificada nos currículos escolares, que são os principais documentos norteadores da prática educativa. É no caminho da compreensão dessa representação que se encontra o segundo capítulo desse trabalho.

Iniciamos o segundo capítulo analisando a importância dos currículos escolares na estruturação do ambiente escolar. As teorias curriculares são necessárias para que possamos entender que esses documentos são, antes de tudo, resultados de uma série de escolhas e disputas envolvendo interesses diversos. Encaminhamos a discussão para currículos escolares especificamente

do Ensino de História, e analisamos como essa disciplina se desenvolveu no país, e como a identidade latino-americana no Brasil foi forjada de modo que crie barreiras culturais entre os países. Esse afastamento se dá principalmente devido ao caráter eurocêntrico presente em muitos currículos escolares, que priorizam a história e a perspectiva dos colonizadores, mantendo a nossa própria história na marginalização, e na zona de "não existência".

Prosseguimos o texto analisando para a Base Nacional Comum Curricular, aprovada no ano de 2017, durante a gestão do ex-presidente Michel Temer, governante que participou de uma poderosa articulação para tomar o poder da presidenta eleita democraticamente Dilma Rousseff. Pontuamos esse acontecimento uma vez que a BNCC começou a ser produzida ainda no governo de Rousseff, entretanto, após muitas polêmicas e críticas da mídia e de historiadores brasileiros, a parte referente à disciplina de História do documento passou por uma reformulação, na qual deixou de representar com ênfase as populações ameríndias e afro-americanas[2], e legitimou a versão "eurocêntrica".

Por fim, observamos cada habilidade presente na disciplina de História dos últimos anos do Ensino Fundamental II (11 – 14 anos) e concluímos que a narrativa que se perpetua no currículo é a europeia. Em raras ocasiões o currículo sai da história Estado/Nação, e as mulheres populares da América Latina são praticamente inexistentes, principalmente as de ascendência indígena ou negra.

Com base nesses resultados, o nosso terceiro capítulo tem o objetivo de apresentar um roteiro didático que traga à luz a história das mulheres populares latino-americanas, histórias que sempre existiram, porém dificilmente foram ouvidas. Assim, elaboramos esse material didático baseado na Pedagogia Decolonial, que vem sendo desenvolvida por Catherine Walsh, que é membra do grupo Modernidade/Colonialidade. Em seus artigos, a professora da Universidade Simon Bolivar afirma que a Pedagogia Decolonial não é uma proposta pedagógica pronta, pois ainda está em construção, tendo como suas principais fontes os autores Paulo Freire e Franz Fanon, e defendendo uma aproximação entre a educação formal e os movimentos sociais.

[2] A Base Nacional Comum Curricular em sua primeira versão abria mais espaço para as histórias invisibilizadas, como a dos povos africanos, indígenas e pobres do país. A história da Europa continuava sendo trabalhada, mas sem a exclusividade presente na narrativa mestra que organiza os conteúdos. Por isso, uma das acusações que o documento sofreu foi de ser "brasilcêntrico", numa leitura bastante rasa das discussões e pesquisas sobre o ensino escolar de História.

Devido a essa perspectiva e a posição tomada diante do feminismo decolonial, escolhemos quatro movimentos sociais protagonizados por mulheres para compor os capítulos do produto didático apresentado. Além disso, priorizamos os discursos, manifestos e entrevistas dessas mulheres a respeito de suas lutas, em uma maneira de exaltar suas vozes. A primeira unidade refere-se ao Movimento Zapatista, uma resistência liderada por homens e mulheres indígenas frente ao “Mau governo” do México. Na elaboração, utilizamos como fonte discursos de mulheres e meninas zapatistas como a Comandanta Ramona, Comandanta Esther, Marichuy Patricio, além de algumas militantes anônimas.

Na sequência, abordamos as mulheres do quilombo Conceição das Crioulas, localizado no município de Salgueiro, Pernambuco. Esse quilombo, assim como outros tem uma tradição matriarcal, onde mulheres são os pilares da organização social, política e histórica. Para estruturar essa unidade, utilizamos entrevistas das moradoras do quilombo, principalmente de Givânia Maria da Silva, que atualmente é doutoranda pela Universidade de Brasília (UnB), e Sandra Maria da Silva Andrade, uma das principais lideranças quilombolas do país.

O terceiro movimento escolhido foi o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST, que luta pela reforma agrária no Brasil e pelos direitos dos trabalhadores do campo, resistindo a inúmeros ataques da grande mídia, da bancada ruralista brasileira, e outras instancias. . O MST conta com fortes lideranças femininas e com muitas mulheres coordenando assentamentos, marchas, manifestações, encontros etc. Nesse trabalho, destacamos as falas de Irma Brunetto, coordenadora do MST de Santa Catarina, Jocimar Aparecida, coordenadora de assentamento Santa Rita do Novo Destino, em Goiânia, Maria José Morais Costa, organizadora da Marcha das Margaridas, Eliane Veiga Schons, moradora do Assentamento Contestado, no Paraná.

Por fim, nosso último movimento abordado foi o do povo Mapuche, no Chile, uma organização de povos originários que visa resistir ao imperialismo e ao neoliberalismo presente na América Latina. Escolhemos esse movimento para compor o material didático uma vez que, recentemente, a Constituição chilena, que havia sido imposta durante o governo do ditador Augusto Pinochet foi derrubada, e essa vitória tem uma expressiva participação do povo Mapuche.

Assim como as demais organizações, os Mapuche contam com fortes lideranças femininas, como Gabriela Curinao e Moira Millán, priorizadas nesse trabalho.

A quinta e última unidade tem a função de conhecer e refletir a respeito das mulheres populares da vida dos próprios alunos. Por isso, nossa sugestão foi a organização de uma página no Instagram com biografias de mulheres importantes para os alunos: mães, avós, tias, professoras, diretoras, cozinheiras da escola etc. Essa última parte foi desenvolvida partindo do entendimento de que a decolonialidade não é um movimento que aborda apenas o sofrimento dos latino-americanos, mas é uma teoria que aponta para horizontes de fortalecimento, libertação e esperança para os indivíduos que há tempos vêm lutando, tais como as mulheres homenageadas nesse trabalho.

Embora o horizonte que almejamos esteja distante e não possa ser alcançado a partir de uma única pesquisa, entendemos a necessidade desses pequenos passos dentro e fora da academia. Por isso, esperamos que esse trabalho contribua para a visibilidade das mulheres populares latino-americanas, não somente dentro do ensino escolar de história, mas para mudar o apagamento dessas existências dentro da sociedade. Desejamos que este esforço sirva de base e motivação para outras pesquisas semelhantes, e principalmente, para que mais pessoas também tomem para si a responsabilidade de construir alternativas à colonialidade no cotidiano, contribuindo para romper com esse presente de desigualdade, invisibilidade, e desesperança.

1 FEMINISMOS EM MOVIMENTO: DA HEGEMONIA À PLURALIDADE DE REPRESENTAÇÕES

A pesquisa que desenvolvemos nesta dissertação envolve um tema delicado para o mundo atual: o direito das mulheres de conhecer e contar a sua própria história, em especial, as mulheres das classes populares da América Latina. Assim, para abordar esse tema acreditamos ser necessário refletir sobre alguns pontos, que serão descritos a seguir.

Iniciaremos discutindo algumas problemáticas que envolvem a historiografia feminista, que ao adotar uma narrativa hegemônica, baseada em “ondas”, exclui a diversidade das lutas contra a opressão feminina que aconteceram na América Latina, África e Ásia, desde o início da colonização.

Logo após, abordaremos os principais conceitos cunhados pela teoria decolonial, visto que à luz dos conceitos abordados por esta perspectiva é que se constrói o movimento feminista decolonial. Esse movimento utiliza das críticas feitas ao feminismo hegemônico e da teoria decolonial para trazer ao centro do debate as especificidades das mulheres latino-americanas, numa forma de resistir à violência de gênero e à colonialidade sob a qual suas histórias são assentadas.

Assim, apresentaremos as principais críticas, tais como ao conceito de gênero, patriarcado e as causas da invisibilização das mulheres latino-americanas.

1.1 Mulheres, opressão e lutas por emancipação

Atualmente existe uma diversidade de correntes do feminismo, cada uma representando uma perspectiva teórica e metodológica, uma leitura de mundo diferente e enriquecedora, que contribui para os movimentos de diferentes modos. Como em todo movimento amplo e multifacetado, existem divergências epistemológicas e políticas entre essas diversas formas de enxergar o feminismo, entretanto, todas concordam que “o feminismo é uma urgência no mundo” (PETRONI, 2019, p. 12). Essas são palavras da deputada federal Talíria Petroni, no livro Feminismo para os 99%, de Arruzza, Bhattacharya e Fraser (2019). Nesta obra, Talíria afirmou que mais do que uma urgência no mundo, o feminismo é especificamente uma urgência na América Latina, no Brasil.

Outra autora fundamental para este debate é Julieta Paredes Carvajal, uma mulher indígena da Bolívia, que atualmente é uma das maiores referências feministas da América Latina, e gradualmente dialoga com feministas brasileiras. Segundo a perspectiva de Carvajal (2020), “[...] feminismo é a luta e a proposta política de vida de qualquer mulher em qualquer lugar do mundo, em qualquer etapa da história, que tenha se rebelado diante do patriarcado que a oprime”. A partir dessa definição, é possível enxergar nossas mães, avós, bisavós e tataravós indígenas, negras, quilombolas, ribeirinhas, pobres, sindicalistas, agricultoras, dentre outras, como feministas. Mulheres que se rebelaram contra a opressão patriarcal, desde que esta se fez presente em suas vidas.

Iniciamos com essa reflexão a respeito da concepção de feminismo que adotamos com o fim de suscitar uma crítica sobre uma narrativa “hegemônica” que foi construída sobre a história do feminismo. Essa versão da história interpreta o feminismo como um movimento de etapas, que tem início na Europa no século XVIII, se espalha pelo restante do mundo, e com o passar dos anos evolui e inclui as pautas de mulheres diversas. Essa definição limita o feminismo em três ondas e apaga toda a pluralidade existente nas lutas e resistências das mulheres ao redor do mundo.

Por outro lado, revisitamos esta narrativa para entender suas perspectivas e limites, que se difundem nas disputas pelo campo político e conceitual. Segundo essa narrativa linear, o movimento feminista começa como um “[...] filho indesejado da Revolução Francesa” (BIROLI; MIGUEL, 2014). Na França, surgem nomes como o de Olympe de Gouges, autora da “Declaração de direitos da mulher e da cidadã”, uma clara manifestação contra a exclusão dos direitos femininos da Declaração de direitos do homem e do cidadão, escrita em 1789, ano de início da Revolução. Assim como os monarcas foram guilhotinados pelos burgueses revolucionários, muitas mulheres que buscavam os mesmos direitos que os homens tiveram esse destino (*Cf*. CARVAJAL, 2020). Olympe de Gouges foi guilhotinada em 3 de novembro de 1793.

Na mesma perspectiva, a escritora e filósofa Mary Wollstonecraft é considerada “fundadora” do movimento feminista, ela viveu na Inglaterra durante o século XVIII. Essa pensadora fomentou a criação de uma teoria política feminista, ao desenvolver uma série de críticas à condição de vida das mulheres,

tais como a falta do direito ao voto, à educação formal, a possibilidade de dispor de suas propriedades, ao casamento etc.

A interferência histórica dessas duas mulheres, bem como suas teorizações serviram de base para o movimento sufragista e para o que passou a se entender como a “primeira onda do feminismo”, dentro dos países hegemônicos da colonialidade, que se alastrou pela Inglaterra, Estados Unidos e também pelo Brasil. Durante esse período, que foi aproximadamente da metade do século XIX até o início do século XX, o feminismo tinha como foco o sufrágio feminino, ou seja, a obtenção de direitos políticos, principalmente o voto. Segundo Miguel e Flávia Biroli:

> [...] o acesso à franquia eleitoral representava o reconhecimento, pela sociedade e pelo Estado, de que as mulheres tinham condições iguais às dos homens para gerir a vida coletiva e que elas possuíam visões do mundo e interesses próprios, irredutíveis aos seus familiares. Afinal, um dos argumentos centrais para a exclusão política delas era que seus interesses já seriam protegidos pelo voto do marido ou dos pais (BIROLI; MIGUEL, 2014, p. 93).

Dessa forma, teve início essa organização de mulheres, que levantavam como principais bandeiras: o direito ao voto, a uma maior participação política e em espaços públicos no geral, à educação e ao controle sobre suas posses. Pautadas sobre esses objetivos, grupos de mulheres organizaram protestos dos mais diversos, de manifestações pacíficas até atos mais incisivos como a destruição de propriedades privadas (*Cf*. MARQUES; XAVIER, 2018, p. 3).

Em meio a um desses protestos, uma sufragista chamada Emily Davison, em 1913, atirou-se em frente ao cavalo do Rei da Inglaterra. Esta morte foi dada por algumas pessoas como um sacrifício e, por outras, como um acidente, porém chamou muita atenção para o movimento. Em 1920, foi concedido o voto às mulheres inglesas, progressivamente às mulheres norte americanas, portuguesas, e as brasileiras também conquistaram esses direitos com a Constituição de 1934. Segundo Biroli e Miguel:

> [...] no mundo ocidental, a plataforma feminista inicial foi efetivada ao longo do século XX. Em geral, o direito ao voto foi obtido pelas mulheres nas primeiras décadas do século. As barreiras à educação foram levantadas com o acesso das mulheres a todos os níveis de ensino chegando a superar o dos homens - ainda que

> as profissões com maior presença feminina costumem ser aquelas com menor prestígio social e menor remuneração média. Lentamente, os códigos civis passaram a afirmar a igualdade de direitos entre os cônjuges (BIROLI; MIGUEL, 2014, p. 24).

Mesmo restritas, essas primeiras reivindicações políticas feministas foram importantes e refletem na vida de muitas mulheres até os dias atuais. Entretanto, apesar das conquistas, o objetivo de igualdade entre homens e mulheres não foi atingido plenamente. Percebe-se que, mesmo com a maior participação política e o acesso à educação, a desigualdade entre gêneros ainda se mantinha uma constante na sociedade.

Considera-se, dentro desta leitura, que, a partir da década de 1960, as feministas da "segunda onda" debruçaram-se principalmente em entender as causas menos evidentes que levavam à opressão masculina. Nesse momento, o conceito de "gênero" passou a ganhar espaço. Segundo Heleieth Saffioti, curiosamente, o primeiro estudo a mencionar o conceito de "gênero" foi o do psicanalista Robert Stoller em 1968. Entretanto, apenas em 1975, com o artigo de Gayle Rubin, essa perspectiva frutificou e deu origem aos *estudos de gênero* (SAFFIOTI, 2015). Assim, gênero passou a ser entendido como uma construção cultural e social, mais do que uma determinação biológica inerente a todos os seres humanos com classificação binária "homem/mulher".

Neste sentido, o pensamento desenvolvido pela filósofa Simone de Beauvoir, em seu livro "O Segundo Sexo" (1980), é essencial para compreender as nuances que envolvem o conceito de gênero. Nele, Beauvoir traz uma das frases que mais representa os movimentos feminista: "não se nasce mulher, torna-se mulher." Logo após, a autora continua: "[...] nenhum destino biológico, psíquico ou econômico define a forma que a mulher ou a fêmea humana assume no seio da sociedade" (BEAUVOIR, 1980, p. 9). Basicamente, essa percepção abre portas para o entendimento de que o sexo biológico não carrega uma série de determinações sobre o que é ou não típico do "ser mulher", isso é aprendido ao longo da vida.

Deslocando a discussão do conceito de "sexo" para o conceito de "gênero", o "ser mulher" passaria a ser entendido não como uma função orgânica, mas sim como uma posição social que é atributo de estruturas sociais (*Cf*. BIROLI; MIGUEL, 2014, p. 79). Por isso, consiste em um grande passo para a teorização

feminista, pois aponta que a ligação com os cuidados maternos e domésticos não era algo típico da essência feminina, e sim construído na mulher desde a infância.

Uma publicação importante para a compreensão dessa crítica aos estereótipos femininos ligados à “fragilidade, infantilidade, submissão” é o livro de Betty Friedan, intitulado “A Mística Feminina”. Esta obra, publicada em 1963, até hoje consiste num livro mundialmente vendido. O foco de Friedan era analisar a infantilização a que as mulheres eram submetidas com o fim de adequá-las ao espaço doméstico. Dessa forma, a educação destinada às meninas era sempre buscando desenvolver as características de uma boa dona de casa, já que a mulher deveria encontrar sua plenitude no casamento e na maternidade.

Esse ponto de vista sobre a vida das mulheres causava uma forte identificação entre as mulheres de classe média alta nos Estados Unidos, que se reconheciam nessa condição. Porém, também atuou numa universalização do “ser mulher”. Isso significa que os argumentos apresentados por Friedan não contemplavam a situação das mulheres trabalhadoras, indígenas, pobres ou negras, pois essas mulheres sempre trabalharam nos espaços públicos da sociedade, já que a renda obtida nesses trabalhos era essencial para o sustento de suas famílias.

A partir de 1986, com a publicação do artigo da historiadora Joan Scott, que apontava o “gênero como uma categoria útil de análise histórica”, o conceito de gênero ganhou maior força. Segundo este artigo, o termo “gênero”, que muitas vezes aparecia em substituição à palavra “mulher”, ainda foi utilizado por pesquisadoras(es) numa forma de conseguir legitimidade acadêmica. Entretanto, sua aplicação social é mais profunda. Para a autora, esse conceito

> [...] é igualmente utilizado para designar as relações sociais entre os sexos. O seu uso rejeita explicitamente as explicações biológicas, como aquelas que encontram um denominador comum para várias formas de subordinação no fato de que as mulheres têm filhos e que homens têm uma força muscular superior. O gênero se torna, aliás, uma maneira de indicar as “construções sociais”: a criação inteiramente social das ideias sobre papéis próprios aos homens e às mulheres (SCOTT, 1990, p. 3).

Com base em Scott, entende-se que falar sobre gênero é falar de construção, ou seja, uma série de definições, características, normas e papéis sociais que são impostos sobre um ser no momento de seu nascimento, com

base em suas características biológicas. Dessa forma, o que é considerado característica de determinado gênero, é algo cultural, que foi construído de forma “x”, mas poderia (e pode) ser construído de forma “y”. Portanto, gênero diz respeito às representações do masculino e do feminino, às imagens construídas pela sociedade a propósito do masculino e do feminino, estando estas inter-relacionadas (SAFFIOTI, 2015).

A luta por uma desmistificação do que é “ser mulher” foi importante para a conquista de muitos direitos. As mulheres que dissertaram sobre a construção da categoria gênero perceberam os interesses por trás dessa ligação da mulher à inocência, à fragilidade e à infantilidade. Segundo Maria Lugones a fictícia e socialmente construída fraqueza de seus corpos e mentes cumpriu um papel importante na redução da participação e retirada dessas mulheres da maioria dos domínios da vida, da existência humana (LUGONES, 2020).

As contribuições deste período de estruturação do feminismo hegemônico são de extrema relevância, visto que nos permitem entender alguns pontos da opressão sobre as mulheres. Ainda, traz discussões a respeito da liberdade sexual da mulher, o direito ao aborto e mesmo da maternidade enquanto uma opção, e não uma obrigação ditada pela essência feminina. Em síntese, compreendeu-se que tudo o que é entendido como “da essência feminina”, na realidade é fruto de um tipo de configuração da sociedade, portanto, é cultural.

Segundo essa linha da historiografia feminista, a “terceira onda” do movimento se destaca pelas mulheres racializadas, como as mulheres negras, que passam a apresentar suas reinvindicações e lutar por seu espaço dentro do movimento. Por volta de 1990, discussões denunciando o “elitismo” passaram a ser presentes, pois tanto a primeira como a segunda onda pautava-se, com ênfase, nos problemas de mulheres brancas, quase sempre burguesas, não levando em consideração a multiplicidade do “ser mulher”. Isso, para Djamila Ribeiro (2017) é uma universalização da categoria mulher:

> A percepção das várias possibilidades de ser mulher, ou seja, do feminismo abdicar da estrutura universal ao se falar de mulheres e levar em conta outras intersecções, como raça, orientação sexual, identidade de gênero, foi atribuído fortemente à terceira onda do feminismo (RIBEIRO, 2017, p. 20).

Note-se a palavra “intersecção” utilizada por Ribeiro, pois ela pode ser empregada para descrever esse período do movimento feminista. Em 1981, foi lançado um livro de extrema importância por Angela Davis, chamado “Mulheres, raça e classe”. Nele, Davis explora as experiências de vida de mulheres brancas, mulheres negras e homens negros, a fim de mostrar que uma mulher negra ocupa um local diferente de uma mulher branca e que, muitas vezes, ela está mais próxima dos homens negros. Dessa forma, existe uma intersecção de opressões: a mulher negra sente as violências de ser mulher e as violências por ser negra.

Essa obra é importante para a nossa análise, principalmente na medida em que mostra a luta das mulheres negras escravizadas muito antes da terceira, da segunda e até mesmo da primeira onda do movimento feminista. A resistência empreendida por essas mulheres contra a estrutura patriarcal inicia-se com a escravidão, o que significa um contraponto ao discurso hegemônico de difusão das lutas a partir dos países hegemônicos da colonialidade.

Segundo Davis, nos períodos de escravização, que tiveram início nos séculos XV e XVI, as mulheres negras sofriam um tipo de tratamento muito parecido com o dos homens negros: trabalhavam, eram ameaçadas, mutiladas e açoitadas da mesma forma. Além disso, também sofriam por ser mulher, pois diversos maus tratos frequentemente eram destinados a elas. Além dos estupros utilizados como forma de punição, as mulheres escravizadas ainda eram tratadas como “reprodutoras”, sem possuir nenhum direito sobre seus filhos, podendo as crianças serem vendidas e enviadas para longe a qualquer momento. Convenientemente, durante o trabalho nas lavouras elas eram tratadas como se tivessem a mesma força que os homens, da mesma forma que, quando lucrativo, as mulheres eram reduzidas à condição de fêmeas (DAVIS, 2017).

A análise realizada por Davis aborda claramente que a ideologia da feminilidade, que constrói a “mulher” como inocente, delicada, bondosa, carinhosa, a mãe, dona de casa, indefesa, que precisa ser protegida, não se aplica às mulheres racializadas, pois entre as mulheres negras e escravizadas, a possibilidade de ser dessa forma era inexistente (DAVIS, 2017). Isso é bastante perceptível no discurso proferido por Sojourner Truth, no qual ela posiciona as suas dores e as violências pelas quais passa:

> Aqueles homens ali dizem que as mulheres precisam de ajuda para subir em carruagens, serem levantadas sobre valas e ter o melhor lugar onde quer que estejam. Ninguém jamais me ajudou a subir em carruagens, ou a saltar sobre poças de lama, ou me deu qualquer "melhor lugar"! E não sou uma mulher? Olhem para mim!
> Olhem para meus braços! Arei a terra, plantei, juntei a colheita nos celeiros, e nenhum homem podia se igualar a mim! E não sou eu uma mulher? Eu podia trabalhar tanto e comer tanto quanto um homem – quando eu conseguia comida – e suportar o chicote também! E não sou uma mulher? Eu pari treze filhos e vi a maioria deles ser vendido para a escravidão, e quando eu chorei meu luto de mãe, ninguém a não ser Jesus me ouviu! E não sou uma mulher? (TRUTH *apud* DAVIS, 2017, p. 71).

Sojourner nasceu em Sweartekill e tornou-se abolicionista afro-americana em 1843. Em decorrência de sua participação política, atuou, algumas vezes, ao lado do movimento sufragista. Em 1851, participou da Convenção dos direitos da mulher, onde proferiu de forma espontânea o discurso acima, que já denunciava uma espécie de "cegueira" perante a situação da mulher negra. Sojourner entrou para a história por falar de sua vida, ainda que sua voz tenha sido ouvida pelo movimento feminista muito tempo depois. A escolha dessas palavras neste momento não é aleatória, como não é em nenhum texto de teoria feminista[3]. É um agradecimento, uma homenagem, uma forma de dizer que essa voz jamais será silenciada novamente, no que depender de nós.

Além de explicitar a realidade das mulheres negras e escravizadas, esse discurso ainda contribui na medida em que se tornou um reflexo da luta das mulheres que sofreram com a escravidão, uma luta "contra o patriarcado que as oprime", para utilizar novamente a definição de Carvajal (2020). Assim como Sojourner, milhares de outras mulheres negras e escravizadas, e de outras mulheres racializadas, sentiram as dores do trabalho forçado, dos abusos sexuais, da labuta, de ter seus filhos e maridos arrancados de si.

A análise realizada por Davis referencia-se na experiência da América do Norte, entretanto, neste mesmo caminho encontram-se as lutas de mulheres negras e indígenas da América Latina. Sabe-se que muitos povos indígenas, assim que entraram em contato com os europeus colonizadores, precisavam

[3] Esse texto está presente nos livros "Mulheres, Raça e Classe" de Angela Davis, "Lugar de Fala" de Djamila Ribeiro, "Feminismo e Política", de Luiz Felipe Miguel e Flávia Biroli, dentre tantos outros. Em nossa concepção, esse texto é uma relíquia histórica da luta das mulheres, uma homenagem que é, e deve ser feita à imensa relevância de Sojourner Truth.

resistir a todos os tipos de violência: da simbólica, cultural e biológica até à violência física, escravocrata e sexual[4]; as mulheres tiveram papéis essenciais nessa resistência, a exemplo das mulheres peruanas, segundo a análise de Susane Rodrigues de Oliveira:

> [...] a participação dessas mulheres, – seja nas resistências indígenas, nas lutas em defesa de seus direitos à terra, nas revoltas de escravos, nos confrontos bélicos e nos movimentos políticos contra a opressão/dominação colonial ou em prol da independência de seu país, – foi bastante silenciada na historiografia tradicional (OLIVEIRA, 2012, p. 1).

Esse silenciamento que aconteceu na história tradicional, estende-se também sobre a construção da história do feminismo, na perspectiva que limita esse movimento em "três ondas feministas"[5]. Por que não conhecemos a história de mulheres indígenas que lideraram exércitos, guerrilhas, sequestraram e assassinaram colonizadores no século XVI? Ou de mulheres negras e africanas que fugiram dos engenhos coloniais, construíram quilombos e tornaram-se líderes dessas resistências a partir do século XVI, até o século XIX? Por que acreditamos que o passado de todas as mulheres sempre foi carregado de violência e opressão patriarcal? Segundo Miñoso:

> [...] a teoria feminista produziu e implantou uma representação e uma imagem da "mulher" – para além de qualquer diferença, espaço, tempo – como aquela que está sempre em um estado de sujeição, de menor poder e em uma hierarquia com o "homem" – também universal (MIÑOSO, 2020, p. 110).

Podemos refletir sobre essa invisibilização da história de muitas mulheres dentro dessa narrativa construída sob o feminismo utilizando a obra de Lélia

[4] A violência sexual, apesar de também ser destinada aos homens, foi direcionada principalmente às mulheres indígenas e africanas, e isso se reflete na genética do povo brasileiro. Recentemente, foi divulgado nas mídias virtuais um estudo organizado pelo projeto DNA do Brasil, coordenado pela pesquisadora Lygia da Veiga Pereira, chefe do Departamento de Genética e Biologia Evolutiva da Universidade de São Paulo (USP). Esta pesquisa apontou que 70% das mães que deram origem à população brasileira são africanas e indígenas – mas 75% dos pais são europeus. (Cf. GOMES, 2020).

[5] Neste trabalho focamos, essencialmente, na invisibilização das mulheres populares latino-americanas, portanto, mulheres de origem negra, indígena, miscigenada, trabalhadora. Contudo, essa perspectiva de "ondas" feministas coloca outras mulheres do globo e da história na subalternidade, inclusive na própria Europa. No mesmo século XIX em que se desenvolvia a chamada "primeira onda do movimento feminista" também surgia o feminismo socialista com Flora Tristan, Clara Zetkin, Alexandra Kollontai, dentre outras. Essas mulheres, por contrapor o caráter "liberal" presente entre muitos grupos sufragistas também foram marginalizadas e apagadas da narrativa.

Gonzalez. Lélia nasceu em 1935, em Belo Horizonte, filha de uma mulher indígena e um operário de trens ferroviários. Graduou-se em História e Filosofia, fez mestrado em Comunicação Social, doutorado em Antropologia e tornou-se uma das maiores e mais importantes pesquisadoras de raça e etnias da América Latina. Essa intelectual brasileira se aproxima de Angela Davis na medida em que entende a opressão das mulheres não brancas enquanto uma conexão de raça, classe e gênero. Entretanto, para este trabalho ela é ainda mais relevante, já que fala especificamente das mulheres latino-americanas, enquanto o estudo de Davis é sobre as mulheres norte-americanas. Para Lélia,

> [...] trata-se de uma discriminação em dobro para com as mulheres não-brancas da região: as amefricanas e ameríndias. O duplo caráter da sua condição biológica - racial e sexual - faz com que elas sejam as mulheres mais oprimidas e exploradas de uma região de capitalismo patriarcal - racista dependente. Justamente porque este sistema transforma as diferenças em desigualdades, a discriminação que elas sofrem assume um caráter triplo, dada a sua posição de classe, ameríndias e amefricanas fazem parte, na sua grande maioria, do proletariado afrolatinoamericano (GONZALEZ, 2011, p. 17).

Por muito tempo, existiu um movimento dentro do feminismo onde mulheres brancas falavam a respeito das necessidades e lutas das mulheres racializadas - amefricanas e ameríndias. Entretanto, esse ato de falar na terceira pessoa é reflexo de uma infantilização, onde o sujeito de quem se fala é consequentemente excluído, ignorado, colocado como ausente em sua própria presença (*Cf*. GONZALEZ, 2011).

Essas percepções a respeito de outras formas de opressão que vão além da de gênero, tais como a de raça e classe, foram possíveis devido a uma criticidade aplicada ao movimento feminista, principalmente por mulheres que não se viam representadas pelo feminismo hegemônico. Angela Davis, Sojourn Truth e Lélia Gonzalez detinham um ponto de vista diferenciado dentro das análises, pois sentiam em seus corpos o que era a interseccionalidade.

Enquanto mulheres racializadas, precisaram conquistar um espaço para poder falar de si mesmas dentro do feminismo, e não apenas serem “faladas”, pois isso configura um tipo de dominação. Essa crítica dialoga com o posicionamento levantado na contemporaneidade por muitas mulheres da

América Latina que, atualmente, se organizam em torno do “feminismo decolonial”: ao dividir de forma linear e objetiva o movimento feminista em “ondas”, cria-se uma imagem de que mulheres que não pertencem ao centro global (Europa e Estados Unidos) não tiveram lutas significativas contra a opressão masculina, pelo menos não até a chegada das ondas feministas.

Neste caminho, o feminismo decolonial se apropria das críticas feitas pelo *Black Feminism*: mulheres de cor, chicanas, mulheres pobres, o feminismo autônomo latino-americano, feminismo indígena e o feminismo materialista francês ao feminismo hegemônico em sua universalização do conceito mulheres e seu viés racista, classista e heterocêntrico (CURIEL, 2020); ainda, acrescenta o ponto de vista da teoria decolonial. Essa teoria busca trazer ao centro de suas análises as especificidades latino-americanas, tal como a longa e violenta história de exploração que este continente carrega desde o século XV. Para a compreensão do feminismo decolonial é preciso entender os principais conceitos dessa teoria, pois esse movimento nasce no seio da luta contra a colonialidade do poder, do saber e do ser.

1.2 Uma nova estrutura de pensamento: decolonialismo e novos feminismos em diálogo

A teoria decolonial vem embasando diversas produções acadêmicas por todos os países da América Latina, incluindo o Brasil. Esses escritos abrangem uma variedade de temas, tais como a luta dos povos indígenas; dos movimentos negros; das mulheres populares; a exploração econômica; a invisibilização intencional de intelectuais e de saberes; a função da escola na sociedade etc. Numa tentativa de interpretar esses temas à luz da percepção da violência colonial, os conceitos elaborados pelo Grupo Modernidade e Colonialidade (M/C) são muito utilizados. Segundo Ballestrin

> [...] o M/C atualiza a tradição crítica do pensamento latino-americano, oferece leituras históricas e problematiza velhas e novas questões para o continente. Defende a ‘opção decolonial’ - epistêmica, teórica e política- para compreender e atuar no mundo, marcado pela permanência da colonialidade global dos diferentes níveis da vida pessoal e coletiva (BALLESTRIN, 2013, p. 89).

Esse movimento epistemológico originou-se na década de 1990, quando ocorreu um encontro de alguns intelectuais que tinham a intenção de buscar a “descolonização”. Entretanto, reflexões que giram em torno desse objetivo existem há algum tempo, e contribuíram para a construção dessa corrente teórica. Bons exemplos dessas estruturas de pensamento anticolonial são: a perspectiva pós-colonial e o Grupo de Estudos Subalternos.

Apesar de não ter se estruturado como uma teoria, o pós-colonialismo representa um passo muito importante para os estudos desenvolvidos em diversas áreas. Foi por esse ponto de vista que se abriu margem para a inclusão das análises de raça, gênero, classe, etnia e orientação sexual dentro das relações de poder, além de uma dura crítica ao eurocentrismo, até então pensamento dominante. Com isso, serviu de estímulo para a elaboração de outras epistemologias, tais como a própria decolonialidade. Dessa forma, é justo ressaltar toda a sua importância, pois, como afirma Inocência Mata:

> [...] os destinadores das teorias pós-coloniais pretendem que elas funcionem, também como instrumentos de análise de relações de hegemonia a sistemas de conformação da tendência hierarquizante da diferença, como seja, por exemplo, o eurocentrismo (MATA, 2014, p. 31).

Além do pós-colonialismo, é importante destacar outro movimento teórico que veio antes da opção decolonial. O Grupo de Estudos subalternos asiáticos surgiu por volta de 1980, e era formado pelos intelectuais Ranajit Guha, Gayatry Spivak e Dipesh Chakrabarty. A partir do mesmo incômodo quanto à hegemonia trazida pelo discurso eurocêntrico que o pós-colonialismo levantou, o Grupo de Estudos Subalternos traçou o objetivo de apresentar uma visão crítica à historiografia e outros campos do saber, tanto ao material produzido a respeito do continente asiático pela Europa como aos saberes produzidos pelos próprios asiáticos, mas carregados de eurocentrismo (*Cf*. BALLESTRIN, 2013, p. 92).

Essa proposta chamou a atenção de intelectuais latino-americanos que fundaram o Grupo de Estudos Subalternos Latino-Americano. Assim como o grupo asiático, em suas análises críticas utilizavam autores como Michel Foucault, Jacques Derrida, Antonio Gramsci e Ranajit Guha, três pensadores europeus e apenas um que pensa a partir do Sul (*Cf.* GROSFOGUEL, 2008, p. 116).

Tal perspectiva fez com que pensadores mais radicais como Walter Mignolo e Ramón Grosfoguel levantassem duras críticas aos Grupos de Estudos Subalternos, apontando que esses não poderiam, de fato, reconstruir os conhecimentos produzidos a partir do Sul baseados em epistemologias eurocêntricas. Dessa forma, o grupo era incapaz de romper com essa dominação epistêmica, conservando um saber colonizado.

Mignolo (1998) ainda faz críticas ao “imperialismo” dos estudos asiáticos sob os estudos latino-americanos. Para ele, a América Latina possui uma espécie de colonização diferente, dessa forma, precisa ser pensada e teorizada a partir de sua realidade, não apenas “importando” reflexões e conceitos feitos pelos estudos subalternos indianos.

Por divergências teóricas e sentindo a necessidade de “transcender epistemologicamente” (GROSFOGUEL, 2008, p. 116), alguns intelectuais se desligaram do Grupo de Estudos Subalternos Latino Americanos e fundaram o Grupo Modernidade e Colonialidade, ainda atuante e produzindo conhecimento. Esse grupo contou com a participação de alguns nomes de forma mais incisiva, tais como Aníbal Quijano, Enrique Dussel, Walter Mignolo, Immanuel Wallerstein, Santiago Costa Gomez, Nelson Maldonato Torres, Ramon Grosfoguel, Edgar Lander, Arthuro Escobar, Fernando Coronil, Catherine Walsh, Boaventura Souza Santos e Zulma Palermo (*Cf.* BALLESTRIN, 2013).

O principal objetivo do Grupo M/C é construir um pensamento crítico ao olhar para a América Latina e, dessa forma, reconstruir a história, a sociologia, a filosofia, a partir dos olhos desses povos. Isso tudo rompendo com a forma epistêmica eurocêntrica de pensamento e dando voz, finalmente, àqueles que, por muitos séculos, foram calados, subalternizados e marginalizados.

Antes da constituição desse grupo, os pensadores já tinham desenvolvido linhas de raciocínio a respeito dessa temática, o que leva a existir uma série de conceitos próprios do grupo. Aqui, nos atentamos a alguns que são chaves para a construção desta pesquisa, como: Eurocentrismo, Modernidade, Colonialidade do Poder, do Ser e do Saber.

Escolhemos abrir essa explanação conceitual com o Eurocentrismo, pois pelo nosso ponto de vista apresenta-se como uma das principais formas de reforçar a colonialidade. Em outras palavras, é a partir das ideias de origem

eurocêntricas que se sustenta um certo fetichismo acerca da cultura e do modo de vida europeu. Esse fetichismo faz com que os povos que foram reduzidos à condição de colonizados tenham uma visão subalternizada de suas próprias histórias. Essa distorção os leva a negar suas origens e mirar no horizonte ocidental, que é responsável por essa redução.

Essa perspectiva de pensamento pode ser notada em diversos momentos da vida cotidiana: quando um médico afirma que viajou para a Europa e pode “ver a história de verdade” (*Cf*. MORENO, 2019a), sendo que o continente americano possui construções tão milenares e carregadas de história quanto o Coliseu, por exemplo. Percebemos o poder do eurocentrismo quando o padrão de beleza aceito universalmente é o que carrega traços europeus: cabelos loiros e lisos, pele branca e olhos claros, enquanto as marcas de outras etnias são categorizadas como “feias”. Esses exemplos estão tão internalizados em nossa sociedade, que muitas vezes passam despercebidos.

É por meio do eurocentrismo que chega até os povos colonizados a modernidade, colonialidade do poder, do saber e do ser. Na manutenção desse eurocentrismo no imaginário popular, reforçado pelos currículos escolares, que enxergamos o maior sintoma de que ainda continuamos em processo de colonização.

O eurocentrismo aparece em muitos textos, mas foi o peruano Aníbal Quijano que apresentou uma síntese descritiva dessa corrente de pensamento em seu texto “Colonialidade do Poder, Eurocentrismo e América Latina”. Para ele, o eurocentrismo é uma perspectiva de conhecimento que teve início por volta do século XVII, e tornou-se mundialmente hegemônica no século seguinte, acompanhando o fluxo de domínio da Europa burguesa ao redor do globo. Continuando seu raciocínio,

> [...] não se trata, em consequência de uma categoria que implica toda a história cognoscitiva em toda a Europa, nem na Europa Ocidental em particular. Em outras palavras, não se refere a todos os modos de conhecer de todos os europeus e em todas as épocas, mas a uma específica racionalidade ou perspectiva de conhecimento que se torna mundialmente hegemônica colonizando e sobrepondo-se a todas as demais, prévias ou diferentes, e a seus respectivos saberes concretos, tanto na Europa como no resto do mundo (QUIJANO, 2005, p. 1260).

Dessa forma, o eurocentrismo é uma posição epistêmica que silenciou todas as demais culturas, incluindo elementos da própria cultura europeia que não representavam a burguesia. Assim como as mulheres, os povos negros e indígenas, as interferências que a classe trabalhadora teve na construção da sociedade, também foram apagadas da história.

A burguesia europeia construiu uma narrativa que afirma que, dentre todas as realidades existentes no mundo, a do continente europeu era a mais evoluída, civilizada. Passou a existir então um dualismo, onde foram resguardadas à Europa todas as características positivas: bom, bonito, evoluído, civilizado, racional, em oposição às narrativas que representavam o não europeu: ruim, feio, atrasado, selvagem, irracional.

Um dos mitos fundacionais sustentados pelo eurocentrismo é, segundo Quijano (2005), a ideia de que existe um ponto inicial, de onde partiriam todos os povos, buscando a ascensão ao estágio mais alto, que é o de "civilização". Uma frase muito significativa para observarmos essa concepção é a do filósofo contratualista John Locke: "no princípio todo o mundo foi América". Ou seja, a forma de viver dos povos originários era considerado o ponto inicial da humanidade, representada como barbaridade.

Nessa concepção, a evolução da humanidade foi constituída de forma horizontal e linear, onde todas as nações partiriam de um mesmo ponto e percorrendo pelo mesmo caminho conseguiriam atingir o objetivo comum: a "modernidade". O moderno, o civilizado e evoluído, nesse ponto de vista, é representado pelos povos europeus ou ocidentais e pelos seus valores (QUIJANO, 2005). Já que a Europa representava o topo na escala evolutiva, os demais povos estariam abaixo dela, e seria responsabilidade do povo "civilizado" levar a civilização aos bárbaros. A Europa, então, utilizou-se do "fardo do homem branco"[6] para colonizar os povos da América, da África e da Ásia.

[6] Durante os séculos XIX e XX as relações que os países do Ocidente estabeleceram com os demais estavam baseadas em dois ideais: desenvolvimento cultural e ordem social. Os europeus, principalmente, acreditavam que era um poder/dever assumir a sua "missão civilizatória", ou seja, é como se esses homens brancos estivessem destinados a "ajudar" os demais países em seu desenvolvimento a partir da imposição de sua cultura. Essa "missão civilizatória" serve de justificativa para diversos processos de colonização e inspirou artistas como o poeta Rudyard Kipling. Em seu poema "O Fardo do Homem Branco", o escritor enaltece os esforços, a vocação e o dever que guiarão o homem branco no melhoramento de povos do mundo distantes da civilização; por meio das "selvagens guerras da paz", estes povos "metade demônio e metade

Com isso, ainda se legitimou uma divisão de trabalho, onde o homem branco era possuidor do direito da liberdade e aos povos indígenas e africanos foram reservadas a escravidão e a servidão. Do ponto de vista eurocêntrico, segundo Quijano (2005), reciprocidade, escravidão, servidão e produção mercantil são percebidas como uma sequência histórica natural da humanidade, como se fossem degraus de uma escada que, inevitavelmente, a humanidade iria passar para atingir o estágio civilizado.

Baseada nessa premissa, a colonização se encarregou de apagar a cultura, os saberes, as belezas, as religiosidades, memórias, identidades, liberdade e até mesmo a vida de outros povos. A história predominante no imaginário popular, e por muito reproduzida pela disciplina de História, é uma história de conquista, de glórias, em que “o povo europeu chegou no Brasil, onde os índios viviam atrasados e trouxe a civilização, a tecnologia, a ciência”. Porém, a falácia desse discurso é notável, e as consequências da colonização estão presentes na sociedade, manifestando-se na desigualdade social e no racismo estrutural.

No momento do suposto “descobrimento”, segundo o sociólogo Quijano, as Américas possuíam uma variedade étnica imensurável. Diversas etnias como Maias, Astecas, Incas, Aimarás, Tupi Guarani, Pataxó, Xingu dentre tantas outras foram reduzidas ao termo genérico “índio”. O mesmo ocorreu com os Yorubas, Zulus, Congos, Bacongos, que se tornaram, de forma também reduzida, “negros”.

Dessa generalização, juntamente com o dualismo apontado, surgiram novas identidades: a europeia e a não-europeia. Para entendermos os efeitos disso tudo e a necessidade de romper definitivamente com essa visão de mundo é que citamos novamente Quijano:

> Aqui a tragédia é que todos fomos conduzidos, sabendo ou não, querendo ou não, a ver e aceitar aquela imagem como nossa, e como pertencente unicamente a nós. Dessa maneira, seguimos sendo o que não somos. E como resultado, não podemos nunca identificar nossos verdadeiros problemas, muito menos resolvê-los, a não ser de maneira parcial e distorcida (QUIJANO, 2005, p. 130).

---

criança”, se beneficiarão da vocação quase divina do “homem branco” (*Cf*. AFONSO; MARQUES; MAGALHÃES, 2018, p. 208).

Quando buscamos entender essa problemática nos currículos escolares, esse quadro não melhora. A escola é um ambiente de aprendizagem, ou seja, de aprender inclusive sobre si mesmo, e a história escolar tem o poder de criar representações sobre o passado, que resultam na criação de verdades, imagens, comportamentos, papéis sociais, hierarquias e normas que podem interferir no mundo, na constituição das identidades e nas relações sociais (*Cf*. OLIVEIRA, 2014). Se os currículos escolares no ensino de história sustentam o ponto de vista eurocêntrico e ecoam a narrativa dos homens, brancos, cristãos, heterossexuais etc., como mulheres de origem popular perceberão que também têm valor como sujeitos históricos?

A resposta é simples. Essas meninas têm negada a oportunidade de romper com uma autoimagem distorcida que é construída sobre elas por toda uma rede de violência colonial, se conhecendo apenas através de um espelho que é dado pelo próprio colonizador (*Cf*. MORENO, 2019a). Esse espelho não reflete de forma clara os seus principais problemas, principalmente no que se refere à imposição da modernidade e da colonialidade.

A percepção da existência da modernidade e da colonialidade é de extrema importância, tanto que batiza o grupo teórico que tomamos como base. Segundo Mignolo (2017), a colonialidade apresenta-se como o lado mais obscuro da modernidade. Já para Grosfoguel (2008), foi pela retórica da modernidade que se impôs o militarismo e a violência sobre os países colonizados.

Entretanto, foi o filósofo argentino Enrique Dussel que nos apresentou uma interpretação, extremamente didática, que ilustra a atuação desses dois conceitos na sociedade. A modernidade se apresenta como o avanço, o progresso, “o futuro”, levando os povos a aceitá-la. Entretanto, escondido em sua outra face, está todo o processo de colonialidade que, aos poucos, destrói a liberdade, os territórios, os conhecimentos e até mesmo a identidade daqueles povos. Tudo isso, com o objetivo claro de explorar as riquezas e a força de trabalho pertencente a esses humanos. Assim, Dussel apresenta da seguinte forma:

> 1. A civilização moderna autodescreve-se como mais desenvolvida e superior (o que significa sustentar inconscientemente uma posição eurocêntrica). 2. A superioridade obriga a desenvolver os mais primitivos, bárbaros, rudes, como exigência moral. 3. O caminho de tal processo educativo de

> desenvolvimento deve ser aquele seguido pela Europa (é, de fato, um desenvolvimento unilinear e à européia o que determina, novamente de modo inconsciente, a "falácia desenvolvimentista"). 4. Como o bárbaro se opõe ao processo civilizador, a práxis moderna deve exercer em último caso a violência, se necessário for, para destruir os obstáculos dessa modernização (a guerra justa colonial). 5. Esta dominação produz vítimas (de muitas e variadas maneiras), violência que é interpretada como um ato inevitável, e com o sentido quase-ritual de sacrifício; o herói civilizador reveste a suas próprias vítimas da condição de serem holocaustos de um sacrifício salvador (o índio colonizado, o escravo africano, a mulher, a destruição ecológica, etcetera). 6. Para o moderno, o bárbaro tem uma "culpa" (por opor-se ao processo civilizador) que permite à "Modernidade" apresentar-se não apenas como inocente, mas como "emancipadora" dessa "culpa" de suas próprias vítimas. 7. Por último, e pelo caráter "civilizatório" da "Modernidade", interpretam-se como inevitáveis os sofrimentos ou sacrifícios (os custos) da "modernização" dos outros povos "atrasados" (imaturos), das outras raças escravizáveis, do outro sexo por ser frágil, etcetera (DUSSEL, 2005, p. 30).

Dessa forma, a modernidade construiu uma ideia de que a Europa é o centro e as demais civilizações são a periferia dela[7]. A modernidade ainda aparecia como uma "saída" do modo bárbaro de viver para o civilizado. Como visto em Dussel (2005), ela legitimou verdadeiros genocídios[8] a povos não-europeus, e, até nos dias de hoje, ela ainda mascara a colonialidade presente na África, Ásia e América Latina.

Existem, então, relações coloniais escondidas nessa concepção de modernidade. Um dos maiores mitos do século XX, segundo Grosfoguel (2008), é a noção de que a eliminação das administrações coloniais conduziria ao fim das relações coloniais. Em outras palavras, a "colonização" não teve fim com os processos de independência, então as periferias do mundo não passaram a ser autônomas com as organizações governamentais internas, pois as antigas hierarquias coloniais, agrupadas na relação europeias *versus* não-europeias,

[7] É interessante observar como essa representação da Europa enquanto "centro do mundo" está até mesmo no Mapa *Mundi*. Como sabemos, o planeta terra é redondo. Assim, não existe um continente que fique acima, abaixo, no centro ou nas margens. Entretanto, na construção do Mapa *Mundi*, o continente europeu aparece praticamente no centro, e levemente acima dos demais.

[8] Genocídio significa a exterminação em massa de povos com base em sua raça ou etnia. É o massacre de civilizações inteiras, tal como aconteceu com os povos indígenas em toda a América, com os povos africanos durante a escravização, e ainda acontece com esses mesmos grupos, até os dias de hoje. Basta-nos lembrar dos diversos crimes cometidos contra indígenas por grandes ruralistas e latifundiários a fim de tomar suas terras, ou do encarceramento em massa dos povos pretos pelo mundo.

continuam arraigadas e enredadas na “divisão internacional do trabalho” e na acumulação do capital à escala mundial (QUIJANO, 2005; GROSFOGUEL, 2008).

Considerando essa questão, o termo “colonialidade” difere de “colonialismo”. Colonialismo está ligado a uma administração colonial, segundo Quijano (2005) e Grosfoguel (2008). Colonialidade remete-se às relações de poder de caráter colonial, mesmo após o fim do colonialismo, e essas podem ser de opressão e exploração cultural, política, sexual e econômica de grupos étnicos/racializados subordinados por parte de grupos étnicos-raciais dominantes (GROSFOGUEL, 2008).

Uma das instâncias desse conceito é a colonialidade do poder. Como visto, o advento da colonização inventou identidades - índios, negros, mestiços, portugueses, espanhóis, franceses etc. Aníbal Quijano (2005) analisa que essas identidades construídas foram associadas às hierarquias sociais, em outras palavras, raça e identidade racial foram estabelecidas como instrumentos de classificação social básica da população.

Dada essa classificação, falar sobre colonialidade do poder é abordar também sobre divisão mundial do trabalho e acúmulo de capital. As relações de trabalho, no momento do início da exploração colonial eram todas novas. As experiências anteriores como servidão, escravidão e trabalho assalariado não podiam dar base, pois a configuração do mundo nesse momento contava com uma hierarquização das raças. Sendo assim, foi realizada uma nova divisão do trabalho, tendo como base essa hierarquia.

Essa logística de pensamento foi transportada para as colônias da América Latina. O homem branco burguês (que se aproxima mais do europeu) ficou encarregado da gestão e do comando. Entretanto, existia também homens brancos que não ocupavam lugares dentre a burguesia, porém eles ainda ocupavam lugares de privilégio sobre as demais raças, pois tinham a possibilidade de vender sua força de trabalho e receber salários. Mesmo que em ofícios como artesãos, agricultores, comerciantes, esses homens brancos tinham a possibilidade de possuir alguns bens e acumular uma pequena quantia de capital. Já os povos indígenas e africanos, colocados na posição de raças inferiores foram relegados à mão de obra escrava e servil, sem a possibilidade de

receber pela função exercida, ou seja, sem a possibilidade de acumular capital *(Cf.* QUIJANO, 2005). Dito de outra maneira,

> [...] de uma perspectiva periférica como é a latino-americana, e de um modo geral, estas formas de trabalho articularam-se, todas elas, simultaneamente no tempo e enredaram-se no espaço, variando entre, por um lado, formas 'livres' de trabalho atribuídas no centro ou a populações de origem europeia, e por outro lado formas 'coercivas' de trabalho entregues à periferia ou a populações de origem 'não-europeia'. A acumulação capitalista à escala mundial opera em simultâneo através de diversas formas de trabalho que são divididas, organizadas e atribuídas de acordo com a racionalidade racista eurocêntrica da 'colonialidade do poder' (GROSFOGUEL, 2008, p.135).

Essa associação do ser humano branco ao acúmulo de capital também é perceptível na noção de "centro-periferia". Observando o desenvolvimento financeiro global, percebe-se que apenas o centro da economia teve a possibilidade de acumular capital. Esse centro é composto pelas regiões da Europa Ocidental ou outras áreas de predominância branca/europeia - Canadá, Estados Unidos, Austrália. Esse acúmulo de capital europeu, ou de predominância europeia, foi feito sob o trabalho servil e escravo, baseado na exploração/roubo das riquezas existentes nas periferias do mundo - com ênfase na América Latina e África. Assim, fica evidente as associações centro-branquitude-trabalho remunerado-acúmulo de capital, periferia-raças inferiorizadas-trabalho escravo/servil-impossibilidade de acumular capital.

O conceito de colonialidade do poder, segundo Walter Mignolo (2003, p. 12) é uma "estrutura complexa de níveis entrelaçados", que engloba o controle da economia, da política, da autoridade, da natureza e seus recursos naturais, do conhecimento e do gênero e sexualidade. Diferente do conceito de "colonização" - que remete ao roubo de terras e administração colonial, a "colonialidade" tem tentáculos mais resistentes, chegando a estendê-los também sobre os corpos dos indivíduos.

Partindo das noções de colonialidade do poder, desenvolvida por Aníbal Quijano, é que se cunhou o termo "colonialidade do ser". Em Grosfoguel, entendemos que com a chegada do colonizador, veio mais do que um sistema econômico que organizou o trabalho de acordo com a uma hierarquia de raças,

> [...] essa foi a parte fundamental, ainda que não a única de um 'pacote' mais complexo e enredado [...] Às Américas chegou o homem hetero sexual/ branco/ patriarcal/ cristão/ militar / capitalista/ europeu, com as suas várias hierarquias globais enredadas e coexistentes (GROSFOGUEL, 2008, p. 122).

Dentre as nove categorias analisadas por esse autor, a quarta, étnico-racial, e a quinta, relativa às mulheres, são essenciais para a pesquisa que realizamos, porque ao inventar as novas identidades de mundo, a colonialidade inventou também lugares para esses corpos. Nesta perspectiva, aquele que ocupa o topo das hierarquias pode viver com seu corpo em liberdade total, em contrapartida, os outros corpos estarão a serviço desse corpo supremo - branco/homem/heterossexual.

Por isso, a colonização do ser legitima algumas existências enquanto marginaliza outras, determinando qual lugar social esses seres devem, ou não, ocupar. Quanto mais próximos estão do "Senhor do Ocidente", mais humanizados são. E quanto mais distantes desta perspectiva, mais animalizados são considerados[9]. Esse conceito é um dos mais importantes para se pensar o feminismo decolonial, já que a principal crítica dessas mulheres é quanto a intersecção de opressões: gênero/colonialidade.

Segundo Maria Lugones (2020), a colonialidade traz consigo uma divisão da sociedade entre humanos e não humanos. Aqueles que são vistos como humanos são os colonizadores: os homens e mulheres europeus. Já os colonizados tiveram a humanidade arrancada de seus corpos, por isso, a categoria "gênero" não é cabível a eles, já que na condição de animais, foram tratados como machos e fêmeas.

Por fim, é importante, ainda, destacar um último conceito fundamental para construirmos nossa interpretação, que é o da colonialidade do saber. Como já dito, o eurocentrismo, em nosso entendimento, é onde se inicia todo esse processo: a noção de que a cultura, o modo de vida da burguesia europeia é o

[9] Para fins de didática, trazemos uma percepção construída por Aza Njeri. No filme "O lobo de Wall Street", Leonardo diCaprio interpreta Jordan Belfort, um homem branco, rico, heterossexual, que despreza as mulheres e não tem nenhuma empatia pelo outro, além disso mora em Nova York, o centro comercial do mundo. Ainda, é viciado em drogas, mas nada acontece com ele. Ou seja, Jordan é a maior representação do "Senhor Ocidental". Essa percepção pode ser melhor visualizada na palestra disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=8TVOMHKy3oU. Acesso em: 03 mai. 2021.

evoluído, o moderno, a verdadeira civilização. Foi criado um verdadeiro fetiche sobre essa cultura, que se impõe sobre as demais formas de existência numa escala mundial.

O conceito de colonialidade do saber interpreta a lógica da produção de conhecimento a partir dessa mesma hierarquia de opressão já apresentada, na qual o homem branco europeu e colonizador aparece no topo, em detrimento dos povos colonizados. Em outras palavras, quando o eurocentrismo inventou a Europa e as demais civilizações, ele a colocou também como o centro de todo o conhecimento, como se o que é válido enquanto saber, teoria, ciência só pudesse sair dali. Para Grosfoguel:

> [...] isso significa que, embora o sistema mundo tome o mundo como uma categoria de análise, ele pensa a partir de uma determinada perspectiva no mundo. Contudo, a análise do sistema mundo não encontrou uma maneira de incorporar os saberes subalternos nos processos de produção de conhecimento [...] A cumplicidade entre as ciências sociais e a colonialidade do poder na produção de conhecimento e dos desenhos imperiais globais requer novos lugares institucionais e não-institucionais a partir dos quais o subalterno possa falar e ser ouvido (GROSFOGUEL, 2008, p. 137).

Nessa perspectiva, o Sul, no máximo, serviria de objeto de análise, de fonte de pesquisa para os verdadeiros pensadores que são os do Norte. Dessa forma, a colonialidade do saber representa o fato dessa estrutura colonial ter adentrado também sobre a produção de conhecimento, ditando como ele deve ser feito, como deve ser pensado, o que deve ser pesquisado, ou não, o que se enquadra como conhecimento, e, principalmente, a partir dos olhos teóricos de quem.

Se toda teoria é cunhada por sujeitos históricos, ela serve a algo ou a alguém. Por isso, é razoável partir do princípio de que as teorias fundamentadas em estruturas eurocêntricas reproduzem relações de colonialidade. Historicamente, a teoria e a filosofia política foram predominantemente pensadas no Norte e para o Norte (BALLESTRIN, 2013).

A mesma lógica também pode ser aplicada ao pensar os movimentos sociais, tais como o feminismo. As mulheres latino-americanas possuem sua história assentada em uma longa trajetória de violência, causada pela colonialidade. Uma das formas dessa violência permanecer é quando mulheres

de origem europeia ou norte-americana escolhem teorizar ou direcionar os rumos das lutas de mulheres latino-americanas. Essa é também uma das formas da colonialidade do saber, pois impede que mulheres que sofreram com a colonização tenham suas vozes escutadas.

Apresentada a teoria da decolonialidade, reafirmamos que é no centro dessa discussão que nasce o feminismo decolonial, bebendo das críticas feitas ao feminismo hegemônico pelas mulheres racializadas norte-americanas e latino-americanas.

Com base na teoria decolonial, mulheres populares da América Latina se organizam em torno do feminismo decolonial, utilizando principalmente os conceitos de colonialidade do ser e do saber. Essas mulheres organizam sua luta de resistência contra a colonialidade, que adentra mais do que a política e a economia, se estende sobre os corpos das pessoas e sobre as mentalidades, apaga a existência de mulheres racializadas ao reduzi-las a uma hegemonia feminista que foi pensada excluindo mulheres latino-americanas.

1.3 O feminismo decolonial: uma nova perspectiva

> Imagine viver num mundo onde não há dominação, em que mulheres e homens não são parecidos, nem mesmo sempre iguais, mas em que a noção de mutualidade é o ethos que determina nossa interação. Imagine viver em um mundo onde todos nós podemos ser quem somos, um mundo de paz e possibilidades. Uma revolução feminista sozinha não criará esse mundo; precisamos acabar com o racismo, o elitismo, o imperialismo (HOOKS, 2019, p. 15).

Esse texto foi escrito por bell hooks[10] em um de seus livros mais importantes, a obra “O feminismo é para todo mundo”, que mostra mais do que o caráter utópico dessa teoria. O livro aponta para a necessidade da construção de um feminismo que não tenha suas agendas limitadas às necessidades de uma elite privilegiada, e nem tente homogeneizar a categoria mulher, pois dentro deste conceito existem muitos recortes. Tais recortes demonstram que as dores sentidas por mulheres de origem indígena, afrodescendente, trabalhadora,

[10]O nome bell hooks é o pseudônimo de Gloria Jean Watkins. O codinome escolhido é em homenagem a suas avós, e a autora afirma que a escrita em letras minúsculas é feita para que sua obra se destaque mais do que sua personalidade. “O mais importante em meus livros é a substância e não quem sou eu” (*Cf*. GELEDES, 2019).

homossexual, vão além do gênero, englobando outras opressões. Essas opressões não são eixos isolados, são produzidas pelo mesmo sistema colonial moderno. Devido a isso, é impossível conceber o fim da opressão por gênero na América Latina sem romper com a estrutura da colonialidade que ainda permanece no continente.

Dentro dessa perspectiva crítica, com o propósito de pensar como as normas de gênero fazem parte da colonialidade do poder, do saber e do ser (GOMES, 2018) surgiu o feminismo decolonial. O feminismo decolonial é um movimento conjuntamente epistemológico, teórico e prático. Nessa direção, utiliza as teorias produzidas pelo grupo Modernidade e Colonialidade para entender como as opressões de gênero se estendem sobre os corpos das mulheres latino-americanas e a forma com que essas se organizam e devem se organizar para resistir a essa dominação.

A dominação colonial, segundo Ochy Curiel (2009), vem atravessando, também, o próprio movimento feminista. Muitas vezes, as feministas do "primeiro mundo" enxergam as mulheres da América Latina como objetos para o estudo e não como sujeitos de sua própria história, que podem teorizar e entender suas próprias opressões. São tratadas como vítimas e silenciadas (CURIEL, 2009). Esse silenciamento de mulheres populares intensifica a violência colonial que é aplicada sobre elas, uma vez que também as trata como subalternas.

Por isso, a resistência feita pelo movimento feminista decolonial é duplamente direcionada: às formas de exploração dos corpos, das terras e da força de trabalho das mulheres populares e ao imperialismo[11], vindo do interior do próprio movimento feminista, que tenta importar conceitos e aplicar interpretações sobre a opressão que se assenta na história das mulheres da América Latina.

O feminismo que neste trabalho é tratado como "hegemônico" possui fortes raízes no contexto europeu e norte americano, principalmente no movimento sufragista[12]. Como apontado, esse movimento foi muito importante para a

[11] Utilizamos o conceito de Imperialismo com base na seguinte citação de Ochy Curiel: "[...] teorias, categorias e conceitos europeus e norte-americanos são transportados para a nossa região sem uma recontextualização, com a finalidade de analisar as realidades de muitas mulheres que se convertem em objetos de estudo de feministas com privilégios institucionais e acadêmicos, além privilégios de raça, classe e sexualidade" (CURIEL, 2020, p. 125).

[12] Na atualidade, o feminismo hegemônico pode ser representado por nomes como Sheryl Sanddberg, que afirmou "estaríamos em uma situação muito melhor se metade dos países e das empresas fosse administrada por mulheres, e metade de todos os lares fosse administrada por

conquista do direito ao voto, à educação e à participação política feminina. Entretanto, foi criticado devido ao seu caráter elitista, que excluiu de suas análises as mulheres racializadas e trabalhadoras.

A luta das mulheres no feminismo hegemônico circula entre a opressão de gênero: a inferiorização da categoria mulher e da feminilidade, que aparece sempre ligada à fragilidade, aos cuidados domésticos, à maternidade, em oposição ao "ser homem", que é ligado à bravura, à coragem e à força. O conceito de gênero é importante para entendermos que não existem "características naturalmente femininas". A cor rosa bebê, o gosto por flores e a vontade intrínseca de ser mãe é fruto de uma construção cultural, não de uma determinação biológica.

As lutas pela desconstrução dos estereótipos de gênero foram de extrema importância para as mulheres brancas dos Estados Unidos e Europa, pois a ligação das mulheres ao ideal de fragilidade e infantilidade tinha uma função específica: afastar essas mulheres das esferas públicas/políticas, e impedir o acesso ao controle dos meios de produção (*Cf*. LUGONES, 2020). Retomar esses pontos é importante ao pensarmos um feminismo decolonial, pois são conceitos que não servem integralmente às mulheres populares latino-americanas, pois possuem suas lutas enraizadas sob outras construções sociais. Segundo Oyèrónké Oyewùmí

> [...] muitos estudiosos têm criticado gênero como um conceito universal. Muitos têm também mostrado como ele é particular das políticas de mulheres anglófonas/estadunidenses e brancas [...] Fora dos Estados Unidos, as discussões centraram-se sobre a necessidade de se atentar ao imperialismo, à colonização e outras formas locais e globais de estratificação. Esses outros pontos de vista emprestam peso à afirmação de que gênero não pode ser abstraído do contexto social e de outros sistemas de hierarquização (OYEWÙMÍ, 2020, p. 87).

O feminismo hegemônico foi importante por uma série de fatores, pois ajudou na conquista de alguns direitos que hoje, mesmo que teoricamente, são universais, como o voto e a educação. Sem esses avanços, uma emancipação

---

homens" (SANDDBERG *apud* ARRUZZA; BHATTACHARYA; FRASER, 2019, p. 25). O ponto de vista que Sandberg defende é de que a opressão contra as mulheres é resolvida a partir do momento que mulheres e homens ocupam o mesmo lugar na sociedade, com os mesmos salários e reconhecimento. Para mulheres negras, indígenas e trabalhadoras a luta contra a opressão por gênero vem acompanhada de muitas outras pautas.

das mulheres por completo seria impossível. Entretanto, apesar desses feitos, as agendas desse feminismo hegemônico não davam e nem dão conta da complexidade vivida pelas mulheres populares latino-americanas.

A luta das mulheres latino-americanas não se assenta unicamente na inferiorização pelo gênero. Lutamos pelo direito de não sermos expulsas de terras que historicamente são nossas[13], de não ter nossos corpos queimados, baleados ou mutilados por grileiros, madeireiros e mineradores. Lutamos para não ver nossos parceiros encarcerados em massa e para não perdermos mais nossos filhos assassinados e escondidos na suposta "guerra às drogas"[14]. Lutamos para que um dia, depois de muito trabalho, possamos nos aposentar e ter tratamentos de saúde pública de qualidade. Lutamos para frear o feminicídio, que nos mata diariamente. Lutamos, acima de tudo, por nossas sobrevivências.

Da necessidade dessa sobrevivência, surgiu o feminismo decolonial. Ele possui particularidades distintas do feminismo hegemônico: a vinculação entre gênero/colonialidade. O feminismo decolonial fará críticas aos colonizadores, desde homens brancos e burgueses, até um feminismo que desconsidera a atuação dos grupos de mulheres do Sul. Dentro dessa crítica, podemos invocar a filósofa Yuderkys Espinosa Miñoso que, atualmente, é uma das grandes vozes que denuncia o compromisso com a colonialidade que esse feminismo hegemônico possui. Para a autora

> [...] existe uma razão feminista universal e essa razão é caracterizada por seu compromisso com a modernidade e, por conseguinte, com sua face oculta, a colonialidade, e o racismo que a definem. Assim, por colonialidade da razão feminista entendo, a princípio, uma série de práticas e práticas discursivas -

[13] Apenas em 2019, aconteceram 1206 conflitos por terra no Brasil (CTP, 2019) e 10.171 famílias foram ameaçadas por pistoleiros, caso não abandonassem a terra onde vivem (CTP, 2019).

[14] É importante sempre lembrar de nomes como Marcos Vinícius, que aos 12 foi baleado ao caminho da escola. Disponível em: https://brasil.elpais.com/brasil/2018/06/22/politica/1529618951_552574.html. Acesso em: 27 jan. 21. O mesmo aconteceu com Agatha, atingida por "bala perdida" com apenas 8 anos. Disponível em: https://www.metrojornal.com.br/foco/2019/09/23/agatha-mais-criancas-van-baleada.html. Acesso em: 27 jan. 21. Benjamin, que tinha apenas 1 ano foi atingido na cabeça enquanto dormia em seu berço. Disponível em: https://oglobo.globo.com/rio/mae-comprava-algodao-doce-para-menino-quando-ele-foi-baleado-no-alemao-22500267. Acesso em: 27 jan. 21. Na semana em que esse parágrafo foi escrito, perdemos João Pedro, que aos 14 anos também foi atingido dentro de sua casa no Rio de Janeiro. A casa de João Pedro apresenta as marcas de mais de 70 tiros. Esses casos geraram mais comoção nas mídias sociais, mas sabemos que mortes como essas acontecem diariamente. Disponível em: https://istoe.com.br/mpf-pede-investigacao-de-morte-a-tiros-e-ocultacao-de-cadaver-de-joao-pedro/. Acesso em: 27 jan. 21.

> em sentido foucaultiano - que foram combinadas e desenvolvidas por feministas de qualquer tendência e por meio das quais elas contribuíram para a produção de um sujeito universal “mulher/mulheres” (MINÕSO, 2020, p.110).

Por isso, para compreender a opressão existente na América Latina, causada pela modernidade e colonialidade é necessário nos armarmos de conceitos e interpretações próprias, que possam dar conta da intersecção gênero/colonialidade. Nesse sentido se sustenta a importância de Maria Lugones, teórica e feminista que propõe o termo “Feminismo Decolonial”. Nascida na Argentina, Lugones possuía formação na área de Filosofia e Ciência Política. Infelizmente, em 14 de julho de 2020, essa importante referência para os movimentos feministas latino-americanos veio a falecer aos 76 anos de idade, por conta de uma parada cardíaca.

Ao adentrar o Grupo, Lugones teceu importantes contribuições à corrente teórica, dentre elas, destacamos o conceito de “colonialidade de gênero”. Segundo Lugones, até então o grupo trabalhava com uma percepção deficiente quanto à categoria *gênero*, pois entendia que essa se estendia até mesmo aos indivíduos racializados. A filósofa argentina observou que essa classificação feminino/masculino é aplicada somente entre os colonizadores, não aos colonizados.

Para Lugones, falar a respeito da colonização é abordar uma divisão da sociedade entre humanos e não humanos. A humanidade é dividida numa dicotomia: homens e mulheres. Entretanto, essa humanidade é relegada apenas aos europeus. Somente os civilizados são homens e mulheres (LUGONES, 2014), povos indígenas e africanos eram classificados como espécies não humanas, sendo relegados à dicotomia macho e fêmea.

Como salientado, o gênero é um elemento constitutivo das relações sociais, baseado nas diferenças percebidas entre os sexos (SCOTT, 1990). Entretanto, segundo Gomes (2018), apenas essa categoria não é o suficiente para analisar as relações entre homens e mulheres na América Latina. A opressão de gênero precisa ser entendida como uma construção que se deu em paralelo à hierarquização das raças.

Partindo do raciocínio de que as mulheres que tiveram seus corpos colonizados não são “mulheres”, a questão “não sou eu uma mulher?”, de

Sojourner Truth, recebe um “não” de Lugones (2014). A partir disso, o feminismo decolonial entende que os discursos e lutas do feminismo hegemônico foram construídos sobre um ideal de “mulher universal”, como se todas as mulheres fossem ligadas principalmente por uma opressão de gênero, em que todas sofrem da mesma forma e teriam as mesmas necessidades.

O feminismo decolonial defende que a forma de opressão que se estende sobre as mulheres populares latino-americanas é diferente, pois vincula gênero e colonialidade. De forma a ilustrar este fenômeno, podemos trabalhar com a ideia de uma pirâmide, no sentido de diferenciar as opressões sofridas por essas diferentes mulheres. Nesta pirâmide, podemos compreender os tentáculos da opressão colonial que se estendem sobre os corpos dessas mulheres, em seguida a essa escala, será demonstrada a opressão sofrida por cada membro que compõe a sociedade. Homens brancos e burgueses ocupam o pico da escala, logo abaixo estão seus pares: mulheres brancas e burguesas - estas sentem a opressão pelo gênero. Geralmente, esse cume é europeu ou norte-americano. Em seguida, homens brancos pertencentes à classe trabalhadora - que têm sua força de trabalho explorada pelo capital. Abaixo, mulheres brancas, porém proletárias - estas precisam lidar com o mundo do trabalho que as explora e com a violência por gênero. Logo abaixo delas, homens racializados - que foram retirados de sua condição de humanidade e ainda têm sua força de trabalho roubada pela escravização. E, por fim, na base, estão as mulheres racializadas. Essas mulheres foram reduzidas à completa bestialidade, portanto, têm todos os tentáculos da colonialidade apontados para seus corpos: o que as oprime por gênero, por classe, por raça e pela constante invisibilização dessa dor.

Em síntese, é impossível falar de gênero na América Latina sem abordar a colonialidade, bem como não se pode tratar de colonialidade sem incluir o gênero (GOMES, 2018). Maria Lugones chama a análise da opressão por gênero racializada capitalista de “colonialidade de gênero”. Ela compreende a possibilidade de superar a colonialidade de gênero com o feminismo decolonial (LUGONES, 2014).

A percepção de que a opressão existente sobre as mulheres racializadas e trabalhadoras tem outras faces, além da opressão por gênero, embasa a negação desse feminismo hegemônico. Isso acontece uma vez que, perante essa

universalização, as categorias classe e raça são banalizadas, ou invisibilizadas. Esse feminismo não dá conta de representar e entender a opressão das mulheres latino-americanas, por isso o feminismo decolonial é proposto. Lugones afirma que:

> [...] o que estou propondo ao trabalhar rumo a um feminismo decolonial é como pessoas que resistem à colonialidade do gênero na diferença colonial, aprendamos uma sobre as outras sem necessariamente termos acesso privilegiado aos mundos de sentidos dos quais surge a resistência à colonialidade. Ou seja, a tarefa feminista decolonial inicia-se com ela vendo a diferença colonial e enfaticamente resistindo ao seu próprio hábito epistemológico de apagá-lo. Ao vê-la, ela vê o mundo renovado e então exige de si mesma largar seu encantamento com 'mulher', o universal, para começar a aprender sobre as outras que resistem à diferença colonial (LUGONES, 2014, p. 948).

Outro exemplo da "universalização", proposto pelo feminismo hegemônico, é o homem universal, favorecido pelo patriarcado. Esse conceito refere-se a um sistema de dominação no qual o homem possui superioridade em relação à mulher. Segundo Saffioti, as relações patriarcais, suas hierarquias, sua estrutura de poder, contaminam toda a sociedade, o direito patriarcal perpassa não apenas a sociedade civil, mas impregna também o Estado (SAFFIOTI, 2015).

A crítica que o feminismo decolonial levanta, segundo Ochy Curiel[15], é em primeiro lugar referente à dualidade do ser homem e ser mulher. Como visto, essa diferenciação simples de gênero não comporta as relações dos povos que sofreram com a colonização, já que esses não foram dados como "homens" e "mulheres". Dessa forma, se o "ser mulher" não é o mesmo para todas as mulheres, variando de acordo com sua etnia, raça, geopolítica, sexualidade, o ser homem também não é; em segundo lugar, passa-se a questionar se os "homens", que sofreram com a racialização, de fato, possuem esse título de patriarcas. Como afirma Saffioti (2014), o patriarcado adentra, além das relações pessoais, o próprio Estado. Ochy Curiel explica que isso significa deter os meios de produção ideológicos que constroem o pensamento patriarcal: igreja, escola, mídia, meios estes que nunca estiveram sob o domínio de "homens" racializados, mas sim no

[15] Informação verbal em "*Conferencia y debate: "El Feminismo Decolonial Latinoamericano y Caribeño. Aportes para las Prácticas Políticas Transformadoras*" (*Cf*. CURIEL, 2017).

controle de homens brancos, heterossexuais, cristãos etc., ou seja, os colonizadores.

Dessa forma, sabendo que a categoria “homem” é destinada apenas aos “civilizados”, enquanto os demais povos são enquadrados como “machos”, em uma espécie de dimorfismo, e que esses nunca tiveram acesso aos meios de produção de imaginário social, é errado acreditar que esses homens possuem os mesmos privilégios dos verdadeiros patriarcas. Sendo assim, não são tão contemplados por esse sistema de opressão, visto que não são os criadores.

Com base nessa posição, entendemos que a forma como se construiu “gênero” é diferenciado a partir de raça, classe e geopolítica. Se, para uma mulher branca, é comum a associação à “fragilidade/pureza”, às mulheres indígenas e negras é comum a hipersexualização. Se para um homem branco a agressividade é sinônimo de masculinidade, para um homem negro é associada à criminalidade.

A partir dessas constatações, podemos concluir que, apesar de muitas lutas, teorizações e vitórias por parte do feminismo cunhado por militantes europeias e norte americanas, esses não representam as mulheres dos povos colonizados, perceptível na crítica feita ao conceito de gênero e patriarcado. O “ser mulher”, assim como o “ser homem” têm significados diferentes nas construções feitas sobre os grupos subalternizados. Por isso, partindo do ponto que existe essa diferença, as lutas feministas da América Latina precisam estar vinculadas às necessidades concretas dessas mulheres, e quem mais entende sobre essa necessidade é quem vivencia isso todos os dias.

A luta das mulheres brancas foi muito importante para a sua categoria, pois a existência da proteção à privacidade, ao ambiente familiar, muitas vezes significava proteger não os afetos dessas mulheres, mas sim os agressores (*Cf*. MIGUEL; BIROLI, 2014). Este contexto é diferente do descrito por Angela Davis em relação às mulheres negras, onde em épocas de escravização nos Estados Unidos, os homens negros eram parceiros delas, tanto nas lavouras como em trabalhos domésticos (DAVIS, 2017).

Na América Latina, a estrutura que oprime e explora as mulheres também não é a mesma. Por isso, quando o feminismo decolonial nega alguns conceitos do feminismo hegemônico, ele não está negando o valor da luta feminista europeia e norte-americana, mas afirmando que as mulheres latino-americanas

têm as suas próprias pautas e devem falar por si mesmas, pois ninguém melhor do que elas para conhecer a intersecção gênero/colonialidade.

Com essa afirmação, chegamos a outra problemática: a necessidade de mulheres populares latino-americanas reivindicarem sua própria voz dentro do movimento feminista é um sintoma de silenciamento. Como visto em Lelia Gonzalez (2011), Ochy Curiel (2009) e Maria Lugones (2014), isso é uma violência epistêmica na medida em que essas mulheres marginalizadas não são reconhecidas como sujeitos históricos e sociais, que possuem autonomia.

Para compreender sobre esse apagamento, é interessante tomarmos o pensamento de Boaventura de Souza Santos como ferramenta para refletir sobre as causas desse silenciamento. Para esse autor, o mundo é dividido por uma linha Abissal que marca uma diferença radical entre o existente e o inexistente - entre a zona do ser e a zona do não ser (SANTOS, 2007).

A zona do ser/existente corresponde às “metrópoles do mundo”, enquanto o território das inexistências - “zona do não ser” - é relegado às colônias, às periferias globais. Dentro da zona do ser, o que vigora é a lógica da “regulação/emancipação”, enquanto a zona do não ser está submetida à “apropriação/violência”, sendo assim, as relações sociais se desenvolveram de formas diferentes de acordo com a sua localização geográfica.

Dois quadros podem ilustrar a distinção entre metrópole e colônia - zona do ser, e do não ser. O primeiro é utilizado pelo próprio Boaventura de Souza Santos em uma aula ministrada em Coimbra[16]: durante o século XIX, trabalhadores europeus se organizaram em movimentos reivindicando direitos trabalhistas, já nas colônias, o que vigorava era o trabalho forçado, sobre as leis da chibata. Neste quadro, o princípio universal de direito ao trabalho foi desenvolvido sobre a realidade da metrópole, sobre a possibilidade da existência de direitos para se reivindicar, o que não era a realidade da escravidão nas colônias.

Já o segundo caso se relaciona com as lutas das mulheres. Enquanto movimentos sufragistas reivindicavam seu direito ao voto no século XIX, as mulheres nas colônias estavam mais preocupadas com as violências coloniais aplicadas sobre seus corpos, exploração de seus trabalhos, constante

[16] SANTOS, Boaventura. 2019 **Aula Magistral #2 "Metodologias pós-abissais**: luta, experiência, corpo e autoria" **Youtube**, 16 de abril de 2019. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=7FpXcPYdS7s. Acesso em: 29 abr. 2021.

desumanização, abusos sexuais etc. A participação política por meio do “voto” era irrelevante, entretanto, os ideais de “direitos das mulheres” foram construídos sobre essa perspectiva metropolitana. Para o autor

> [...] por mais radicais que sejam essas distinções e por mais dramáticas que possam ser as consequências de estar em um ou outro de seus lados, elas pertencem a este lado da linha e se combinam para tornar invisível a linha abissal na qual estão fundadas. As distinções intensamente visíveis que estruturam a realidade social deste lado da linha se baseiam na invisibilidade das distinções entre este e o outro lado da linha (SANTOS, 2007, p. 72).

Assim, ideias feministas são mais aceitas quando vêm do lado metropolitano da linha abissal. O não (re)conhecimento das realidades das mulheres existentes no outro lado da linha, somado à universalização do discurso feminista resulta na não existência das mulheres que ocupam o lado abissal, partindo disso, a necessidade da crítica dos feminismos populares, dentre eles o decolonial.

Na contemporaneidade, esse problema pode ser observado quando Emma Watson[17] é convidada a discursar na ONU sobre os “direitos das mulheres”, em setembro de 2014. Emma afirma que ela, mulher britânica, tem o direito de ser remunerada da mesma forma, tomar decisões sobre seu corpo, e participar das escolhas políticas que a afeta. Logo após, universaliza essas necessidades ao dizer que “não há um país do mundo em que todas as mulheres possam esperar receber esses direitos” (CURIEL, 2017, n.p.).

Emma não está errada em seu discurso, todas as mulheres merecem reconhecimento financeiro por seu trabalho. Entretanto, para escolher essas pautas como destaque, enquanto tantas outras mulheres morrem vítimas da

[17] Segundo Yuderkys Espinosa Miñoso, as feministas se colocaram como possuidoras de um conjunto de verdades que desafia o saber comum acerca da realidade social e do sujeito “mulheres”, sujeito que as ajuda a definir e a partir do qual estabelecem diálogos sobre o mundo. As feministas estão convencidas de que - por serem possuidoras dessa verdade sobre mulheres - elas, mais do que ninguém, são capazes de definir um programa libertário que permitirá que as mulheres escapem de seu estado de sujeição histórica. Em seu convencimento, as feministas desenvolveram uma agenda global para a liberação e igualdade das mulheres que pregam e impõem ao resto do mundo e, em particular, às mulheres dos países que consideram menos avançados em diversos meios. É isso que tem sido denunciado pelas mulheres do “Terceiro Mundo” como um desejo salvacionista que não é nada além de imperialista (*Cf*. MIÑOSO, 2020, p.111).

violência capitalista, patriarcal, racista e colonial, é um forte sintoma de que Emma não conhece essa realidade. Os pensamentos do feminismo hegemônico

> [...] eliminam definitivamente quaisquer realidades que se encontrem do outro lado da linha. Essa negação radical de co-presença fundamenta a afirmação da diferença radical que deste lado da linha separa o verdadeiro do falso, o legal e o ilegal. O outro lado da linha compreende uma vasta gama de experiências desperdiçadas, tornadas invisíveis, assim como seus autores, e sem uma localização territorial fixa (SANTOS, 2007, p. 73).

Essa lógica de pensamento que podemos caracterizar como abissal reduz a realidade ao produzir de forma intencional uma série de ausências. A produção dessas ausências passa pela invisibilização de diversos outros saberes. Assim, podemos perceber essas ausências nos movimentos políticos, na economia, e principalmente no campo das ciências, tecnologias, filosofias, religiosidades, das epistemologias - da produção de conhecimentos válidos e úteis a interpretação da realidade e construção das sociedades.

O pensamento abissal, então, produz como existente uma lógica de vida, na mesma medida que produz como inexistentes milhares de outras perspectivas. Não é coincidência que exista uma ausência das pautas de mulheres populares no movimento feminista, pois seres sub-humanos não são considerados sequer candidatos à inclusão social (*Cf*. SANTOS, 2007).

Não é coincidência que a grande maioria de poetas, artistas, filósofos e outros intelectuais, estudados nas escolas, sejam de origem europeia. Não é coincidência que as revoluções sociais mais estudadas do mundo sejam as que ocorreram na França, Inglaterra e, no máximo, na Rússia. Por acaso, as outras regiões do mundo não produzem pensadores e revoltas populares? Ou estão no campo da invisibilização, da não existência?

Assim, essa invisibilização das vozes de mulheres populares, provenientes não apenas da América Latina, mas de todas as regiões que sofreram com a colonização e sofrem com a colonialidade, não é coincidência. Ao contrário, é reflexo de um projeto de sociedade, que não concede dignidade humana a essas pessoas para que possam ser ouvidas quando clamam seus direitos.

Entendemos que existe uma necessidade de romper com esse pensamento abissal, e Boaventura (2007) propõe uma “Sociologia das Ausências

e das Emergências", e o feminismo decolonial é uma possibilidade. A Sociologia das Ausências interroga o presente e a Sociologia das Emergências interroga o futuro. Identificando determinadas ausências, é possível, a partir da Sociologia das Emergências, produzir experiências possíveis, que não estão dadas porque não existem alternativas para isso, mas são possíveis e já existem como emergência (SANTOS, 2007). Ou seja, existe a possibilidade de identificar no presente ações que possam construir outras perspectivas de futuro, onde o subalternizado possa existir.

Podemos afirmar então que uma ausência foi identificada dentro do movimento feminista: a voz das mulheres populares latino-americanas. A partir das tentativas de construir um conhecimento que fuja da lógica reducionista que o feminismo hegemônico apresenta, emerge o movimento feminista decolonial.

Esse movimento vem como uma possibilidade de construir um futuro onde as mulheres que sofreram com a colonialidade do saber, do ser e do poder possam ter a mesma visibilidade das mulheres europeias e norte americanas. O feminismo decolonial não fornece apenas uma narrativa da opressão de mulheres. Sobreutudo, vai além da opressão ao fornecer materiais que permitem às mulheres compreender sua situação sem sucumbir a ela (LUGONES, 2014).

A partir da exposição de todos esses conceitos, articulações e reflexões, podemos chegar a algumas (re)afirmativas: o feminismo das mulheres que detêm inúmeros privilégios como o de raça, classe e geopolítica, que aqui tratamos como "feminismo hegemônico" foi de extrema importância. A construção dessas mulheres como frágeis cumpria o papel de excluí-las das esferas políticas, de controle dos meios de produção de conhecimento e da vida (*Cf*. LUGONES, 2020). Entretanto, a luta e os conceitos propostos por essas mulheres são insuficientes para compreender as opressões sentidas pelas mulheres latino-americanas.

A partir da teoria decolonial compreendemos que a América Latina vive sobre um processo de colonialidade do poder, do ser, do saber e de gênero. Com isso, é à luz da teoria cunhada pelo grupo Modernidade e Colonialidade, que mulheres populares da América Latina conseguem entender a raiz das inúmeras violências que constantemente são aplicadas sobre seus corpos, podendo inclusive, se organizarem para resistir à colonialidade.

A autora Maria Lugones nos aponta alguns caminhos em prol dessa luta por descolonização ao pensar o ponto de partida desde a coalizão, dado que o lócus fraturado é comum a todos/as, sendo nas histórias de resistência na diferença colonial onde devemos residir, aprendendo umas ***sobre*** as outras (LUGONES, 2014). Ou seja, é preciso que mulheres populares latino-americanas tenham o direito de conhecer suas próprias histórias. Segundo Luiz Fernandes Oliveira e Vera Lucia Candau:

> A decolonialidade implica partir da desumanização e considerar as lutas dos povos historicamente subalternizados pela existência, para a construção de outros modos de viver, de poder e de saber. Portanto, decolonialidade é visibilizar as lutas contra a colonialidade a partir das pessoas, das suas práticas sociais, epistêmicas e políticas (OLIVEIRA; CANDAU, 2010, p. 24).

Então, uma das formas de descolonizar é reconhecer na história as lutas contra a colonialidade realizadas por nossas avós, bisavós e mães. A partir do reconhecimento das causas dessas lutas, entendemos nossa própria desumanização, e conseguimos instrumentos suficientes para lutar contra ela. Esse direito perpassa a luta em vencer o eurocentrismo existente na construção de conhecimento, que inclui também os currículos escolares do ensino de história. Esses documentos são parte de um projeto de sociedade, e têm um forte potencial de contribuir para a manutenção de nossas condições de colonizado, bem como em atuar em prol da emancipação.

2 O ENSINO DE HISTÓRIA BRASILEIRO: AMÉRICA LATINA, TRADIÇÕES E EUROCENTRISMO

Em diferentes momentos, os currículos escolares possuem poderes e potencialidades complexas, principalmente no que tange ao Ensino de História. Segundo Venera e Conceição (2012) é o ensino de história que abre caminhos para a construção e consolidação de memórias e identidades, sejam elas

nacionais, locais ou culturais. Tendo em vista essa competência, a disciplina "história" passou a ser estruturada dentro das instituições escolares do Brasil, por volta do século XIX, em paralelo com a "Construção dos Estados Nacionais". Santiago *et al.* (2016) entendem que a vinculação entre a educação e o ensino de história foi um instrumento adequado à disseminação e consolidação de identidades homogêneas. Dessa forma, fabricou-se o sentimento de "brasileiro", "colombiano", "argentino", "uruguaio", "chileno", "boliviano" e assim por diante.

Essas identidades são também frutos da modernidade[18], que delimitou espaços geográficos e narrativos individuais aos países latino-americanos. Entretanto, percebe-se que esses "países" inventados por esse modelo colonizador possuem uma raiz em comum, que iniciou há centenas de anos com os povos originários presentes por todo o continente. Essas semelhanças persistiram durante o processo de colonização, que provocou genocídios, epistemicídios[19], e outras violências brutais contra as sociedades indígenas. Em conjunto, os povos latino-americanos sentiram a exploração europeia durante os séculos XVI, XVII, XVIII, XIX e passaram por um fluxo de ditaduras militares durante o século XX. Além disso, essas equivalências não estão assentadas apenas no passado, mas também no presente, pois esses povos ainda experimentam a manutenção da colonialidade atualmente, o que reproduz uma dinâmica de hierarquias e violências baseadas na racialização. Dessa forma, resistem a essas opressões do mesmo lado da trincheira.

É perceptível, portanto, que a América Latina partilha uma história em comum, que se diferencia dos demais continentes e nações. Cada povo trilhou caminhos e trajetórias históricas particulares, mas é nítido que estes estão "conectados" por laços que unem as histórias de diversas populações, aproximando-as uma das outras (CONCEIÇÃO; ZAMBONI, 2013).

Apesar dessa história conectada, percebe-se que o ensino de história no Brasil, muitas vezes, trabalha com essas semelhanças de forma fragmentada,

[18] Sabe-se que antes da chegada dos europeus ao continente americano existiam milhares de povos e etnias indígenas, cada qual com sua linha cultural, língua e delimitação geográfica. Essas se distinguiam completamente das demarcações existentes na contemporaneidade.

[19] Epistemicídio é um conceito muito utilizado dentro dos estudos decoloniais. Segundo Sueli Carneiro (2005), epistemicídios são as práticas que negam, excluem ou apagam os povos colonizados da produção de saberes válidos, reduzindo-os à posição de "objeto de estudo", e não produtores de ciência e conhecimento.

criando uma percepção de “nós” e “eles”, e isso ocasiona uma “exotização” dos países vizinhos. Para Conceição e Zamboni (2013) é recorrente a constatação de que pouco se estuda sobre o continente em vários países, em função de uma abrangência da história europeia e nacional, o que resulta em uma forma de isolamento.

Essa abordagem, segundo Débora Freitas (2019), tem algumas consequências para os jovens brasileiros, tais como o pouco conhecimento sobre a expressão ou o conceito de “América Latina”, reconhecimento de características negativas em relação à sociedade, cultura e economia dos demais países que compõem o subcontinente, e a falta de interesse na aprendizagem de temas referente a eles. Ainda, segundo essa autora, isso contribui para que os jovens não se vejam como parte dos povos latino-americanos, mesmo em meio a tantos aspectos históricos e socioculturais semelhantes.

Introduzimos a discussão sobre o ensino de história vinculando a nossa proposição sobre a América Latina, uma vez que acreditamos que é necessária essa abordagem na construção de projetos decoloniais. O Brasil não é um país que foi construído de forma isolada pela modernidade, mas que partilha de diversas problemáticas semelhantes às de seus vizinhos. É necessário ter isso em mente uma vez que nosso produto perpassa por um projeto de pedagogia decolonial[20]. Entendendo isso, podemos adentrar na análise sobre o ensino de história brasileiro.

No Brasil, a disciplina de História passou a se fortalecer em 1838, uma vez que o Colégio Pedro II incorporou em seus conteúdos os estudos sobre a história. Segundo Elza Nadai, o modelo proposto para o ensino centrou-se nas traduções de compêndios franceses - para o ensino de História Universal, o compêndio de Derozoir, o de Caiz, o de Durozoir e o de Dumont. Na falta das traduções, utilizava-se diretamente os próprios manuais franceses. Assim, a história inicialmente estudada no país foi a História da Europa Ocidental, apresentada como a verdadeira história da civilização (NADAI, 1993).

Em paralelo à difusão da disciplina de História, houve a criação do Instituto de História e Geografia do Brasil (IHGB). Esse instituto tinha a missão de “[...] elaborar uma história nacional e de difundi-la por meio da educação, mais

[20] Veremos mais sobre isso no capítulo 3.

precisamente por meio do ensino de História" (NASCIMENTO, 2016, p. 31). Pode-se afirmar que a criação do ensino de História no Brasil surgiu para atender aos interesses do Estado-nação de construir uma identidade nacional[21], assim como em outros países latino-americanos.

Com a ascensão da República brasileira, em 1889, o ensino de história focou-se em exaltar os heróis nacionais, construindo a imagem de mitos, como Tiradentes. Freitas (2019) se baseia no autor Manoel Bonfim (1903) para afirmar que toda a visão nacionalista construída contribuiu para o afastamento de outros países latino-americanos, principalmente aqueles com os quais o Brasil já teve conflitos durante o período imperial.

Em 1930, com Getúlio Vargas no poder, a valorização a esses heróis foi ainda mais fortalecida, pois a formação da identidade nacional poderia desenvolver um sentimento de unidade, ocultando as nítidas desigualdades sociais do país. Em 1934, foram criados os primeiros cursos de formação de professores secundários, e nomes como

> Fernand Braudel, Emile G. Leonard, Lucien Febvre, Emile Coornaert, Jean Maugué, Pierre Monbeig, Claude Lévi-Strauss, Paul Arbousse Bastile, Pierre Deffontaines, Jean Gagé, Paul Vanorden Shawn colaboraram para a delimitação do campo das Ciências sociais no país, sobretudo da História e Geografia, de seus métodos e objetos (NADAI, 1993, p. 154).

Percebe-se, então, que as bases do ensino de história no Brasil estão hegemônica e fortemente na tradição de pensamento europeia/francesa. Ainda, da década de 1930, outro fato nos é relevante: a Reforma Francisco Campos, que fortaleceu o poder do Estado e permitiu um maior controle sobre as instituições de ensino. Segundo Giordano Vargas (2019), com essa reforma, a "História da América" foi inserida nos currículos da disciplina História, que até então não davam importância a esse tema. Entretanto, mesmo com essa inclusão os conteúdos ainda eram tratados como um "anexo" à história tradicional - europeia.

Essa abordagem de história da América foi feita a partir da sua ocidentalização, ou seja, excluindo toda a diversidade dos povos originários que

[21] A partir desse objetivo, o IHGB lançou um concurso denominado "Como escrever a história do Brasil?" O vencedor foi Carl Friedrich Phillipp von Martius, um botânico alemão que, segundo Nascimento, defendeu a ideia de que se partisse da mistura dos três grupos étnicos (brancos, negros e índios) como formadores da nacionalidade brasileira e, claro, o destaque era dado ao branco "sugerindo um progressivo branqueamento como caminho seguro para a civilização"

já existiam no continente há milhares de anos. Por conseguinte, essa interpretação omite os conflitos gerados pelo encontro de diversas perspectivas de mundo e sociedade que se reconhecem no continente a partir da colonização europeia (FREITAS, 2019). Contudo, durante a década de 1950 surgiram algumas críticas a essa concepção de ensino de História. Na perspectiva dos professores, o que era ensinado pela disciplina não ofertava aos educandos ferramentas que proporcionavam uma “autonomia” frente à realidade de crescimento industrial e tecnológico que o país vivia.

Em 1964 ocorreu um golpe militar no país, que alterou significativamente muitos aspectos da sociedade, incluindo a educação básica. A escola era considerada uma das grandes difusoras da nova mentalidade a ser inculcada – da formação de um espírito nacional (NASCIMENTO, 2016). Desta maneira, toda a educação, bem como a disciplina de História, passou a estar sobre os olhos da ditadura. Neste período foi empreendido grande esforço para conservar a tradição no ensino de história: exaltar os grandes heróis da pátria em detrimento das histórias regionais, além da difusão do mito da democracia racial, que apresentava uma sociedade livre de conflitos. Segundo Rodrigues

> [...] o ensino foi colocado a serviço do regime ditatorial que propugnava a formação de cidadãos dóceis, obedientes e ordeiros: De um lado, ter-se-ia dado ‘o esvaziamento do seu sentido crítico e contestador e, de outro, manifestado o seu caráter de ‘instrumento de veiculação e formação do espírito cívico, entendido como aquele capaz de glorificar os feitos dos auto proclamados heróis do dia (RODRIGUES, 1985, p. 109 *apud* NADAI, 1993, p. 158).

A partir desses apontamentos, podemos observar dois pontos constantes: primeiro, as escolhas curriculares sempre estiveram vinculadas aos interesses da elite política e econômica, latente no formato, nos objetivos, nas prioridades, e, principalmente, nos conteúdos que cada currículo adota; segundo, que existe uma tradição no ensino de história que se iniciou desde a sua construção: basear o ensino em modelos e referências europeias.

Dessa forma, muitas características foram alteradas, assim como muitas foram mantidas ao longo dos anos. Entretanto, uma tradição se perpetua dentro de uma “narrativa mestra”: o eurocentrismo. Como já visto em Aníbal Quijano (2005), essa perspectiva de conhecimento surgiu por volta do século XV e XVI,

viajando pelo mundo nas mesmas caravelas que ancoraram nas praias de todos os continentes, incluindo a América.

Desde que os jesuítas chegaram ao Brasil, já se apresentava uma tentativa de construir um projeto de Educação que, em primeiro lugar, trazia a conversão dos indígenas e adoção dos costumes dos europeus. Em outras palavras, o objetivo era fazer com que abdicassem do seu conjunto de valores, crenças e costumes para incorporar algo completamente novo e sem significado em sua identidade, com a justificativa da salvação. A partir disso, podemos identificar o princípio base do eurocentrismo: construir o pensamento de que a cultura europeia é a mais evoluída, a que tem a capacidade de salvar, portanto, deve ser incorporada em detrimento das originárias.

Esse princípio, iniciado no século XV e XVI, conquistou seu objetivo, pelo menos no que se refere aos currículos. Ainda que por muito tempo tenha passado despercebido pelos que ocupavam as cadeiras escolares, durante o século XX, gradualmente ocorreu um rompimento com essa hegemonia, como visto em Arroyo (2013). A escolarização passou a ter outros rostos, consequentemente, vários espaços de saber foram perdendo sua palidez, sendo tomado por cores, peles, traços, costumes e interesses diversos[22]. Esse acontecimento contribuiu para que surgissem críticas aos conteúdos cristalizados. Percebe-se que o eurocentrismo não é a perspectiva cognitiva somente dos europeus, mas torna-se também do conjunto daqueles educados sob sua hegemonia (OLIVEIRA; CANDAU, 2010).

Uma parte importante dessa crítica emergiu na década de 1980. Neste período, o Brasil estava ainda tentando digerir e superar diversos prejuízos causados pela Ditadura civil-militar, iniciada em 1964. Um dos pensamentos reforçados por esse governo foi o da “democracia racial”. Nessa concepção, o Brasil seria o chamado “paraíso das três raças”, onde todos viveriam de forma branda e harmônica, pois cada raça possuiria seu papel na sociedade: o europeu ocuparia o papel de organizador, que trouxe a civilização, a ciência; os povos afro-brasileiros contribuíram com a força braçal; e os indígenas, com a “pureza” do brasileiro.

[22] Ainda que de forma branda, hoje, percebemos um aumento significativo dos povos subalternizados nas universidades, nas artes, e nas escolas. Isso, possibilita novas perspectivas, novos pontos de vista, que dificilmente são atingidos quando se tem uma hegemonia cultural.

A década de 1980 teve como um dos marcos a tentativa de superar essa concepção, visto que, no país, nunca ocorreu tal harmonia. O ensino de história, que era marcado por uma tradição de valorização do herói nacional e pela tentativa de nacionalização, recebeu fortes críticas de diversos agentes envolvidos no meio educacional. Essas críticas possibilitaram o crescimento de alguns projetos com o foco em superar o mito da democracia racial. De acordo com Moreno:

> Assim como, anteriormente, desempenhava função central de instituidor da nação, caberia agora ao ensino de História no Brasil um papel de vanguarda, senão como instituidor, ao menos como um propugnador do exercício da cidadania junto à população estudantil (MORENO, 2017, p. 353).

Dentre esses projetos podemos apontar alguns livros didáticos, como a coleção “Brasil Vivo”, analisada por Jean Moreno (2017). Essa coleção identificava o ensino de história que se pratica até então como um amontoado chato de nomes de heróis e fatos passados, com um cheiro danado de bolor. Para superar isso, dá nome a personagens “comuns” e constrói essas figuras como heróis, invisibilizados e injustiçados, aproveita esse espaço para trazer as pautas de luta desses grupos no presente.

Uma proposta curricular interessante surgiu neste período. Formulada pela CENP (Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas), do estado de São Paulo. Esta proposta apresentou pontos importantes no caminho de romper com o eurocentrismo. Segundo Jean Moreno, um dos eixos que foram apresentados na série de documentos seria o trabalho e os trabalhadores como construtores da nação, desdobrando-se em temas como “terra e propriedade”, “cidade e fábrica: resistências cotidianas” etc. (MORENO, 2016). Entretanto, essa proposta não obteve adesão da sociedade, visto que recebeu inúmeras acusações de tomar “posições ideológicas”.

Dado isso, a crítica ao eurocentrismo na escolarização brasileira não é uma novidade. O eurocentrismo coloca a Europa como o ponto inicial de toda a civilização, e está profundamente interligado com a dominação colonial. Ele funciona como um sintoma da manutenção dessas relações, um mantenedor da colonialidade do poder, do saber e do ser. Segundo Moreno:

> Aos poucos, o pensamento europeu, com fundamento greco-latino, teria mutilado e silenciado raciocínios filosóficos similares dos africanos e da população indígena no Novo Mundo. Produz-se assim, a longo prazo, um sentimento de inferioridade aos seres humanos que não se encaixam no modelo eurocêntrico (MORENO, 2016, p. 9).

Seguindo por esse ponto, o pensamento eurocêntrico é prejudicial, pois constrói uma narrativa de que existe uma hierarquia entre as raças, sendo a europeia a superior. Isso parece algo impensável de ser mantido em um país onde muitas pessoas carregam os traços dessa subalternidade. Entretanto, também estamos diante de um outro fenômeno:

> A construção identitária daí decorrente produziu, no Brasil (e também em outros países da América), uma auto-representação esquizofrênica, que pode ser constatada na utilização dos pronomes pessoais. A exceção de contextos específicos ligados a movimentos sociais, os brasileiros utilizam ‘eles’ para se referir aos índios e aos negros. O ‘nós’ é utilizado com a incorporação de uma identidade e valores ‘ocidentais’, o ‘nós’ brasileiros (e, provavelmente, latino-americano) é eurocêntrico (MORENO, 2019a, p. 99).

Assim, o eurocentrismo ainda cria uma imagem de que “nós” - povo brasileiro/latino-americano estamos mais próximos de uma Europa colonizadora do que das raízes originárias desse continente. Essa concepção faz com que viremos as costas para a nossa própria história, enquanto tentamos nos enquadrar de um lado da linha abissal que foi produzido para que sejamos inexistentes. Manter o eurocentrismo nos currículos escolares de História é reforçar nossa condição de colonizado, é manter as relações de poder da colonialidade, denunciada pela teoria decolonial.

Assim, precisamos criar formas para romper com esse pensamento eurocêntrico, e um ensino de qualidade sobre a história das mulheres populares da América Latina pode ser uma direção. Contudo, primeiramente importa identificar quais são os principais condutores desse eurocentrismo, para que possamos atuar em prol de uma ruptura. Desde metade do século XX, principalmente durante a década de 1980, alguns pontos são destacados como mantenedores do eurocentrismo nos currículos escolares. Dentre as principais críticas, destacamos a divisão do tempo numa interpretação chamada de “história quadripartite”. Essa perspectiva divide o tempo em quatro períodos: História

Antiga, História Medieval, História Moderna e História Contemporânea. Nessa linha do tempo, as idades históricas estão organizadas numa linearidade, ou seja, uma tem início após o fim da anterior. O fim geralmente é marcado por algum acontecimento de “grande impacto”, tal como o fim do Império Bizantino, ou a Revolução Francesa.

Existem vários problemas nesta forma de conceber o tempo: a extrema diferenciação de um período para o outro; a ineficiência em trabalhar que os acontecimentos sociais são fruto de uma construção coletiva. Com isso, cria-se uma ideia de que existe mudança de uma época para outra em um estalar de dedos. Entretanto, a principal crítica feita a essa divisão está atrelada à narrativa que ela constrói.

Segundo José Bonifácio da Silva, esta periodização quadripartite da história privilegia mais, em seus marcos, a relevância do Ocidente e reduz a importância dos não ocidentais (SILVA, 2018). A organização do tempo histórico escolhida por essa divisão cria a ideia de que os povos indígenas, africanos e asiáticos não possuem história antes do contato com o povo europeu, ou seja, antes do processo de colonização. Dessa forma, entende-se que é omo se esses estivessem em uma condição de barbárie, que muda com a chegada da civilização.

Ao analisar as temáticas privilegiadas em cada período histórico se percebe esta problemática. Durante a “História Antiga” o que aparece com mais ênfase é a civilização greco-romana, como matriz da cultura ocidental e de uma cultura erudita (SILVA, 2018). Já no recorte referente ao tempo denominado pela historiografia hegemônica como “Medieval” o que recebe destaque é o poder do cristianismo, com sua influência na política, na economia e no imaginário. Durante todo o conteúdo (que representa cerca de 1000 anos, e ocupa uma boa quantidade de tempo escolar), o que é representado é um recorte da história europeia, que tem pouco (ou nenhuma) influência das outras culturas do mundo. Entretanto, isso não é nomeado, criando a sensação de que a “Idade Média” foi um período que aconteceu no mundo todo. Essa perspectiva apaga toda e qualquer existência de etnias que não habitavam a Europa, porém tinham organizações políticas, econômicas, sociais e culturais muito distintas.

Esse apagamento é perceptível também na parte que cabe à “História Moderna” que traz a ascensão do capitalismo e todo o processo de expansão marítima, sendo assim, o início da colonização por volta do século XV e XVI. A partir deste momento, do ponto de vista do colonizador, é que se começa a fazer referência aos povos indígenas e africanos, o que explica a existência das críticas: onde estavam essas pessoas nos quinze séculos anteriores ao contato com os povos europeus? A história dos povos indígenas e africanos inicia-se somente quando estes entraram em contato com os europeus?

Até meados dos anos 1970, muitos livros didáticos traziam uma narrativa que colocava o continente americano como um lugar vazio, pronto para ser ocupado. Os povos indígenas ganhavam algum tipo de notoriedade apenas em aspectos que se assemelhavam aos europeus, como a organização do Estado, hierarquias da estratificação social, líderes políticos, monoteísmo, monogamia etc. Boa parte das possibilidades de viver e organizar a vida exercida pelos povos originários não foi valorizada, o que apaga os chamados “mundos possíveis”.

Já na História Contemporânea o foco é em como o capitalismo se expandiu pelo mundo etc. Nisso, a Europa aparece como ponto inicial de toda a história, isso porque a História foi pensada como uma filha de Heródoto, portanto, da tradição ocidental etnocêntrica (SILVA, 2018). Através desta perspectiva identitária é construído não apenas o modelo de “como é o europeu”, mas de como são os outros povos. Para Moreno:

> Tornando-se hegemônica como única representação reconhecida de um passado coletivo, a narrativa mestra eurocêntrica impossibilita o alargamento da ideia de História humana para todo o planeta e obriga as demais culturas a enxergar-se somente através do espelho estendido pelos ocidentais (MORENO, 2019a, p. 104).

O espelho, oferecido pelos europeus, convenceu por muito tempo os brancos de sua superioridade e teve fortes influências nos outros povos sobre uma suposta inferioridade. Essa crença empobrece o acúmulo de conhecimento da humanidade como um todo, mas é ainda mais evidente na medida em que o Brasil e a América Latina são povos colonizados e não colonizadores.

Ao optar por privilegiar o ponto de vista europeu nos currículos escolares, conserva-se uma hegemonia cultural. Para Oliveira e Candau (2010), isso

consiste numa colonização epistêmica, onde o imaginário do invasor europeu é naturalizado, ao mesmo tempo que promove a subalternização epistêmica do outro não-europeu e a própria negação e o esquecimento de processos históricos não-europeus.

Essa invisibilização da história de outros povos é muito presente, inclusive na própria História da América Latina. Como visto em Freitas (2019), existe um desconhecimento muito grande a respeito da história dos países latino-americanos, e até mesmo uma falta de curiosidade em conhecer essas outras narrativas. Esse desconhecimento pode ser favorecido pela perspectiva eurocêntrica, visto que muitos currículos escolares vigentes nos países ainda conservam a estrutura. Existe uma resistência considerável a essa alteração, principalmente dentre as academias brasileiras, isso pode ser percebido nos debates que envolveram a formulação da nova BNCC[23].

Neste momento é necessário resgatar muito da discussão previamente realizada a respeito de colonialidade do saber e pensamento abissal, cunhados pelo grupo M/C. Pensando junto de Boaventura, podemos afirmar que a perspectiva eurocêntrica, enquanto um pensamento abissal, causa uma série de ausências de forma intencional, ou seja, tudo o que é ausente de um currículo escolar foi produzido para ser dessa forma. A ausência, então, não é fruto de uma coincidência, ela é desenvolvida como algo não-crível, descartável, invisível à realidade hegemônica do mundo (SANTOS, 2007).

Por isso, se ocorre um apagamento epistêmico da história das mulheres, principalmente das de origem popular, é porque essas histórias são produzidas do lado invisível da linha abissal. A história das mulheres da América Latina, que está assentada na resistência à colonialidade, ao capitalismo e ao racismo, vai sendo ignorada, até que seja totalmente apagada, sendo mais uma das violências que são aplicadas sobre esses povos, pois essa história escolar:

> [...] ensina a determinados grupos a serem sujeitos de direito e, a outros grupos, a serem sujeitos de favor. Os primeiros têm a tarefa de ensinar o que é possível de civilidade aos segundos, como também ensina o que não é possível: os sujeitos de favor produzir conhecimentos válidos que possam ser considerados nos currículos escolares (FERREIRA, 2016, p. 4).

[23] Voltaremos a esta questão mais adiante.

Diante disso, existe a necessidade de fazer resistência a esse modelo homogeneizante de história única e eurocentrada, e lutar pela Ecologia de Saberes, descrita por Boaventura de Souza Santos (2007). Não é, e nunca deveria ter sido, aceita essa lógica hierarquizante, onde todos os povos são produzidos como inferiores em relação a um único povo, superior, moderno, evoluído, cristão – e branco.

A partir do momento em que é negada essa condição de colonizado, precisa-se atuar em prol da construção de uma sociedade descolonizada. Tudo isso passa pela construção de uma escola mais justa e democrática, que possibilite aos indivíduos condições para romper com relações de poder coloniais. Para isso, a discussão sobre a colonialidade nos currículos escolares do Brasil e da América Latina deve ser posta em debate.

É preciso praticar a desobediência epistêmica[24], examinando e dando visibilidade a tantas outras possibilidades de saber e de existir no mundo, que foram negadas pela colonização (MORENO, 2019a). O objetivo não é apenas "anexar" outras histórias à narrativa mestra, mas rearticulá-las como construtoras das sociedades latino-americanas, na mesma medida ou mais do que a sociedade europeia.

Persistir na direção de romper com essa lógica colonizadora, que exclui e silencia tantas vozes, é uma obrigação de quem pauta uma escola plural, rica e democrática. É nesse caminho que este trabalho se encontra, uma vez que a premissa que levantamos é que o ensino de história se mantém colonizado, e assim continuará enquanto mantiver a estrutura eurocentrada, que exclui e marginaliza as construções históricas de todos os povos não-europeus.

Dentro dessa mesma crítica, mulheres de origem africana, afro-brasileira e indígena ainda não parecem estar presentes no ensino de história. Afirmamos isso com base nos textos de Souza (2010), que ao analisar a representação feminina nos livros didáticos afirma que:

[24] Desobediência epistêmica é um conceito utilizado pelo grupo Modernidade e Colonialidade para definir o movimento de resistência à hegemonia dos conceitos modernos e eurocêntricos. Esses conceitos estão enraizados nas categorias de conceitos gregos e latinos e nas experiências e subjetividades formadas dessas bases, tanto teológicas quanto seculares (MIGNOLO, 2008). Essa resistência se dá no não aceitar mais o imperialismo epistemológico que vem das metrópoles do mundo, cunhando e valorizando nossas próprias epistemologias, a partir de nossas experiências e formas de produzir conhecimento.

> [...] a História por eles transmitida é amplamente dominada pela figura masculina, tanto na perspectiva dos sujeitos de processos e históricos narrados no texto quanto nas ilustrações que acompanham. [...] Deste modo, as mulheres se encontram prisioneiras de uma memória que as condena ao esquecimento. Quando em uma ou outra memória são dignas de ser lembradas, essa lembrança é regida igualmente pelos códigos da memória, que lhes confere sempre um papel secundário, subalterno ou estereotipado (SOUZA, 2010, p. 61).

Entendemos que uma representação de qualidade, que traga a história de luta das mulheres populares latino-americanas para dentro do ensino de história, é importante, visto que as cadeiras escolares da rede pública de educação são ocupadas pelos descendentes dessas mulheres, que sentem opressões causadas por esta colonialidade. Segundo Jean Carlos Moreno “o conhecimento histórico, ressignificado pela história escolar, pode tornar-se fortaleza na luta por poder e reconhecimento travado na luta social” (MORENO, 2019b, p. 131).

É neste caminho que buscaremos compreender a presença ou ocultamento da história das mulheres populares latino-americanas dentro da Base Nacional Comum Curricular (2017). Os debates acalorados que esse currículo levantou indica que pode ser uma fonte de análise promissora. Assim, as informações contidas neste documento nos permitirão refletir sobre formas de incorporar o ensino de história das mulheres latino-americanas, na busca por uma descolonização do saber, do ser e do poder.

2.1 Base Nacional Comum Curricular: como está representada a história das mulheres populares?

Para realizar esta análise, iniciaremos com uma contextualização, e alguns debates que envolveram a construção da BNCC. Logo após, apresentaremos o quadro metodológico que utilizamos para a análise da fonte, tendo em mente que nosso recorte é os anos finais do Ensino Fundamental (11 a 14 anos). Buscamos entender como a Base aborda a existência da história das mulheres populares latino-americanas, que se configura como o principal objetivo deste trabalho. Por fim, refletimos acerca do posicionamento desse currículo diante do eurocentrismo,

perspectiva que, como visto, colabora para o apagamento de histórias não europeias.

2.1.1 Contextualizando currículos: a polêmica proposta da BNCC em 2016

Currículos escolares devem ser vistos também como um espaço de disputa política, onde diversos agentes sociais interferem. Devido a isso, a sua construção geralmente é marcada por muitos debates e conflitos. Com a Base Nacional Comum Curricular não poderia ter sido diferente, visto que este currículo norteia toda a educação básica do Brasil. Assim, analisaremos os posicionamentos de alguns intelectuais e mídias quanto às propostas deste documento.

A primeira versão da BNCC foi apresentada no ano de 2015, durante o governo de Dilma Rousseff, mas sua forma definitiva foi aprovada apenas em 2018, após muitos embates. Este documento veio como uma tentativa de atender a uma demanda constitucional aprovada em 1988, durante a redemocratização do país. Nele deveriam ser fixados conteúdos mínimos para a Educação Básica, de maneira a assegurar formação básica comum e o respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais (BRASIL, 1988).

Outro marco constitucional importante para a criação da BNCC é em 1996, com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (BRASIL, 1996). Segundo Elizabeth Macedo (2014), a lei não indicou a necessidade de normatização referente aos conteúdos curriculares, entretanto, algumas iniciativas surgiram nesse caminho. Exemplos dessas iniciativas são as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), os Parâmetros Nacionais Curriculares (PCN) e o Plano Nacional de Educação (PNE).

A partir deste caminho trilhado, em 2015 iniciou-se o processo de escolha dos intelectuais para a elaboração da BNCC, no qual foram selecionados treze especialistas da área de história, de diferentes regiões do país. Essa escolha foi feita por meio de indicações, o que gerou polêmicas, pois, segundo Menezes Neto (2017), o processo mais adequado é via edital. As críticas feitas à BNCC (2015) englobam muitos pontos e personagens: sociedade civil, professores da rede básica, ministros, mídia e associações de historiografia. Neste ponto, nos

atentamos às críticas levantadas a respeito dos conteúdos escolhidos, feitas pelos intelectuais/acadêmicos brasileiros.

Antes mesmo da publicação oficial da BNCC, o Ministro da Educação Renato Janine Ribeiro veio a público afirmar que faltava um certo “repertório básico” no documento, pois ignorava por completo quase tudo o que não fosse Brasil ou África. Esse pronunciamento, segundo Menezes Neto (2017) desencadeia uma série de críticas, principalmente quanto à exclusão das chamadas “História Antiga” e “História Medieval”.

O Fórum dos Profissionais de História Antiga e Medieval (2015), publicou uma “Carta de repúdio à Base Nacional Comum Curricular”, na qual afirmava ser igualmente empobrecedora a perspectiva da Base, pois a exclusão de tais conteúdos era baseada na falsa assunção de que só é possível pensar a Antiguidade e o Medievo sob o ponto de vista eurocêntrico.

Tal ponto também foi questionado pela Associação Brasileira de Estudos Medievais (ABREM), que relata que não se trata de defender a história europeia, porém o acesso a esse patrimônio cultural, cujo conhecimento “[...] é fundamental em um mundo que passa por grandes transformações sociais” (ABREM, 2015 *apud* MENEZES NETO, 2015). Essa associação também destacou as relações entre a “Idade Média” e o presente, visto que a temática medieval está ligada à vida dos jovens hoje, por meio de jogos, cinema e literatura (ABREM, 2015 *apud* MENEZES NETO, 2015)[25].

Em paralelo a essas críticas acadêmicas, o posicionamento em alguns jornais da grande mídia refletiu um outro sentimento presente no ano de 2015: o anticomunismo, um velho inimigo imaginário. Demétrio Magnoli, doutor em Geografia Humana pela USP e colunista do jornal Folha de São Paulo, afirmou: “[...] é, apenas, um recorrente cotejo moralista entre algoz e vítima, perfeito para o discurso de professores convertidos em doutrinadores” (MAGNOLI; BARBOSA

[25] Neste ponto levantamos as seguintes provocações: à vida de qual jovem? Visto que o Brasil é um dos países com um alto índice de desigualdade social. Além disso, a produção desses jogos, cinema e literatura não carrega também uma estrutura da cultura colonialista? Essas produções da indústria reforçam a história, os nomes, a mitologia e as identidades de indivíduos pertencentes às metrópoles, e não aos países colonizados.

2015). Já Marco Antonio Villa, doutor em História, também pela USP, diz que a proposta para a disciplina de História na BNCC era:

> [...] um culto à ignorância. Nenhuma democracia no mundo ocidental tem um currículo como esse. Qual foi a inspiração? A Bolívia de Morales? A Venezuela de Chávez? A Cuba de Castro? Ou Lula, aquele que dissertou sobre a passagem de Napoleão Bonaparte pela China? (VILLA, 2015 *apud* MENEZES NETO, 2015, p. 46).

Em dezembro de 2015, a Associação Nacional dos Professores de História (ANPUH) lança uma nota em seu site, anunciando o seu posicionamento perante as polêmicas. Nessa publicação, a Associação questionou a falta de um convite oficial do MEC para compor a construção da BNCC, e se colocou à disposição para indicar nomes que pudessem contribuir no currículo. A ANPUH também apresentou uma carta de intenções, na qual demonstrava um desconforto latente quanto à ruptura com a tradição quadripartite (ANPUH, 2015) existente no ensino de história. Segundo Brazão:

> [...] a proposta simplesmente retoma a abordagem quadripartite e eurocêntrica, ao apresentar este foco é construída uma forma que apresenta uma ordem evolutiva e nesta cadeia evolutiva a cultura europeia apresenta-se no topo e as demais culturas são vistas como inferiores (BRAZÃO, 2017, p. 47).

O documento também indica a importância da história dos povos indígenas e africanos que ajudaram a construir o país, porém reprova uma perspectiva centrada apenas no Brasil, que inviabilize a história da Europa. Segundo Brazão (2017), a história da Europa não foi excluída da BNCC, porém, os holofotes não estavam completamente nela, como a tradição eurocêntrica mantém. A versão de 2015 não foi aprovada, e a de 2016 já apresentava um texto completamente diferente, com um retorno à tradição, que exclui povos subalternizados, dentre eles as mulheres. Segundo Susane Oliveira:

> Mudanças nos currículos, para contemplar as experiências históricas das mulheres e descontruir estereótipos e hierarquias de gênero, esbarram também em mudanças na identidade consolidada no ensino de História, que por tradição esteve associada ao sujeito masculino, branco, civilizado, europeu, heterossexual e cristão (OLIVEIRA, 2014, p. 283).

Além do mais, retomando os conceitos de colonialidade do saber e eurocentrismo, propostos pelo Grupo M/C, e observando todo esse debate, percebemos discursos carregados de colonialidade. Essa polêmica também denuncia a forma como vêm sendo tratadas as escolhas curriculares por parte desses intelectuais: “inclua-se tudo, só não deixem a minha parte fora”, segundo Moreno (2019c, p. 112). Essa perspectiva é simplória, pois não leva em consideração a pluralidade de existências presente no ambiente escolar.

A partir dessa contextualização a respeito da implantação deste currículo escolar, e dos debates que ele causou, podemos partir para a análise dos conteúdos escolhidos para compor os anos finais do Ensino Fundamental (11 a 14 anos) na Base Nacional Comum Curricular (2017).

2.1.2 Base Nacional Comum Curricular (2017): onde e como é abordada a história das mulheres populares latino-americanas?

A Base Nacional Comum Curricular foi aprovada em 2017, porém, começou a ser debatida, em sua primeira versão, em 2015. Este currículo aponta os conteúdos que obrigatoriamente devem ser trabalhados por todas as escolas do país, públicas e particulares. Assim, pelo menos na teoria, seria garantida uma base comum para todos os estudantes brasileiros. A base define os conteúdos de acordo com a série em que os alunos estão: determinado conjunto de saberes para o 6º ano, 7º ano, e assim por diante.

Cada conteúdo é codificado da seguinte forma: as primeiras letras indicam o nível de escolarização do conteúdo, seguido pela série correspondente. Logo após, vem as letras que indicam a disciplina e o número do conteúdo. Exemplo: EF (Ensino Fundamental) + 06 (sexto ano) + HI (História) + 01 (número do conteúdo) = EF06HI01[26].

A BNCC (2017), é organizada da seguinte forma: Unidades temáticas – uma sugestão de separação dos temas por campos; Objetos do conhecimento –

[26] Essa codificação representa a versão final da BNCC, de 2017. Na versão de 2015 a codificação era feita da seguinte forma primeira letra indica a área de conhecimento, seguido por duas letras que indicam o componente curricular, e por uma sigla que indica o ano de escolarização, por fim, apresenta as letras OA - Objetivo de aprendizagem, e o número referente ao conteúdo. Um exemplo ilustrativo: CH (Ciências Humanas) + HI (componente curricular - história) + 8F (8º ano do Fundamental) + OA+ 46 = CHHI8FO46. É necessário apresentar esse formato visto que alguns conteúdos da BNCC 2015 serão mencionados.

alguns conceitos que podem ser estudados; e Habilidades, que é onde estão descritos os conteúdos e acontecimentos históricos a serem abordados. O documento ainda define que a aprendizagem histórica nos anos finais do Ensino Fundamental está pautada em três principais procedimentos:

> 1. Pela identificação dos eventos considerados importantes na história do Ocidente (África, Europa e América, especialmente o Brasil), ordenando-os de forma cronológica e localizando-os no espaço geográfico 2. Pelo desenvolvimento das condições necessárias para que os alunos selecionem, compreendam e reflitam sobre os significados da produção, circulação e utilização de documentos (materiais ou imateriais), elaborando críticas sobre formas já consolidadas de registro e de memória, por meio de uma ou várias linguagens. 3. Pelo reconhecimento e pela interpretação de diferentes versões de um mesmo fenômeno, reconhecendo as hipóteses e avaliando os argumentos apresentados com vistas ao desenvolvimento de habilidades necessárias para a elaboração de proposições próprias (BRASIL, 2017, p. 416).

O texto do documento traz algumas reflexões a respeito da História, da importância dessa disciplina para que o educando consiga interpretar o tempo presente etc. Uma novidade dessa última versão é a inclusão de sete competências, que o ensino de história tem a função de garantir que os alunos desenvolvam. Segundo Barzotto (2017) essa noção é mais uma manifestação da neoliberalização das BNCCs, já que coloca o conhecimento em uma posição “utilitarista”, e emprega uma constante avaliação, tanto aos alunos como aos professores.

A equipe que escreveu a primeira versão de 2015 da BNCC não participou da construção da segunda e nem da terceira (BRAZÃO, 2017). Com o olhar influenciado pelas diversas polêmicas envolvendo o confronto à narrativa mestra, naturalmente nos atentamos para a valorização dos sujeitos subalternizados já no texto introdutório.

O texto menciona a busca pela compreensão dos modos de organização das várias sociedades que se sucederam ao longo da História (BRASIL, 2017), fala a respeito de incluir temas referentes à história e culturas africanas, afro-brasileiras e indígenas, e ainda sobre

> [...] a relevância da história desses grupos humanos reside na possibilidade de os estudantes compreenderem o papel das

> alteridades presentes na sociedade brasileira, comprometerem-se com elas e, ainda, perceberem que existem outros referenciais de produção, circulação e transmissão de conhecimentos, que podem se entrecruzar com aqueles considerados consagrados nos espaços formais de produção de saber (BRASIL, 2017, p. 401).

Aborda, ainda, a necessidade da problematização da concepção de "Outro", que naturaliza as diferenças. Destaca também que essa concepção está ligada à uma construção de história brasileira, constituída aos moldes da civilização europeia. Essa abordagem é extremamente importante e rica quando se busca uma valorização dos sujeitos subalternos. O que nos chama a atenção é que em algumas páginas acima dessa citação, esse distanciamento entre o "nós" e o "outros" – africanos e indígenas é feita pelo próprio documento:

> A comparação em história faz ver melhor **o Outro**. Se o tema for, por exemplo, pintura corporal, a comparação entre pinturas de povos indígenas originários e de populações urbanas pode ser bastante esclarecedora quanto ao funcionamento das diferentes sociedades. Indagações sobre, por exemplo, as origens das tintas utilizadas, os instrumentos para a realização da pintura e o tempo de duração dos desenhos no corpo esclarecem sobre os deslocamentos necessários para a obtenção de tinta, as classificações sociais sugeridas pelos desenhos ou, ainda, a natureza da comunicação contida no desenho corporal (BRASIL, 2017, p. 399, *grifo nosso*).

Neste momento, retomamos uma colocação feita previamente a respeito da colonialidade e do eurocentrismo: o fato de muitos povos se enxergarem apenas por um espelho distorcido, que nega a sua própria cultura e história. Com isso, se veem mais próximos de um europeu colonizado do que dos povos originários das terras latino-americanas, que são colocados como "outros" e não "nós".

Este currículo apresenta objetivos para a área de Ciências Humanas, que giram em torno de compreender a relação entre passado e presente, relacionar conceitos a realidades políticas, sociais e culturais, desenvolver múltiplas linguagens e formas de construir conhecimento. A partir da contextualização, descrição e problematização das fontes realizadas até agora, podemos partir para a análise dos conteúdos presentes na última etapa do Ensino Fundamental (11 a 14 anos) da BNCC de 2017.

Os textos curriculares são interessantes, porém entendemos que a influência na prática educativa se dá mais pela seleção de conteúdos e eventos históricos feita pelos documentos. Dessa forma, buscamos compreender como está representada a história das mulheres latino-americanas pelo ensino de história, e se essa possível representação é qualitativa. Para isso, faremos as seguintes perguntas, apresentadas no Quadro 1:

Quadro 1 - Quadro metodológico

QUADRO METODOLÓGICO	
Perguntas Norteadoras	**Perguntas complementares**
O currículo estimula o combate a estereótipos e preconceitos?	
Existe um esforço em romper com o eurocentrismo?	No currículo, são predominantes conteúdos referentes ao próprio país, ou à Europa? O currículo aborda a história da África e da América antes da colonização? Faz isso de forma “folclorizada”? O currículo traz povos indígenas, africanos e afroamericanos enquanto construtores da nação? Valoriza a contribuição cultural e política desses povos?
Em quais conteúdos podemos trabalhar com a história das mulheres latino-americanas?	Quantas e em quais vezes são feitas referências às mulheres nos conteúdos curriculares? É feito referência a histórias pessoais dessas mulheres, como contribuintes para a sociedade? Ou é apenas mencionada a sua existência? Essas mulheres são de origem popular?

	Existem pontos onde pode ser desenvolvido a história das mulheres populares?

Fonte: elaborado pela autora (2020).

Os questionamentos acima foram elaborados com base em reflexões promovidas pelo aprofundamento teórico realizado. Dividimos em três grupos principais, com algumas perguntas complementares, que contêm aspectos que não podem ser deixados de lado durante a análise. A partir dessa metodologia, nos questionamos a respeito da presença das mulheres populares na Base Nacional Comum Curricular. A BNCC (2017) faz apenas três menções à história das mulheres: no sexto, no oitavo e no nono ano.

A palavra “mulher” é mencionada duas vezes, e uma vez aparece o termo “feminino”. Nenhuma referência é feita aos conceitos “gênero” ou “feminismo”. A primeira habilidade que aborda a existência da mulher na história está no sexto ano: “(EF06HI19) Descrever e analisar os diferentes papéis sociais das mulheres no mundo antigo e nas sociedades medievais”. O objetivo de conhecimento ligado a esse conteúdo é “O papel da mulher na Grécia e em Roma, e no período medieval” (BRASIL, 2017, p. 421), sendo assim, não são as mulheres latino-americanas, e sim europeias.

A próxima referência à história das mulheres aparece apenas no oitavo ano, onde um dos objetivos destaca o “Anarquismo e protagonismo feminino”. Contudo, nas habilidades referentes a esse objetivo não é feita uma menção direta ao movimento anarquista, nem mesmo feminista, observado nas seguintes habilidades:

> (EF09HI08) Identificar as transformações ocorridas no debate sobre as questões da diversidade no Brasil durante o século XX e compreender o significado das mudanças de abordagem em relação ao tema.
> (EF09HI09) Relacionar as conquistas de direitos políticos, sociais e civis à atuação de movimentos sociais (BRASIL, 2017, p. 429).

Neste conteúdo do oitavo ano, ousamos supor que é a história das mulheres populares, visto que aparece ligado ao movimento anarquista, e às conquistas e transformações ocorridas no Brasil durante o século XX. Mesmo

assim, percebe-se uma falta de cuidado em apontar quais mulheres, quais contextos, quais lutas. Ao contrário, a luta feminina é colocada dentro do termo amplo: “movimentos sociais”, desvinculando-se da discussão de gênero. No nono ano esse acontecimento se repete:

> (EF09HI26) Discutir e analisar as causas da violência contra populações marginalizadas (negros, indígenas, **mulheres**, homossexuais, camponeses, pobres etc.) com vistas à tomada de consciência e à construção de uma cultura de paz, empatia e respeito às pessoas (BRASIL, 2017, p. 431, **grifo nosso**).

Dessa maneira, a BNCC (2017) não aborda de forma direta, clara e objetiva a importância das lutas femininas para o contexto estudado, assim, as representações são vagas. Essa característica reforça a tese de que as histórias marginalizadas são tratadas como anexos da narrativa “oficial”, muitas vezes relegadas ao “opcional” ou a meras curiosidades históricas.

Entretanto, esse problema não diz respeito somente à história das mulheres, mas a vários grupos populares que também passam por essa invisibilização. Na BNCC (2017) percebe-se uma adoção da chamada “narrativa mestra” - sua cronologia e destaque aos conteúdos referentes ao continente europeu. Essa opção diminui o espaço para abordar temas da história brasileira e latino-americana, sem o qual, também não é possível a abordagem da história das mulheres populares. Esta diminuição pode ser notada já no sexto ano do ensino fundamental: existe apenas uma (dentre dezenove) habilidade dedicada a conhecer os desenvolvimentos científicos, tecnológicos e toda a produção de conhecimento dos povos originários de toda a América Latina. Esta é: (EF06HI08) Identificar os espaços territoriais ocupados e os aportes culturais, científicos, sociais e econômicos dos astecas, maias e incas e dos povos indígenas de diversas regiões brasileiras.

É complexo estudar mais de centenas de povos indígenas, cada um com uma teia cultural diferente, em apenas uma habilidade. Não que o objetivo seja conhecer todas, isso seria impossível, entretanto, ao povo grego e romano, e, posteriormente, aos europeus são dedicadas onze habilidades. Isso corresponde a dez vezes mais espaço do que aos povos originários.

Além dessa diminuição de “espaço”, é adotada a cronologia Pré-história, História Antiga, História Medieval, História Moderna e História Contemporânea.

Conceitos como “mundo moderno”, “novo mundo”, “mundo contemporâneo” “período medieval” aparecem nas unidades temáticas, objetivos de conhecimento e habilidades. Esses termos são carregados de colonialidade, onde as histórias dos povos subalternizados aparecem (quando aparecem) como anexos da “história oficial”, e através do olhar e da narrativa do colonizador.

Essa subalternização está presente nos quatro anos do Ensino Fundamental que foram analisados. Percebe-se que até mesmo quando o objetivo é trabalhar as histórias invisibilizadas pela narrativa mestra, elas aparecem ligadas aos europeus. Um exemplo disso são as habilidades do sétimo ano

> (EF07HI08) Descrever as formas de organização das sociedades americanas **no tempo da conquista** com vistas à compreensão dos mecanismos de alianças, confrontos e resistências.
> (EF07HI09) Analisar os diferentes impactos da **conquista europeia da América para as populações ameríndias** e identificar as formas de resistência.
> (EF07HI15) Discutir o conceito de escravidão moderna e suas distinções **em relação ao escravismo antigo e à servidão medieval** (BRASIL, 2017, p. 423, **grifo nosso**).

Cabe ainda destacar que dois dos objetivos de aprendizagem ligados a essas habilidades são: “as lógicas *internas* das sociedades africanas; as formas de organização das sociedades ameríndias” (BRASIL, 2017, p. 422), entretanto, os povos originários e africanos não são analisados sem a interferência do europeu. Por isso, não são trabalhadas as “lógicas internas” desses povos, apenas a forma com que eles se relacionaram com os europeus.

No oitavo ano, por sua vez, uma quantidade considerável de habilidades é dedicada aos povos indígenas e africanos, porém, reproduz a mesma característica do sétimo ano. Ou seja, os povos subalternizados permanecem tendo a história contada somente através de sua relação com os povos europeus. Treze dentre as vinte e sete habilidades têm o foco, ou menciona, os processos de resistência de indígenas ou africanos.

Enquanto povos indígenas e africanos não têm narrados seus feitos históricos independentes do continente europeu, diversos são os que abordam a história da Europa sem referenciar a interferência dos outros povos: o Renascimento, Revolução Francesa, Revolução Industrial. Ao falar sobre as

revoluções latino-americanas, pede-se que a relacione com as revoluções europeias, mas no conteúdo referente à Revolução Francesa não aparece menção à Revolução Haitiana.

Com o aumento de conteúdos ligados à narrativa mestra eurocêntrica, ocorre uma diminuição do espaço dedicado a contar a história dos grupos subalternizados. Isso deságua na diminuição das oportunidades de abordar a história das mulheres populares latino-americanas. Como abordado anteriormente, a escolha de temas que vão compor um currículo escolar não é aleatória ou desinteressada e, no caso brasileiro, disputa com uma tradição solidificada desde o século XIX.

Essa escolha de temas torna-se evidente na primeira proposta da BNCC, que representou uma tentativa de rearticulação descolonizadora de currículo escolar, causando muitas polêmicas. Entendemos que é importante para este trabalho apontar alguns avanços que a proposta apresentou. Por mais que o documento não tenha sido implantado, é interessante para a compreensão de como a colonialidade permanece presente no meio historiográfico brasileiro, que como visto, demonstrou grande resistência à inovação.

Um ponto que chama a atenção é a ênfase que o texto da primeira versão da BNCC dá ao enfatizar a História do Brasil durante os últimos anos do Ensino Fundamental. O documento justifica essa escolha afirmando que é importante que crianças, jovens e adultos conheçam a própria história. Isso pode levar a desenvolver uma curiosidade histórica, e ao desenvolvimento de raciocínios quanto aos problemas existentes na formação do país. Aponta também o acesso direto às fontes históricas.

Percebe-se que a primeira versão da BNCC apresenta alguns esforços em romper com o eurocentrismo. Segundo Brazão (2017), a perspectiva utilizada por esse currículo é partir da história do próprio país, para a história da América, depois para a História da África, e, por fim, a História da Europa. Isso nos parece ser um avanço na superação do eurocentrismo, uma vez que a metodologia adotada por essa tradição de pensamento é trazer a Europa como o centro, o início.

Nos importa observar também os tipos de abordagens dadas à história dos grupos subalternizados. Nota-se uma valorização da luta dos povos indígenas e

africanos, principalmente nos conteúdos referentes ao sétimo ano. Nesse período da escolarização, o aluno conhece movimentos como: Revolta dos Alfaiates, Cabanagem, Balaiada dentre outras revoltas populares. Também destaca:

> CHHI7FOA088 - Conhecer os processos de resistência à Escravidão protagonizados por indígenas, africanos e negros escravizados, tais como o Quilombo dos Palmares (séculos XVI e XVII) e a Revolta dos Manao (século XVIII);
> CHHI7FOA089 - Conhecer e compreender os sentidos, os significados e as representações do movimento abolicionista no Brasil (século XIX), verificando-se motivações e consequências do 13 de maio para a população negra e a formação do movimento negro;
> CHHI7FOA090 - Conhecer e compreender os sentidos, os significados e as representações dos movimentos indígenas no Brasil (século XX) (BRASIL, 2015).

No oitavo ano aparecem objetivos semelhantes ao abordar a importância das guerras nas relações interétnicas, o que permite desconstruir o mito de que os europeus são mais evoluídos e de que carregam a modernidade consigo. No nono ano, notamos outra característica de extrema importância: o destaque dado à participação dos sujeitos populares nos momentos abordados da história do Brasil. Esses destaques podem ser percebidos nos conteúdos:

> CHHI9FOA134 - Conhecer e compreender as transformações ocorridas nas relações de trabalho no Brasil contemporâneo, por meio do estudo da evolução dos direitos e deveres trabalhistas e dos movimentos sociais de trabalhadores rurais e urbanos.
> CHHI9FOA137- Conhecer e compreender o Golpe Militar de 1964 como resultado das tensões sociais gestadas desde o processo de Redemocratização, por meio do estudo das condições sociais no campo, das propostas de reformulação da educação e dos movimentos culturais urbanos.
> CHHI9FOA138 - Conhecer e compreender o processo de Abertura política como resultado de demandas da sociedade civil organizada, por meio do estudo da retomada do movimento sindical e da luta política pela eleição direta para presidente.
> CHHI9FOA140 - Conceituar historicamente as relações de trabalho no Brasil contemporâneo, estabelecendo nexos com as lutas e conquistas dos movimentos trabalhistas ao longo do século XX (BRASIL, 2015).

Segundo Brazão (2017), esses conteúdos fazem parte de uma cultura escolar, de uma tradição no ensino de história. Porém, o destaque na participação das camadas populares da sociedade enquanto responsáveis por alterar significativamente o contexto social é um grande avanço. Tal perspectiva permite

que novas histórias sejam contadas, inclusive a história de mulheres populares que tiveram participação nestes conflitos.

Na primeira versão da BNCC, os conteúdos que correspondem ao campo “Dimensão político-cidadã” apresentam objetivos focados em conhecer a Constituição de 1988, os direitos humanos, e romper estereótipos. Há alguns exemplos significativos deste direcionamento nos conteúdos do sétimo e do oitavo ano:

> CHHI7FOA092 - Reconhecer e discutir princípios dos direitos humanos e civis dos brasileiros, posicionando-se sobre modos de tratamento, estereótipos, preconceitos e atitudes discriminatórias em diferentes temporalidades.
> CHHI7FOA093 - Reconhecer diferentes concepções e condições de vida de povos indígenas, colonizadores e migrantes europeus, povos africanos e afro-brasileiros, relacionando-as às diversas formas de organização da vida e do trabalho, dos valores e necessidades de cada grupo, desnaturalizando preconceitos e estereótipos.
> CHHI7FOA094 - Identificar, problematizar e emitir opiniões sobre as causas da exclusão social de migrantes de diferentes procedências, povos indígenas e afro-brasileiros, no tempo presente.
> CHHI8FOA121 - Reconhecer mudanças e permanências no lugar ocupado por populações negras e indígenas na sociedade brasileira, considerando sua condição nos passados colonial e imperial brasileiro e na sociedade brasileira contemporânea (BRASIL, 2015).

Esses conteúdos, além de trabalhar o pensamento crítico e ampliar a concepção dos alunos a respeito dos problemas sociais da atualidade, ainda propiciam inserir os povos indígenas, africanos e afro-brasileiros, e trabalhadores no centro do debate. Entretanto, como vimos, a primeira versão da BNCC foi rejeitada no campo acadêmico e no campo público, sendo defendida apenas por parte dos pesquisadores do ensino de história. Em 2017, uma nova BNCC de História foi aprovada, oficializando a tradição curricular estruturada nos livros didáticos, e retornando à concepção eurocêntrica de ensino de História, tornando mais difícil a criação de espaços para abordar a história das mulheres populares latino-americanas.

Iniciamos esse capítulo explanando que tudo o que está presente em um currículo escolar foi escolhido para estar ali. Não é acidental ou por acaso a presença ou ausência, são opções políticas. Segundo Gimeno Sacristán (2000),

os currículos são o resultado de diversas forças gravitando em torno das decisões sobre o sistema educativo em um dado momento. Assim, até mesmo a falta de conteúdo é um conteúdo, que tem uma função, que ensina algo a alguém. Os componentes escolhidos para estar em um currículo escolar representam os momentos que devem ser lembrados pelas gerações futuras, os nomes, os sujeitos históricos considerados importantes para a história.

Devido a esses aprofundamentos teóricos e análises de dados, entendemos que existe uma invisibilização da história das mulheres populares latino-americanas. Percebemos isso, uma vez que na BNCC de 2017, nos quatro anos finais do Ensino Fundamental, apenas três vezes é feita menção à história das mulheres: uma das mulheres europeias, e duas vezes essas referências aparecem de forma subentendida ou ligadas ao grupo “movimentos sociais”. Não existe nenhum apontamento direto à interferência histórica das mulheres populares, se isso acontece, é devido a uma série de escolhas que foram tomadas para que outras histórias fossem contadas no lugar dessas. As histórias escolhidas são ligadas à narrativa mestra eurocêntrica, reforçando o lugar de subalternidade imposto às mulheres populares pela violência colonial.

Como vimos, essa narrativa mestra que exclui os grupos populares do ensino de História, começou a ser construída no século XIX no Brasil, contribuindo para uma fragmentação da história do subcontinente, e a criação de uma perspectiva “exotificada” de outras regiões. Essa tradição aparece quase que de forma sacralizada, e para muitos é impossível de ser modificada. Isso é perceptível na opção feita ao produzir os currículos escolares do ensino de história, que escolhem manter a raiz eurocêntrica em contraponto às propostas de rearticulação descolonizadora, como foi a primeira versão da Base Nacional Comum Curricular.

Para o enfrentamento de uma tradição consolidada há décadas, são necessários embates diretos e claros. Posicionamentos firmes e objetivos, que levem e permitam aos professores conhecer outras histórias, outras personagens, outras narrativas, outras existências, que foram invisibilizadas por toda uma estrutura de poder colonial. Valorizar a história, as vozes e os ensinamentos das mulheres populares latino-americana é uma urgência. Nos propomos a fazer esse enfrentamento no terceiro capítulo deste trabalho.

3 OUTRAS MULHERES, OUTRAS HISTÓRIAS E OUTRAS NARRATIVAS

Até este momento, refletimos acerca de uma série de questões: iniciamos levantando críticas a respeito da visão hegemônica construída sobre as pautas e lutas feministas. Compreendemos que a história da resistência feminina é plural, e não está restrita a uma única narrativa. Questionamos a respeito da inclusão dessa pluralidade dentro dos currículos escolares, e percebemos a invisibilização das mulheres populares no ensino de História, especialmente dentro da BNCC, fato importante para esse último capítulo.

Neste sentido, o objetivo deste capítulo é apontar alguns caminhos e construir possibilidades para responder nossa pergunta inicial: como podemos romper com a invisibilização da história das mulheres populares da América Latina no ensino de História? Faremos isso propondo um roteiro de atividades que pode ser utilizado pelas professoras[27] de História, tendo em mente que essa produção é, também, uma exigência do programa de Mestrado Profissional[28].

O roteiro pedagógico será dividido em três partes: a primeira, “3.1”, traz uma discussão sobre a necessidade da pedagogia decolonial, a segunda, “3.2”, contém as orientações necessárias às professoras para a utilização do roteiro elaborado. A terceira, “3.3”, contém o material didático destinado às alunas do Ensino Fundamental II, com fontes históricas, textos didáticos e atividades trazendo à tona a história das mulheres populares da América Latina. Adotamos essa divisão para facilitar a compreensão do texto, porém as partes se complementam, e devem ser utilizadas em conjunto.

A construção desse roteiro pedagógico é o resultado das reflexões e escolhas metodológicas e epistemológicas estruturadas nos capítulos anteriores. Como constatado, a BNCC de 2017 fez a opção de manter uma narrativa mestra eurocêntrica, que perpetua a exclusão das mulheres populares latino-americanas dos conteúdos históricos escolares. Devido a isso, materiais didáticos que

[27] Uma forma sutil de reforçar a invisibilização e a marginalização das mulheres na história está na linguagem. A adoção do masculino como a regra, o geral, não é uma coincidência, mas carrega consigo a ideia de que as mulheres são inexistentes. Dessa forma, como uma provocação decidimos adotar o feminino “professoras” e “alunas” como “a regra” neste último capítulo.

[28] Ao início desse trabalho, tínhamos como objetivo aplicar esse material em escolas da rede básica de ensino nos anos finais do Ensino Fundamental e analisar os resultados. Entretanto, devido ao curto tempo para a elaboração do produto, e à pandemia do novo coronavírus, isso não foi possível.

possam enfrentar essas narrativas são importantes, principalmente na disputa pelos currículos escolares, na insurgência de propostas educativas e na construção do que chamamos de pedagogia decolonial.

3.1 Pedagogia decolonial: construção de trincheiras de resistência

A Pedagogia Decolonial, segundo Catherine Walsh, é uma teoria que ainda está em construção. Constitui-se em um trabalho que busca enfrentar e derrubar as estruturas de poder da colonialidade, que se assenta na racialização, em conhecimentos eurocêntricos e na inferiorização de alguns seres como menos humanos (WALSH, 2009) que outros. Sendo assim, a pedagogia decolonial tem o poder de:

> [...] romper as correntes que ainda estão nas mentes, como dizia o intelectual afrocolombiano Manuel Zapata Olivella; desescravizar as mentes, como dizia Malcolm X; e desaprender o aprendido para voltar a aprender, como argumenta o avô do movimento afro equatoriano Juan García (WALSH, 2009, p. 24).

As principais bases teóricas de Catherine Walsh para a construção dessa pedagogia são os trabalhos de Franz Fanon e Paulo Freire. Para a autora, o trabalho de pensar uma pedagogia decolonial é extremamente complexo, visto que a América Latina lida com o chamado “multiculturalismo”, ou seja, uma suposta “inclusão” de sujeitos excluídos nas instituições e nos discursos oficiais, neoliberais e transnacionais. Esse multiculturalismo cria uma “impressão de que o problema está resolvido” (WALSH, 2009, p. 13). Como todos os acontecimentos dentro da colonialidade, isso não é acidental, é uma estratégia de manutenção do poder.

Para compreender melhor essa estratégia, Catherine Walsh apresenta o exemplo da década de 1990, quando os movimentos indígenas estavam se fortalecendo por toda a América Latina. Não coincidentemente, diversos bancos começaram a se interessar pelas causas desses povos. Quem tomou a frente nesse interesse foi o Banco Mundial, em 1991, que publicou algumas diretrizes abrindo espaço para a participação de povos indígenas em planos e projetos de desenvolvimento. Essa ação do Banco Mundial, como diversas outras, provocou

debates intensos. As parcelas críticas da intelectualidade e dos movimentos sociais argumentam que

> [...] dentro dos cálculos políticos do Banco Mundial, os índios do Equador com suas estruturas organizativas e políticas, podem se converter no obstáculo mais sério para as políticas de liberalização, desregulação e privatização. [...] O Banco Mundial conseguiu neutralizar a oposição política dos índios contra ele, ao mesmo tempo em que comprometeu maiores esforços na reforma estrutural de caráter neoliberal do Estado Equatoriano (WALSH, 2009, p. 18).

Outra forma de pensar essa suposta “inclusão” dos sujeitos subalternizados como uma estratégia neoliberal é observar a própria BNCC (2017). Durante a década de 1980, muitos movimentos sociais ganharam força em suas reivindicações. Em 1997-1998 ocorreu oficialmente a inclusão de questões de gênero, raça e etnia nos currículos escolares (OLIVEIRA, 2014). Entretanto, durante a análise da BNCC, percebemos que essa “inclusão” se deu de forma superficial, e até mesmo forçada. A palavra “mulher” aparece apenas duas vezes em quatro anos de escolarização, e “feminino”, somente uma vez. Apenas três habilidades mencionam a interferência feminina na construção da história, dentre 90 habilidades. Ou seja, será que essa “inclusão” tem o objetivo de romper com a estrutura que durante centenas de anos invisibiliza as mulheres?

Segundo Catherine Walsh (2009), essa “inclusão” tem o objetivo de “administrar” a diversidade diante do que está visto como perigo da radicalização. É uma estratégia política, que não questiona a ausência, não aponta as estruturas opressoras, e nem as violências causadas por essa estrutura. É uma inclusão que serve perfeitamente à manutenção da colonialidade, que, para Oliveira e Candau,

> [...] não questionam as bases ideológicas do Estado-nação, partem de lógicas epistêmicas eurocêntricas e, no campo educacional, sob o pretexto de incorporar representações e culturas marginalizadas, apenas reforçam os estereótipos e os processos coloniais de racialização (OLIVEIRA; CANDAU, 2010, p. 27).

Uma pedagogia decolonial, por sua vez, tem o compromisso de romper com a colonialidade. Por isso, um caminho interessante é o que Catherine Walsh

chama de “interculturalidade crítica”. Essa posição pedagógica tem raízes nos movimentos sociais, na tradição de luta e nos debates políticos feitos por aqueles que resistem à opressão causada pela colonialidade. Assim, diferentemente do multiculturalismo

> [...] questiona continuamente a racialização, subalternização, inferiorização e seus padrões de poder, visibiliza maneiras diferentes de ser, viver e saber e busca o desenvolvimento e criação de compreensões e condições que não só articulam e fazem dialogar as diferenças num marco de legitimidade, dignidade, igualdade, equidade e respeito, mas que - ao mesmo tempo - alentam a criação de modos ‘outros’ - de pensar, ser, estar, aprender, ensinar, sonhar e viver que cruzam fronteiras (WALSH, 2009, p. 25).

A pedagogia decolonial deve levar em consideração a necessidade de um “desaprender”, para só então trabalhar com o “aprender”, uma vez que a narrativa eurocêntrica, que invisibiliza e marginaliza as culturas não europeias é reproduzida em várias instâncias sociais. Isso cria um imaginário excludente, limitado e, muitas vezes, preconceituoso a respeito de sujeitos que se distanciam do padrão europeu, tudo isso educa em alguma medida. Por isso, é preciso ter em mente a necessidade de questionar esse conhecimento já adquirido, que pode ser excludente.

Por conseguinte, uma pedagogia decolonial deve levar em conta as muitas formas de produzir conhecimento, de aprender e de ler o mundo. Assim, deve buscar o maior número possível de linguagens, a fim de romper também com a colonialidade do saber.

São pedagogias decoloniais aquelas que se desprendem dos padrões de pensamento eurocêntricos, que têm como horizonte construir uma esperança. Mas “esperança no bojo de tal sem-vergonhice como a que nos asfixia hoje, no Brasil?” pergunta feita a Paulo Freire há 29 anos atrás (FREIRE, 2020)[29], à qual ele respondeu: “sim”. Nós reafirmamos o seu “sim”, pois uma pedagogia decolonial é também aquela que não teme sonhar, porém sonha o sonho na insônia da práxis (WALSH, 2009), buscando construir um mundo onde seja possível derrubar as hierarquias de raça, gênero, classe, sexualidade, epistemologias ou de religiosidade. Da mesma forma, um mundo onde não

[29] Porém, publicada em 2020, por isso a referência está nessa data.

existam fronteiras afirmando quem produz conhecimentos válidos e quem é objeto de estudo, onde não exista a classificação de uns como mais humanos do que outros.

3.2 Construindo narrativas a partir da história das mulheres populares da América Latina: apresentando a proposta didática às docentes de História.

3.2.1 Introdução

Essa proposta didática para o ensino da história das mulheres populares da América Latina é destinada às alunas dos últimos anos do Ensino Fundamental. Para uma melhor compreensão desse trabalho, optamos em trazer também algumas orientações às professoras, que serão apresentadas neste tópico. É importante frisar que os conceitos da teoria decolonial que foram abordados nos capítulos anteriores estão presentes nesse trabalho, seja de forma direta ou indireta.

O material foi dividido em unidades de “desaprendizagem e aprendizagem”, visto a necessidade de desaprender alguns pontos para voltar a aprender, apontada por Catherine Walsh (2009). Cada unidade está dividida em algumas etapas. Essas etapas se complementam, podendo ser seguidas da forma com que está descrito no material, ou reorganizadas de acordo com as necessidades da sala de aula e percepção das professoras.

Cada unidade se inicia com uma atividade de “sondagem”. Essa atividade consiste em algumas questões que podem ser realizadas de forma oral, propondo um debate, ou de forma escrita. O objetivo dessa atividade é entrar em contato com a leitura que as estudantes já realizaram a respeito do mundo. Segundo Paulo Freire (2018), o ponto de partida para a prática educativa é o nível de percepção que as educandas têm sobre a realidade. Além disso, é uma oportunidade de conhecer as estudantes, suas histórias e realidades sociais, e instigar a curiosidade histórica. Na sequência, intercalamos textos didáticos, fontes históricas e atividades.

Vale dizer que o método adotado neste material tem o foco de criar um ambiente onde a aluna possa analisar situações em sua totalidade histórica,

podendo se enxergar como parte dessa complexidade. É um “esforço de propor aos indivíduos dimensões significativas de sua realidade, cuja análise crítica lhes possibilite reconhecer a interação de suas partes” (FREIRE, 2018, p. 134). Isso significa tornar possível que a estudante realize um movimento cíclico entre o abstrato e o concreto: o abstrato, a conceitualização histórica que aparentemente se encontra distante; o concreto, a sua realidade. A intenção é que a educanda perceba como o seu cotidiano é parte de um todo social e historicamente construído.

Alguns exemplos desse cotidiano são: a luta por terras de um movimento indígena e camponês com forte participação feminina, em relação à experiência de vida de suas avós que também travaram lutas diárias em busca de moradias dignas para a sua família; as lutas das mulheres Zapatistas pelo acesso a direitos básicos como educação e saúde, realidade experimentada por muitas famílias das classes populares; a luta das mulheres Mapuche contra o neoliberalismo, que lhes nega o direito básico à moradia, à educação, à saúde, dentre outros. Freire chama esse movimento de “reconhecimento do sujeito no objeto, e do objeto como situação em que está o sujeito” (FREIRE, 2018, p. 135).

As atividades deste guia foram elaboradas levando em consideração algumas questões: a possibilidade de adaptação para várias faixas etárias, a formação do conhecimento enquanto uma construção coletiva, a realização de pesquisas, a formação de criticidade e questionamentos quanto à realidade social. Para a execução dessas atividades e fazer valer o que nos propomos quando assumimos a pedagogia decolonial, é necessário trabalhar com diversos tipos de saberes e formas de produzir conhecimento. Assim, entrevistas, exposições orais, debates, escritas de textos diversos e comunicações artísticas são possibilidades.

Essa variedade de linguagens[30] é importante para que as estudantes tenham maior possibilidade de expressar o compreendido e para que possam entrar em contato com novas formas de produzir conhecimento válido. Isso contribui para romper com a colonialidade do saber, e mostrar que não existe uma

[30] Nem todas as imagens utilizadas forma problematizadas/sistematizadas em atividades propostas aos alunos. Porém, a maioria segue com uma legenda formulada para estimular a leitura de imagem, observação, curiosidade e pode ser utilizada nas discussões em sala de aula.

hierarquia entre as múltiplas epistemologias, e nem uma única forma “correta” de pensar, ou até mesmo de viver.

Para fins de organização, elaboramos algumas “seções” onde essa variedade de linguagens pode ser explorada com mais ênfase. São elas “Analisando imagens”, onde vamos explorar formas de comunicação não escritas, como fotografias e cartazes. Outra repartição presente é a seção “Roda de debate!”, onde o objetivo é ajudar as alunas a refletir sobre questões referentes às temáticas da aula, mobilizando os conhecimentos abordados pelo material, as explicações da professora e experiências próprias. O interessante é que nessa seção, as alunas podem comunicar-se umas com as outras, ou seja, expressar suas ideias e ouvir o ponto de vista das colegas de turma.

Outra seção presente no roteiro pedagógico é a “Atividades de Reflexão”, onde vamos abordar interpretação de textos e imagens, problematizar questões pertinentes, realizar conexões com outros capítulos e temáticas já trabalhadas, realizar levantamento de dados, com a finalidade de estimular a criticidade, a curiosidade, o diálogo e a reflexão entre as alunas.

Por fim, pensando nas discussões realizadas sobre o feminismo decolonial, acreditamos que é necessário escutar as vozes das mulheres populares latino-americanas, utilizar os saberes, as lutas, as histórias e as produções dessas mulheres. Devido a isso, optamos por escolher algumas personalidades e movimentos sociais protagonizados pelas mulheres populares da América Latina e trazer para o debate as palavras dessas próprias mulheres, ou seja, escutá-las, ao invés de falar por elas[31]. Essas vozes estão organizadas na seção “A nossa voz”.

Os movimentos sociais de mulheres e as personalidades da América Latina não foram escolhidos de forma aleatória. Segundo Moreno (2019c), os critérios para escolha de conteúdos nascem de uma reflexão sobre a possibilidade das experiências históricas produzirem uma identificação nas estudantes, relacionar os conteúdos com as subjetividades das alunas. Dessa forma, pode-se desenvolver uma interpretação de que o estudo da história é uma relação entre o

[31] É importante destacar que essas falas foram retiradas de vídeos disponibilizados pela plataforma *Youtube*, e, por se tratar de um produto didático escrito, optamos por transcrever os depoimentos, mas sempre com cuidado em respeitar as marcas da oralidade dessas mulheres. Assim, todas as transcrições foram feitas pela autora dessa dissertação.

passado, presente e futuro. Por isso, compreender a atuação dessas mulheres no presente também é estudar História, uma vez que desvendamos as lógicas em que historicamente as mulheres populares foram inseridas.

Pensando nisso, as mulheres escolhidas são primeiramente mulheres populares, que pertencem a grupos que resistem à colonialidade do ser, do saber e do poder desde o século XVI, mulheres que compõem os grupos que, no segundo capítulo, chamamos de “outros”. São posicionadas estrategicamente para ser utilizadas em todos os anos do Ensino Fundamental II, dentro do currículo tradicional cronológico ou em outras formas de organização do conhecimento histórico escolar, cabendo ao professor adaptar o nível de complexidade das atividades, dos conceitos e discursos.

Nossa pergunta inicial foi: como utilizar a história das mulheres populares da América Latina dentro do ensino de história? Para responder a essa pergunta, utilizaremos depoimentos e entrevistas de diversas mulheres populares. Organizamos quatro unidades de desaprendizagem e aprendizagem, e as temáticas abordadas por ela podem ser encaixadas em diversos conteúdos curriculares, inclusive quanto ao currículo tradicional adotado pelo Estado brasileiro (BNCC).

As primeiras mulheres populares selecionadas foram as pertencentes ao movimento Zapatista, que se destaca no cenário latino-americano por suas lutas pelos territórios indígenas dentro do Estado mexicano. O Zapatismo é composto de agricultores, principalmente indígenas, que vieram a público no dia 1º de janeiro de 1994 declarando “Guerra ao mau governo”. Esse lema foi criado para demonstrar a violência liberal/capitalista frente aos *ejidos*[32] e à cultura indígena, que vem persistindo desde 1519, por meio das políticas de “mexicanização dos índios” (SALAINI; ESCHBERGER, 2019). A assimilação da cultura colonizadora, em detrimento das identidades indígenas, favorece o liberalismo e o sistema capitalista na região. No primeiro capítulo discutimos a respeito da modernidade, que traz consigo a colonialidade. No México enxergamos isso na prática, e é na resistência a essa conjuntura que se encontra a luta das mulheres Zapatistas.

[32] Propriedade rural de uso coletivo, retomando às raízes históricas dos povos indígenas em suas relações com a terra. A garantia dos *ejidos* foi umas das bandeiras levantadas e causas conquistadas pela Revolução Mexicana de 1910 (GUERRA, 2020).

Nesse mesmo caminho de resistência a essa “modernidade que para nós mais significa morte” (SILVA, 2012), está o Quilombo Conceição das Crioulas, de Pernambuco. Segundo Leite (2010), toda a história de Conceição das Crioulas está ligada ao protagonismo feminino, desde o mito fundacional até os dias atuais. Como fonte para as análises, utilizamos as vozes das mulheres quilombolas de Conceição das Crioulas, com foco em Givânia Maria Silva. Além disso, consideramos interessante, também, as palavras de Sandra Maria Silva Andrade, uma das principais representantes da luta quilombola no país.

Dando sequência, utilizamos a luta das mulheres do MST, e a organização da Marcha das Margaridas, manifestação de massa que homenageia Margarida Alves, mulher nordestina e trabalhadora do campo, que foi assassinada por latifundiários em 20 de agosto de 2000. Devido à sua luta, mulheres camponesas, de todo o Brasil, se assumiram como as “sementes de Margarida”, e continuam lutando pelo direito à terra, melhores condições de trabalho, soberania alimentar e condições de vida. Acreditamos que temas como reforma agrária, conquistas de direitos dos povos do campo e o feminismo podem ser observados sob a perspectiva dessas mulheres.

Por último, observamos a luta das mulheres Mapuche no Chile, um povo que é conhecido por ter resistido à dominação colonizadora por séculos. Essa resistência foi tamanha que, por volta de 1641, a coroa espanhola foi obrigada a reconhecer a independência do território Mapuche (MACHADO, 2018). Entretanto, apesar desse reconhecimento, as terras Mapuche nunca foram respeitadas, e, até os dias atuais, esse povo, sob a liderança das mulheres, ainda luta por suas terras originárias, enfrentando principalmente o neoliberalismo imposto pelo governo Pinochet e seus sucessores. Recentemente, com a participação massiva das mulheres, a constituição do ditador Chileno foi derrubada, uma grande conquista para toda a América Latina.

1º Mulheres Zapatistas: entre bordados e guerras ao "mau-governo"[33]

> Como meninas temos o direito de viver dignamente, como qualquer outra pessoa. Mas também temos muitos outros direitos pela organização de nossos povos em resistência. Temos encontrado e estamos levando em prática dentro de nossa autonomia. Graças aos companheiros que já são grandes, e organizam a educação autônoma. Porque estes direitos que nos têm sido negados pelo 'Mau-Governo', estamos levando em prática dentro de nossa nova educação autônoma indígena. Companheiras e companheirinhas, todos esses direitos, e os demais que não mencionei, vamos exigir sem descansar. Não vamos pedir permissão a ninguém quando, não vamos esperar nada do Governo, porque este 'Mau-Governo' do México vem manchando as mãos com sangue de meninas inocentes e humildes. O seu único delito é ser menina, por isso aqui estamos, como meninas e meninos, para defender o direito de todas e todos de nosso país e do mundo inteiro (DIABLO ACRATA, 2008)[34].

Escolhemos abrir essa unidade do material didático com essa fala, proferida em um encontro das mulheres Zapatistas, pois é muito impactante o que uma menina de, no máximo 12 anos, está falando. Nessa fala sentimos diversas emoções: a complexidade das opressões causadas pela colonialidade às mulheres populares desde a infância, a resistência dos povos indígenas, a valorização dos sentimentos de uma criança dentro da organização, o compromisso com a luta e com a mudança social, e a importância de uma educação autônoma, que ajude o indivíduo a guiar-se para a libertação.

Devido a isso, percebemos que a história do movimento Zapatista é rica e marcada pela luta e pelo protagonismo das mulheres populares mexicanas, nos oferecendo um "leque" de possibilidades dentro do ensino de história. Assim, nosso objetivo com essa unidade é contribuir para a compreensão sobre a resistência indígena das mulheres Zapatistas, sua atuação tanto dentro do Exército Zapatista de Libertação Nacional (EZLN) e fora dele, como na liderança de organizações nas comunidades indígenas e nas disputas políticas pela

[33] Os bordados e a tecelagens constituem uma das principais fontes de renda para as mulheres indígenas dos povos em San Cristóbal de las Casas, e algumas comunidades como a de Zinacantán são conhecidas especificamente por seus trabalhos com o bordado. Além do que, a Comandanta Ramona, uma das principais lideranças do movimento Zapatista também era bordadeira.

[34] Vídeo gravado no I Encontro de Mulheres Zapatistas de Chiapas em 2007. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=-mu6Fk02IM0&t=30s&ab_channel=DiabloAcrata. Acesso 17 dez. 2020.

administração do próprio Estado mexicano. Com essas operações, as mulheres Zapatistas vêm mudando sua realidade e, principalmente, construindo um novo mundo, onde suas existências são respeitadas e suas necessidades escutadas. Para realizar essa tarefa, conceitos como eurocentrismo, colonialidade do poder, colonialidade do saber, colonialidade do ser, e imperialismo, serão utilizados no material didático, de forma direta ou indireta. Essa unidade pode ser empregada para abordar conteúdos sobre a colonização, revolução mexicana e movimentos sociais contemporâneos contra o neoliberalismo.

As fontes utilizadas durante a elaboração desse material foram coletadas a partir de entrevistas das mulheres Zapatistas em rádios, discursos proferidos em eventos, e pelo trabalho de Clara Cecilia Seguro da Silva que, em sua dissertação de mestrado, realizou uma pesquisa participativa, passando seis meses vivendo em território Zapatista, observando e entrevistando as mulheres do movimento. Em seu trabalho, Silva (2018) afirma que, devido ao caráter sigiloso do movimento, os nomes das mulheres raramente aparecem. Assim, algumas fontes não possuem o nome das oradoras, nem a data certa da produção, como é o caso de alguns discursos proferidos em reuniões e eventos, entretanto sabemos que foi após 1994, quando o movimento se assumiu publicamente.

Parte 1 - Atividade de sondagem, reconhecimento e identificação

A atividade de “sondagem” referente a essa unidade foi elaborada utilizando um discurso feito em um evento das mulheres Zapatistas. Nesse discurso, uma garotinha de mais ou menos 10 anos de idade fala sobre sua escola. Ela afirma que tem o direito de brincar, cantar e dançar para se divertir, e que na falta de algum material escolar ela não pode pedir ao “Mau-Governo” já que está na resistência. Assim, seu pai consegue comprar os materiais a partir do dinheiro conseguido com seu trabalho no campo.

Após essa fonte apresentamos uma fotografia com a imagem de algumas crianças tirada em um evento Zapatista em 2019. A seguir, levantamos algumas questões referentes à luta por direitos, à escola e aos problemas dessa criança Zapatista, tentando relacionar com o cotidiano das estudantes brasileiras. Essa atividade tem o objetivo de “aproximar” as estudantes da realidade dos povos

Zapatistas. Como visto anteriormente, a construção identitária produzida na América Latina, muitas vezes, coloca povos indígenas e africanos como o “eles”, e não como o “nós” (MORENO, 2019a), ou seja, como o outro que está distante. Nessa fonte, podemos perceber um problema comum à grande parte das crianças brasileiras, que, muitas vezes, é resolvido da mesma maneira: pelo trabalho dos pais. Acreditamos que isso tem o poder de criar uma identificação das estudantes para com as mulheres abordadas, e aproximá-las da temática escolhida. Assim, iniciamos o ciclo de aprendizagem pelo “concreto”, do dia-a-dia, para o “abstrato”, a temática central (FREIRE, 2018). Acreditamos, ainda, que é possível, com isso, um primeiro indício, um reconhecimento da sua realidade como parte do todo em que será analisado.

Na sequência, colocamos algumas questões a respeito do que é “ser indígena”, e questionamos como as crianças vêm/imaginam os povos indígenas. Essas questões referentes ao “ser indígena” são um bom momento para a desaprendizagem, sabendo que o imaginário se converte em discursos, e, muitas vezes, pode ser lido como um objeto que é aprendido a partir das representações sociais, categorias, convenções, práticas e linguagens (OLIVEIRA, 2012). Espera-se que algumas alunas possam trazer consigo perspectivas carregadas de eurocentrismo, como uma oportunidade de desconstruir essa visão a respeito do que é ser indígena, trazendo à tona personalidades, saberes, conhecimentos e histórias apagadas pela colonialidade do saber.

É interessante pontuar que, em todo esse material didático, questões delicadas serão abordadas, assim, pontos já consolidados na memória social serão tocados. É possível que ocorra conflitos entre essa memória pré-consolidada e as novas aprendizagens.

Parte 2 – Contextualização histórica: O que é o movimento Zapatista?

A segunda parte também se inicia com uma fonte histórica, onde a narradora informa quando o Exército Zapatista veio a público e os motivos que levaram as mulheres indígenas de Chiapas a entrar na resistência. Continuando, apresentamos um texto didático explorando a fonte histórica e trazendo

discussões a respeito da luta Zapatista, a colonização e a resistência à colonialidade desde o século XVI.

Na sequência apresentamos duas imagens. A primeira de uma placa com os dizeres “Você está em um território Zapatista. Aqui manda o povo, e o Governo obedece”. Sugerimos que o professor utilize essas imagens durante a aula, explorando algumas questões. Ao lado da mensagem existe um desenho de uma mulher utilizando um lenço que cobre o rosto, o que pode ser utilizado como um ponto representativo dentro da aula. Primeiramente por ser a figura de uma mulher escolhida, para representar o movimento; e pelo lenço, visto que, devido às perseguições do “Mau-governo” contra os Zapatistas, estas precisam esconder a sua verdadeira identidade por segurança. O lenço que cobre o rosto possui cores fortes e impactantes, o que também faz parte da estética do movimento, referenciando o pertencimento aos povos indígenas do México, que, tradicionalmente, utilizam roupas coloridas. Além disso, ainda observamos duas crianças provavelmente brincando com uma ave.

A segunda imagem é de um mural Zapatista, com a figura de um caracol e com a frase: “Lento, porém avançamos”. O caracol é um símbolo do movimento Zapatista, e representa que mesmo que se caminhe lentamente, ainda se está em movimento. Assim, carrega o simbolismo de que por mais que as conquistas do movimento Zapatista sejam pequenas, ainda são conquistas, e a realidade continua mudando. Com a finalidade de explorar esses significados, apresentamos algumas questões para levar as alunas a refletir sobre esses pontos: solicitamos que as alunas expliquem a frase “Você está em um território Zapatista. Aqui manda o povo, e o Governo obedece”, para que essas percebam qual é o significado de “autonomia” dentro das zonas zapatistas, que também aparece na imagem.

A próxima questão traz a frase “Lento, porém avançamos”, e questionamos sobre quais os avanços almejados pelos Zapatistas, e se algum desses foram conquistados. O objetivo dessa questão é ajuda-las a refletir a respeito dos pequenos avanços do movimento Zapatista, tais como a própria existência de “zonas zapatistas”, como abordado na questão anterior. Por fim, apresentamos o quadro “analisando imagens”, com um cartaz de convocação de membros para o

Exército de Emiliano Zapata, o que servirá de conexão e reflexão sobre a figura da mulher dentro desse movimento.

No cartaz aparece a frase “Homens casados tragam suas esposas para cozinhar e carregar seus rifles. Homens solteiros escolham mulheres sem maridos”. É interessante refletir com as alunas a respeito disso, uma vez que em alguma medida, isso revela o machismo existente, até mesmo entre os homens revolucionários, no início do século XX, questão muito debatida para as mulheres Zapatistas atuais, como veremos na “Parte 3”. Pedimos, ainda, que as alunas façam uma diferenciação entre a imagem que o cartaz passa a respeito das mulheres e a o discurso das mulheres Zapatistas no presente, exposto no início da “Parte 2”. Indicamos que, ao final dessa atividade, algumas alunas escrevam as principais diferenças no quadro, para que a classe veja respostas diversificadas e promovam-se discussões a respeito da temática.

Parte 3 - Mulheres Zapatistas: violências e resistências

A “Parte 3” é iniciada com dois discursos, um da Comandanta Ramona e outro da Comandanta Esther. Nestes discursos, ambas relatam os problemas de ser mulher e indígena no México. As dificuldades vão das agressões feitas pelos seus maridos, pais, irmãos e sogros, casamentos forçados, até ao abandono do Estado mexicano, que gera falta de acesso à educação, saúde, moradias, empregos etc.

Na sequência, apresentamos um texto didático com reflexões a respeito dos discursos, explorando a interseccionalidade existente nesses casos, e firmando que o “abandono” do Estado também atinge os homens. Em seguida, apresentamos alguns dados estatísticos que demonstram a violência contra as mulheres indígenas de Chiapas. Pontuamos ainda, que mulheres das cidades e dos campos, negras e brancas também sentem as consequências do machismo e da desigualdade de gênero, o que significa que a violência contra as mulheres está próxima, enraizada na sociedade, e afeta a todas.

Nesse momento, indicamos que as atividades sejam realizadas em forma de debate com as alunas. Após anotarem as respostas no caderno, a professora pode convidar a classe a se sentar em formato de círculo, para facilitar o diálogo.

Nesse formato, as alunas podem expor suas reflexões, e contribuir para o questionamento da turma.

Quanto à primeira atividade, trabalhamos novamente com a desaprendizagem. Como visto nos demais exercícios, o discurso eurocêntrico colocou o homem branco enquanto o “construtor da sociedade e dos grandes feitos da história”. Assim, questionamos se após as alunas conhecerem a atuação das mulheres Zapatistas, isso mudou.

Na segunda atividade, abordamos o significado dos símbolos que caracterizam o movimento Zapatista, tal como as roupas coloridas, o caracol e o rosto coberto. Essa atividade foi elaborada pensando em relacionar o discurso apresentado no início da “Parte 2” com o texto didático e as imagens dos murais e das mulheres Zapatistas, por isso, a importância de explorar o significado do caracol e da figura da mulher utilizando o lenço. A professora pode levantar questionamentos a respeito desses símbolos para instigar o debate entre as alunas: por que essas mulheres usam o lenço cobrindo o rosto? Qual é o problema em revelar suas identidades? Mostrar o rosto pode representar uma forma de se proteger contra perseguições?

Na terceira questão, exploramos os discursos da Comandanta Ramona e Comandanta Esther e questionamos as causas da opressão contra as mulheres indígenas. Para a realização é interessante acompanhar a leitura dos discursos junto com as alunas e a discussão a respeito da ausência do Estado que é apontada no texto, ou seja, abordar como a falta de educação, saúde, moradia, trabalho etc. é um tipo de violência, que causa marcas profundas na vida dessas mulheres. A partir dessas informações conseguimos perceber a interseccionalidade de opressões de raça, gênero e classe, abordada no primeiro capítulo. Ainda, nesse tópico, é importante pontuar que as violências causadas pelo Estado também atingem os homens indígenas.

Na última atividade da “Parte 3”, sugerimos que as alunas realizem um levantamento de dados a respeito da violência contra as mulheres de suas cidades e analisem em sala de aula com as professoras. Com base nesses dados, pode-se realizar uma reflexão sobre como a violência contra as mulheres não é um acontecimento distante, mas algo que faz parte do dia a dia de todas as regiões brasileiras, portanto, um problema estrutural que precisa ser combatido.

Questionamentos como: “quais são os principais causadores da violência contra as mulheres? Existem formas de diminuir a violência contra as mulheres?”, podem ser feitos nesse momento. Esse debate também pode servir como uma ponte para a “Parte 4”, onde será discutido sobre a “Lei das mulheres revolucionárias” desenvolvida pelas mulheres Zapatistas.

É interessante que a professora finalize o debate reforçando algumas questões importantes que surgiram durante a aula, estimulando o pensamento crítico e a necessidade de falar sobre as violências contra as mulheres. Além disso, é essencial pontuar durante o desenvolvimento de toda a unidade que, ao discutir o passado, o presente e as possibilidades de futuro construídas pelas mulheres zapatistas estamos estudando a história da América Latina, a nossa história, a interferência da colonialidade em nosso dia a dia, e as resistências contra as opressões causadas por ela.

Parte 4 - Do “carregar fuzis” à reconstrução do mundo: A Lei das mulheres revolucionárias

Iniciamos a quarta parte da unidade com as palavras da Major[35] Ana Maria, uma das redatoras da Lei das mulheres revolucionárias. Ela afirma que, no desenvolvimento do documento, as mulheres Zapatistas foram em várias comunidades e perguntavam sobre as necessidades das mulheres daquela região. Com base nessas informações colhidas, escreveram os 10 artigos da lei.

Os artigos afirmam que as mulheres, independentemente de sua raça, credo ou filiação política, possuem o direito de participar das lutas revolucionárias, trabalhar e receber salários, decidir o número de filhos, receber atendimentos médicos e educação, escolher o seu companheiro. Além disso, proíbe agressões físicas de parentes ou estranhos, e punições em caso de estupro ou tentativa de estupro.

[35] Nomenclaturas como “*Exercito*”, “*Major*”, “Comandante/Comandanta”, são muito comuns no movimento Zapatista, uma forte utilização de palavras e cargos que remetam ao serviço militar. Segundo o Subcomandante Marcos, uma das principais lideranças da EZLN, o movimento teve como base alguns acontecimentos da história do México, dentre eles, a Revolução Mexicana com foco no *Exercito* de Emiliano Zapata e Pancho Villa. Assim, optaram por estruturarem-se como um exército, prezando a tradição da história militar mexicana (SUBCOMANDANTE MARCOS *apud* CRUZ, 2009).

Logo abaixo, aparece uma imagem de um mural Zapatista, onde estão escritos os 10 artigos da lei junto da ilustração de uma mulher indígena com o rosto coberto. Indicamos que as professoras façam a leitura deste documento junto às alunas, levantando alguns questionamentos, como: “Por que existe a necessidade deste registro como uma lei? O que significa os povos Zapatistas escreverem os artigos da Lei das mulheres revolucionárias em um muro, ao alcance dos olhos de todos?”. O simbolismo que esse ato carrega é que todos os moradores da região devem conhecer a luta, os direitos e os deveres das mulheres Zapatistas.

É interessante também que a professora trabalhe a forma com que as mulheres indígenas chegaram a esse ponto, uma vez que esse trajeto histórico está profundamente ligado à opressão de seus povos. O México teve como principal nome da colonização Hernén Cortés, e a “conquista” foi feita por meio de genocídios em massa, provocados pelos maus-tratos, violência sexual, guerras, doenças e até mesmo suicídios coletivos (RODRIGUES, 2016). Entretanto, mesmo após a dominação, muitos povos indígenas se mantiveram na resistência aos colonizadores, sofrendo com perseguições constantes.

Após a dominação espanhola, os indígenas passaram a ser explorados de diversas formas. Em 1821, o México consolidou sua independência perante os espanhóis e, em 1823, foi proclamada a república mexicana. Entretanto, as comunidades indígenas continuaram sendo interpretadas como um problema, que dificultava o desenvolvimento da sociedade uma vez que impediam a transformação das terras em mercadorias (BARBOSA, 2009). Em paralelo a essa questão política e econômica, desenvolviam-se as formas de evangelização indígena, o que contribuiu muito para o fortalecimento da concepção patriarcal de sociedade.

Esse conjunto de hierarquias, que veio junto com o eurocentrismo, segundo Grosfoguel (2008), determina parte da organização social até os dias atuais, causando uma série de violências contra quem está na base dessa pirâmide, nesse caso, as mulheres indígenas.

Logo após, redigimos um texto didático, discutindo a atuação política das mulheres Zapatistas, que culminou, inclusive, na pré-candidatura de Marichuy Patricio à presidência do México, em 2017. Na sequência, utilizamos uma fala de

Patricio para a imprensa, afirmando que a dignidade dos povos indígenas está renascendo, mesmo em meio à exploração e sofrimento. Marichuy Patricio também é representada em uma fotografia, ao lado de outras mulheres Zapatistas. Sugerimos que a professora chame a atenção das alunas para o fato de que Patricio está caminhando ao lado de suas companheiras. Não à frente, mas ao lado das mesmas, utilizando as mesmas roupas das demais mulheres da imagem.

Sobre a atuação política das mulheres Zapatistas, é interessante que o professor levante um debate, utilizando inclusive o título da “parte 4”: do carregar fuzis à reconstrução do mundo. A menção aos fuzis é uma alusão à indicação feita no cartaz de convocação de Emiliano Zapata, onde, aparentemente, o papel das mulheres era carregar armas e cozinhar para os soldados. Essa imagem muda com a EZLN, já que as mulheres não aparecem mais como um “apoio”, e sim como lideranças revolucionárias, pegando em armas, discursando publicamente, realizando trabalhos de base e escrevendo leis. Recentemente, essa participação política vem tomando novos rumos que transcendem as zonas Zapatistas, principalmente com a pré-candidatura de Marichuy.

Quanto às atividades finais da unidade, exploramos o desenvolvimento da Lei das mulheres revolucionárias, os discursos da Comandanta Ramona e Comandanta Esther da “Parte 3”, relacionando com os artigos da lei. Questionamos a respeito da condição de vida das mulheres Zapatistas e sobre o significado da candidatura de Marichuy Patricio para os povos indígenas mexicanos.

Já a última questão é mais complexa, pois envolve os conhecimentos adquiridos desde a “Parte 1” da unidade: um debate a respeito da frase “*a dignidade está nascendo num novo mundo em meio à destruição*”. Colocamos algumas questões para orientar as alunas durante o debate, tais como “Por que a narradora afirma que a dignidade está nascendo?” e “em que momento os povos indígenas começaram a ter seu modo de vida ameaçado por invasões e explorações diversas?” Nesse momento, a professora pode orientar as alunas a refletir a respeito da colonização que, durante 500 anos, perseguiu diversas etnias, provocando perdas inestimáveis e até os dias atuais, colocando em risco a existência de vários povos. Na sequência, questionamos a respeito da

participação indígena em cargos políticos dentro do governo do México, e pedimos que as alunas reflitam sobre a importância dessa ocupação de espaços.

Nesse momento, a professora pode aproveitar para trazer à tona questões importantes sobre a resistência dos povos indígenas. Um dos exemplos é o movimento Zapatista, que em meio à destruição busca construir um novo mundo. É interessante que a professora dê um foco na luta e na atuação das mulheres Zapatistas, que buscam reconstruir um novo mundo a partir de sua realidade concreta e de suas próprias epistemologias, ou seja, a prática do feminismo decolonial.

A nossa sugestão, encaminhando para um fechamento da unidade, é discutir que a Lei das Mulheres revolucionárias significa um esforço e uma conquista no caminho da construção desse novo mundo, mais justo e igualitário. Apesar da dificuldade em fazer valer a Lei das mulheres revolucionárias, após sua aprovação, em muitas localidades Zapatistas, não existe mais o casamento forçado, as agressões contra as mulheres diminuíram, e os homens prestam serviços em eventos de mulheres, colocando-se no papel de “apoiadores”, não protagonistas. Isso tudo significa que, aos poucos, um novo mundo vem sendo construído dentro dos territórios Zapatistas, graças, também, às mulheres dessa organização. É interessante relacionar esse acontecimento com a figura do “caracol”, um progresso que apesar de lento, é uma mudança.

Por fim, questionamos se no Brasil existe alguma lei de proteção às mulheres, e o que ela defende. Essa é uma oportunidade criada para fazer uma conexão entre o conteúdo estudado, e o concreto da vida das mulheres brasileiras. Assim, a professora pode fazer algumas reflexões a respeito das leis de proteção às mulheres, como a Lei Maria da Penha no Brasil e o que motiva a criação dessa lei. Outro ponto que merece destaque na discussão é a respeito da importância das mulheres na liderança de movimentos e na disputa por cargos políticos.

Assim, nessa unidade esperamos que algumas coisas tenham sido desaprendidas e outras aprendidas. Iniciando pela desconstrução da ideia de “povos indígenas” enquanto sociedades distantes, tanto culturalmente como geograficamente. Acreditamos que é possível aproximar, ou pelo menos diminuir essa distância, na medida em que muitos problemas e direitos são os mesmos:

brincar, se divertir, cantar etc. Esperamos que se tenha aprendido que os povos indígenas não estão presos ao passado colonial, mas coexistindo no presente latino-americano.

Outro ponto que esperamos que tenha sido desaprendido é em relação à ação dos povos originários contra os seus opressores. Uma das narrativas criadas pela história eurocêntrica é quanto à "passividade" dos povos indígenas frente à colonização, o que não corresponde com a realidade do passado, e nem do presente. Esperamos que as alunas percebam que a história da resistência indígena é muito longa, presente até os dias atuais e que as mulheres têm um papel fundamental em toda essa organização das comunidades.

As mulheres indígenas latino-americanas constituem uma barreira, seja por meio de discursos, escrevendo as leis, prestando assistência às suas comunidades, organizando eventos, dando entrevistas, defendendo seus territórios, praticando a "medicina originária", contando as histórias de suas antepassadas ou concorrendo à presidência do seu país. Essa barreira limita o avanço da colonialidade, ao mesmo tempo em que reconstrói o mundo ao seu redor, transformando-o em um lugar mais justo, igualitário e seguro para as mulheres da América Latina.

2º Mulheres quilombolas: Conceição das Crioulas, uma sociedade baseada na história das mulheres

> A gente sonha em deixar um material didático para nossas crianças. Para no futuro, elas saberem que muitos vieram antes dela, e que nossa história não é só aquela contada na escola, de que éramos escravos. Não tem nada, não tem um material descente pra implementação a lei 10.639 até hoje, e eles resistem em implementar essa lei (ANDRADE, 2020).

A necessidade de materiais didáticos[36] que tragam à luz narrativas criadas do lado "inexistente" do pensamento abissal, ou seja, pelas populações negras,

[36] Durante a produção desse trabalho, nos deparamos inúmeras vezes com críticas feitas por educadores quilombolas aos materiais didáticos, que não comportam a realidade dos quilombos. Existe uma reinvindicação de materiais específicos para as escolas quilombolas, que leve em consideração a realidade de cada quilombo, e seja construído pelos próprios educadores quilombolas. Por isso, acreditamos ser necessário esclarecer que atender essa demanda não é o objetivo desse trabalho. Para saber mais sobre a fala, o debate está disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=jCFNHyEI5tg&t=5537s&ab_channel=EditoraJanda%C3%ADra. Acesso em: 28 jan. 2021.

indígenas e camponesas é uma demanda previamente discutida nesse trabalho. Reforçamos isso utilizando as palavras de Sandra Maria da Silva Andrade, trabalhadora/liderança/moradora do quilombo Comunidade Carrapatos da Tabatinga, em Minas Gerais.

Segundo Chacpe (2014), no imaginário popular é comum a associação dos quilombos a algo restrito ao passado, que desapareceu do Brasil com o fim da escravidão. Entretanto, a resistência quilombola é algo que perdura até os dias atuais, muitas vezes, tendo que lidar com os mesmos preconceitos e lutas que vêm desde o século XVI. Isso fica visível, por exemplo, nas palavras do presidente da República Jair Messias Bolsonaro, no ano de 2017:

> Eu fui num quilombo. O afrodescendente mais leve lá pesava sete arrobas. Não fazem nada. Eu acho que nem para procriador ele serve mais [...] Se eu chegar lá (na Presidência), não vai ter dinheiro pra ONG. Esses vagabundos vão ter que trabalhar. Não vai ter um centímetro demarcado para reserva indígena ou para quilombola (CONGRESSO EM FOCO, 2017)[37].

Existe uma falta de conhecimento a respeito do que é ser quilombola, e preconceitos como os apontados acima podem surgir durante a aula, uma vez que esse ponto pode representar um campo de disputa entre antigas e novas memórias que se quer construir. Segundo Maria Ferreira (2016, p. 4) "[...] quilombola ainda é uma categoria vinculada à marginalidade, à criminalidade, à preguiça". Devido a esses pontos, fica evidente a necessidade de trazer à tona discussões sobre a resistência quilombola, uma vez que é um caminho para romper com essa faceta da colonialidade, da invisibilização, do eurocentrismo, e, principalmente, do racismo que, infelizmente, ainda existe em várias regiões da América Latina. Essa violência aparece, inclusive, no meio educativo:

> As escolas ensinavam para a gente, de forma bem sutil, que era feio ser negro, que nosso cabelo por ser pixaim era feio. Então era pra se dizer que era moreno, moreno escuro, moreno claro. Negar que era de Conceição porque ser de Conceição era ruim, porque

[37] Para saber mais sobre essa fala, a reportagem está disponível em: https://congressoemfoco.uol.com.br/especial/noticias/bolsonaro-quilombola-nao-serve-nem-para-procriar/. Acesso em: 01 fev. 2021. Essa fala é interessante, uma vez que, um exemplo da colonialidade do ser é quando se animaliza os moradores dos quilombos, e de colonialidade do poder pelo interesse em explorar as terras que, por direito, são quilombolas. Além disso, ainda representa a supremacia branca e ignorância do presidente, um crime contra a história e contra a humanidade.

> era um lugar atrasado onde só tinha negro e negro não era uma coisa boa (RODRIGUES *apud* ZACCARA, 2016, p. 78).

No Quilombo Conceição das Crioulas, esse discurso presente nas escolas foi interrompido, graças às iniciativas de professoras quilombolas que implementaram outro currículo escolar, outra forma de fazer educação. Esse é um dos motivos pelo qual escolhemos essa comunidade para compreender como a história das mulheres populares pode ser abordada na escola. Em Conceição das Crioulas vem se construindo um mundo diferente do dominado pela colonialidade, onde os padrões de dominação sob as mulheres parecem não mais existir (ZACCARA, 2016). O desenvolvimento da unidade se faz no caminho da compreensão dessa sociedade não-patriarcal, o que é importante dentro do feminismo decolonial, uma vez que nos permite a reflexão sobre outras possibilidades de mundo, mais justas, e livre de hierarquias de gênero, raça ou classe social. Essa unidade pode ser vinculada a diversas temáticas, como a escravidão, resistência do povo africano e até os debates contemporâneos, como racismo, machismo, protagonismo feminino, disputas em torno da terra, podem ser abordados.

O Quilombo Conceição das Crioulas fica em Pernambuco, na cidade de Salgueiro, possui uma história marcada pelo protagonismo e pela liderança de mulheres. Segundo Madalena Zaccara:

> [...] as mulheres e suas ações têm forte significação dentro desta comunidade desde a sua fundação, passando pela resistência à expropriação da terra, à transmissão de sua cultura. Essa resistência está intimamente ligada à formação das lideranças que compõem a estrutura política em Conceição das Crioulas, lideranças que se conjugam no feminino tanto no que diz respeito às referências históricas quanto às do dia a dia comunitário (ZACCARA, 2016, p. 78).

O quilombo Conceição das Crioulas também é casa da educadora Givânia Maria da Silva, que é uma das fundadoras da CONAQ[38]. Ela é professora da Universidade de Brasília, foi vereadora pelo Partido dos Trabalhadores, ocupou os cargos de coordenadora de regularização fundiária dos territórios quilombolas no INCRA[39], de 2008 a 2015, e foi Secretária Nacional de Políticas para

[38] Coordenação Nacional de Articulação das Comunidades Negras Rurais Quilombolas.
[39] Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária.

Comunidades Tradicionais da SEPPIR em dois mandatos: de 2007 a 2008 e de 2015 a 2016.

Junto de Givânia Maria Silva, também remetemos ao discurso de Sandra Maria da Silva Andrade[40], que constitui uma das principais lideranças quilombolas do país. Sandra Maria da Silva Andrade se identifica como filha de Xangô, que no candomblé representa a justiça. É uma das fundadoras da N'agolo[41], coordenadora executiva da CONAQ, possui mais de 20 anos na liderança do Quilombo Carrapatos da Tabatinga, é filha de Mãe Sebastiana de Oxossi, que é uma das matriarcas quilombolas mais conhecidas do Brasil.

Parte 1 - Atividade de sondagem, reconhecimento e identificação

Como dito anteriormente, uma das funções da atividade de sondagem é aproximar os estudantes do tema estudado e revelar algumas conexões entre o "palpável", que acontece no dia a dia, e a conceitualização histórica, mostrando que são elementos complementares de um mesmo todo. As questões foram elaboradas em uma tentativa de aproximar as alunas da relação que os povos quilombolas têm com os seus territórios: a ancestralidade, a resistência, a reconquista da humanidade, a liberdade e os meios de sobrevivência.

Assim, questionamos sobre a história dos familiares, como os antepassados chegaram na cidade em que moram, e sobre a importância da casa em que sua família reside. Muitas alunas podem relembrar pontos de encontro de suas famílias, regiões presentes na história de seus pais e avós, lugares que remetem à infância. Não necessariamente esta compreensão terá o mesmo significado que o território para os quilombolas, mas é uma aproximação por meio de memórias afetivas. As atividades podem ser realizadas em forma de diálogo com a turma.

[40] Apesar de Sandra Maria de Andrade ser pertencente à comunidade Carrapatos da Tabatinga em Minas Gerais, e não ao Quilombo Conceição das Crioulas, Sandra é uma das principais representantes quilombolas de nossa época. Ela possui mais de 20 anos de representação política, ocupa cargos importantes dentro e fora de sua comunidade. Por isso, consideramos pertinente seu discurso para esse trabalho.

[41] Federação das Comunidades Quilombolas de Minas Gerais.

Parte 2 – Contextualização histórica: O que são os Quilombos e quem são os quilombolas?

A segunda parte da unidade inicia-se com uma entrevista de Givânia Maria da Silva (2020) ao canal *Unidade na Diversidade*[42]. Nessa conversa, a educadora quilombola afirma que os quilombos se formaram como uma resistência ao sistema escravista desde o "sequestro" das pessoas africanas. Assim, Givânia Maria da Silva ressalta que a data de fundação para os quilombos no Brasil é a chegada do primeiro navio negreiro em terras brasileiras. A educadora ainda explora uma parte que nos é importante, principalmente no que tange à permanência das relações coloniais: na prática, esse desenvolvimento é muito mais morte do que desenvolvimento (SILVA, 2020) apontando a face obscura da modernidade à qual Mignolo (2017) se refere.

Na sequência, evocamos um texto didático explorando as palavras de Givânia Maria Silva. Apresentamos alguns dados estatísticos, como entre 1500 e 1850, a cada 100 pessoas que desembarcaram no Brasil, 86 eram escravizadas e apenas 14 eram colonas (SILVA, 2020). Pontuamos, também, que a escravização foi um movimento que gerou resistência desde o início, nunca sendo aceita pelas populações africanas. Uma das formas mais radicais de resistência eram as fugas para os quilombos, pois esse ato representava a reconquista da liberdade.

É interessante observar o fenômeno dos quilombos, isso porque eles aconteceram por toda a América Latina, de forma orgânica. Segundo Flávio dos Santos Gomes

> [...] desenvolveram-se, assim, comunidades de fugitivos que receberam diferentes nomes, como *cumbes* na Venezuela e *palenques* na Colômbia. Na Jamaica, no restante do Caribe inglês e no Sul dos EUA, foram chamados de *maroons.* Na Guiana Holandesa e depois Suriname, ficaram conhecidos como *bush negroes.* Em São Domingos (Haiti) e outras partes do Caribe francês, o termo era *marronage;* já em Cuba e Porto Rico, *cimarronaje.* No Brasil, receberam inicialmente o nome de mocambos, para depois serem denominados quilombos (SCHWARCZ; GOMES, 2018, p. 388).

[42] Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=DoFJgcgQTFk&ab_channel=unidadenadiversidade. Acesso em: 29 abr. 2021.

Ainda no texto didático, abordamos as dificuldades da fuga para os quilombos, o desenvolvimento de técnicas de cultivo e preservação do ambiente, utilização da natureza a seu favor, o desenvolvimento de organizações políticas, sociais e econômicas, que lhes garantiu a sobrevivência até os dias atuais. Além disso, ainda pontuamos as ameaças de invasão aos quilombos, que são recorrentes desde o século XVI até os dias atuais.

Inicialmente é preciso ter em mente que trabalhar com a história dos quilombos é abordar séculos de opressão, resistência, perseguição e manutenção de culturas ancestrais extremamente vivas. Nessa Parte 2, optamos por trabalhar o que são quilombos e sua construção histórica de uma forma geral, para realizar uma "introdução" ao tema.

Nossa orientação é que a professora inicie a aula com uma leitura do depoimento apresentando às alunas quem é Givânia Maria Silva, uma importante figura política para a população quilombola, negra e antirracista da América Latina. Indicamos também a leitura do texto didático junto com as alunas, dando foco principalmente nas formas de resistência da população escravizada.

É interessante que o professor comente sobre diversas formas de resistência dos povos africanos, das mais brandas, como a prática das religiões africanas, a desobediência, a diminuição do ritmo do trabalho, a quebra deliberada de ferramentas, os pequenos furtos de comida ou roupas, até às mais radicais como revoltas armadas, incêndios, suicídios, abortos, envenenamentos de colonizadores, e, principalmente, as fugas.

A respeito da organização quilombola, é interessante deixar claro que os quilombos não eram apenas locais de fuga para as pessoas escravizadas, eram também locais de vida[43]. Segundo Julia Fernandes Chacpe:

> [...] como unidade produtiva, o quilombo desenvolvia, internamente, uma série de atividades para se manter e alimentar sua população. Tinha seu setor artesanal, metalurgia, tecelagem. Organizava-se internamente para conseguir, em caso de isolamento ou de guerra, manter-se sem grandes crises internas de produção. Essa dupla atividade do quilombo – de um lado, mantendo intercâmbio com outras unidades populacionais e

[43] Um bom exemplo disso é o próprio Quilombo dos Palmares, que durou cerca de 100 anos. Nesse tempo, muitas pessoas nasceram e morreram dentro do quilombo, criando relações, famílias, plantando, comercializando os produtos dentro do quilombo, e até mesmo fora, pois essas organizações não eram "isoladas" (GOMES, 2018).

> produtivas e, de outro, desenvolvendo sua própria economia interna – permitiu-lhe possibilidades de sobrevivência na sociedade escravista que o perseguia (CHACPE, 2014, p. 21).

Um ponto que será comentado durante toda essa unidade é a respeito da importância e da valorização que os povos quilombolas dão aos seus territórios. Segundo Givânia Maria Silva (2020) “[...] a terra para nós é a nossa mãe. É onde sustenta o nosso ser, viver, fazer e sentir”. Os quilombolas, assim como os povos indígenas, não atribuem diretamente uma lógica capitalista/lucrativa sobre suas terras. O território representa a ancestralidade, por isso, na maioria das vezes, existe respeito e cuidado pela terra. Para Chacpe:

> [...] o território de um povo traz em si uma dimensão simbólica, além da física. Além da sobrevivência material, deve-se zelar pela sobrevivência do saber-fazer [...] O sentimento de pertencimento a um grupo e a uma terra é uma forma de expressão da identidade étnica e da territorialidade, construída sempre em relação aos outros grupos com os quais os quilombolas se confrontam e se relacionam (CHACPE, 2014, p. 26).

Quanto às atividades reflexivas, questionamos as alunas a respeito da afirmação de Givânia Maria da Silva sobre o *sequestro* das pessoas escravizadas. Solicitamos que as alunas indiquem o motivo da narradora chamar de “sequestro”, e qual o objetivo desse “sequestro”. Além disso, solicitamos um levantamento de dados a respeito dos quilombos do Estado em que as alunas vivem, e a identificação de quantos desses são titulados. Essa consulta pode ser feita na internet, em sites[44] de mapeamento dos quilombos. Caso a escola não disponha dessa estrutura, o professor pode levar os dados e disponibilizar para as alunas no quadro, utilizando giz e um mapa do Brasil para localizá-los.

Essa atividade tem o objetivo de levar as alunas a refletir a respeito da permanência dos quilombos. Como dito, existe uma crença de que essa organização é algo ligado a um passado colonial, algo que foi superado após a “libertação” dos escravizados. Com essa atividade, as alunas podem perceber

[44] Sugerimos o uso do https://cpisp.org.br/mapa-dos-quilombos-geografia-da-resistencia/. O site funciona como um “Google Maps”, apontando com setas cada quilombo existente no Brasil, e a sua localização. A Comissão Pró-Índio de São Paulo (https://cpisp.org.br/) ainda ilustra em um mapa o número de quilombos já titulados, e a quantidade que ainda está em processo de titulação por cada estado brasileiro.

que os quilombos continuam vivos e lutando pelo direito à identidade quilombola e para manter suas terras.

A terceira e última questão tem o objetivo de levar os alunos a compreender que os quilombos não eram (e não são) apenas locais de fuga, mas espaços de desenvolvimento e construção social. Apresentamos o resumo do livro “Bucala: a pequena princesa do Quilombo Cabula”. Esse livro está disponível no *YouTube* na forma de “áudio book”, então a professora pode convidar as alunas a sentar em roda no chão para ouvir a história completa. Indicamos que a professora, durante a contação da história, dê ênfase nas aventuras da personagem, na proteção do Quilombo que era feita pela princesa, na aprendizagem dos valores ancestrais e na ligação com os Orixás.

Nessa história, Bucala se diverte cavalgando na onça suçuarana, nadando nos rios e voando no pássaro preto. Assim, sua vida não era apenas proteger o Quilombo, era também ser criança. Solicitamos que as alunas junto com mais três colegas elaborem uma história como a de Bucala. As alunas devem apontar quem é o personagem, o nome do quilombo em que vive, o ano e o local em que acontece a história, como a família do personagem chegou a esse quilombo, e quais aventuras o personagem vive nesse local. Por fim, as alunas podem produzir um cartaz com a história e apresentar para toda a turma.

Parte 3 - Quilombo Conceição das Crioulas: história de resistência feminina

A terceira parte desse roteiro inicia-se novamente com as palavras de Givânia Maria da Silva, onde a educadora narra o “mito fundacional” do quilombo Conceição das Crioulas. Segundo essa narrativa, durante o século XVII, seis mulheres negras, ex-escravizadas, chegaram em um território no sertão de Pernambuco e lá encontraram o povo indígena Atikun. As seis crioulas fundadoras começaram a plantar algodão, e em algum tempo conseguiram arrendar a terra dos representantes dos reis, assim, sustentaram as suas famílias a partir de seu trabalho, permitindo que se mantivessem vivas até os dias atuais.

Na sequência, apresentamos uma imagem panorâmica do quilombo Conceição das Crioulas. Atualmente, o quilombo conta com uma área de 16.885,0678 hectares, e cerca de 3.800 habitantes. É interessante que a

professora realize uma leitura de imagem com a turma, iniciando com o questionamento “como vocês imaginam que é um quilombo?”. É provável que as alunas deem respostas que remetam ao passado, descrevendo casas com paredes de galhos e barro, o teto de palha, um pilão e cercas ao redor.

Essas respostas podem ser interessantes na leitura da imagem, onde a professora pode chamar a atenção para alguns pontos: as casas feitas de alvenarias, com postes de iluminação elétrica, carros; no centro da imagem uma pracinha com a igreja católica de Nossa Senhora da Conceição e ruas pavimentadas. Além disso, Conceição ainda tem um número populacional maior do que muitas cidades do Brasil, possui

> [...] uma Igreja Evangélica; as escolas de ensino fundamental e médio; o posto médico; a casa comunitária; um mercado público desativado – que funciona como bar e também salão de festa; a biblioteca recentemente inaugurada e uma praça. Um pouco mais distante da praça, encontra-se o cemitério, um campo de futebol e a sede da Associação Quilombola de Conceição das Crioulas (AQCC) (SOUZA, 2010, p. 2).

Seguindo o material didático, utilizamos a letra de uma canção, de Francisca Marcelina de Oliveira, Márcia Nascimento, Maria Diva e Maria Zélia, mulheres nascidas em Conceição das Crioulas. As compositoras narram a história do quilombo, desde as “Mulheres guerreiras; Chegaram em Conceição; Pra conseguir a liberdade; Plantaram algodão” (OLIVEIRA; NASCIMENTO; DIVA, ZÉLIA *apud* SILVA, 2012), passando pelas tentativas de invasão dos fazendeiros, até a reconstrução do currículo escolar que vigora nas escolas do quilombo, o que, com base nas reflexões feitas no segundo capítulo, podemos afirmar que representa uma conquista significativa para a região.

Dando continuidade, apresentamos um texto didático explorando as fontes históricas escolhidas. Utilizamos o mito fundador do quilombo para algumas reflexões: a existência de um mito fundador baseado na conquista das terras a partir do trabalho das seis crioulas nos mostra que essa história é passada de geração em geração, reforçando o pertencimento, a identificação e o orgulho dos moradores perante essa narrativa, fazendo-os se identificar como pertencentes à mesma família, pois vieram das crioulas. Segundo Givânia Maria da Silva “em Conceição, passamos a ter orgulho das seis crioulas, de quem todos nós, de

certo modo, somos descendentes" (SILVA, 2000, p. 98 *apud* SOUZA, 2013, p. 75).

Na narrativa de fundação do quilombo, conta-se sobre a existência das seis crioulas, que vieram de Alagoas, fugindo do cativeiro, e que, com o plantio de algodão, conseguiram arrendar "três léguas em quatro" das terras do "representante do rei" (LEITE, 2010). Por mais que não se tenha acesso à documentação física que comprove a existência dessa narrativa, ela indica a construção de um mundo onde os homens não são o início ou a causa de tudo.

Abordamos ainda que a participação das mulheres nas narrativas presentes em Conceição das Crioulas atravessa toda a história do quilombo. Segundo Maria Jorge dos Santos Leite:

> O mito da fundação de Conceição das Crioulas já vem acompanhado de uma história de liderança. Excepcionalmente, uma liderança de mulheres, 'as seis crioulas'. A tradição oral é enfática em apontá-las como mulheres fortes e resistentes, que, desafiando os padrões sociais da sua época, exerceram grande influência sobre seu grupo, na coordenação dos trabalhos, no plantio e colheita do algodão, no firme propósito de adquirirem a posse legal da terra, através da compra. Em outros momentos da história de Conceição, especificamente quando aquelas pessoas começaram a ser expropriadas por outras, vindas de fora, atraídas talvez pela qualidade do solo propício ao plantio de algodão e à criação de gado, também foram as mulheres que se destacaram na luta pela recuperação daquelas terras. E hoje, na luta pela construção da identidade étnica e pela terra, são essas mulheres negras: trabalhadoras rurais, professoras, enfermeiras, artesãs e outras que estão no comando (LEITE, 2010, p. 70).

Em entrevistas, os nomes lembrados pelos moradores são todos femininos, e isso tem um grande significado, já que indica que as mulheres possuem uma posição central e decisiva na organização do quilombo. Para Maria Oliveira Souza, "moradores de Conceição das Crioulas pertenciam a alguma tribo matrilinear, já que a história é toda contada a partir da ação das mulheres" (SOUZA, 2010, p. 5).

Ao trabalhar essa temática é importante deixar claro que os quilombos, além de territórios de "fuga", ainda eram espaços onde se permitia a prática de suas culturas ancestrais com mais liberdade, uma vez que estavam afastados dos olhos dos colonizadores. Uma dessas culturas, que se desenvolveu em diversos

quilombos, foi a liderança feminina, costume culturalmente legitimado que foi identificado em diversas comunidades africanas (OLIVEIRA; OSTI; PASSOS, 2018).

Nossa proposta de atividade para essa unidade é uma roda de conversa. Para o desenvolvimento do debate pedimos para que as alunas façam um levantamento prévio sobre alguns dados sobre a cidade: nome de ruas, praças, monumentos históricos, e verifiquem se, em sua maioria, são masculinos ou femininos. Solicitamos que as alunas observem os nomes históricos de Conceição das Crioulas. É interessante que as alunas comparem os dados e percebam que, no quilombo, o protagonismo sempre foi, e ainda é, feminino, o que é bem diferente dos outros espaços de nossa sociedade, onde as vozes femininas são invisibilizadas, descredibilizadas e ignoradas.

Além disso, a memória da maioria dos municípios é marcada pela figura de “homens poderosos”, que se colocam acima das mulheres, e até mesmo de outros homens. Como vimos no primeiro capítulo, a colonialidade do poder garantiu uma divisão hierárquica que engloba raça, gênero e classe social, e isso está refletido na história oficial de muitas regiões, consolidada como uma tradição. Faz parte da pedagogia decolonial o enfraquecimento dessas tradições invisibilizadoras, além de que fortalece o pensamento histórico por meio da construção da competência para construir uma contranarração (MORENO, 2019c) que, neste caso, englobe a atuação das mulheres populares latino-americanas. É o que foi feito em Conceição das Crioulas e o que buscamos fazer nesse roteiro didático.

Essas reflexões podem ser complementadas com a sequência do debate, no qual questionamos se existem personagens importantes que não foram homenageados ou eternizados pela história. As alunas podem anotar algumas reflexões e passá-las no quadro para fomentar a discussão e o desenvolvimento de um aprendizado histórico pautado na criticidade e na reflexão sobre as estruturas que invisibilizam as mulheres.

Na sequência apresentamos o quadro “Análise de imagem”, onde solicitamos que as alunas observem duas fotografias: uma da fachada da Associação Quilombola Conceição das Crioulas, que é representada por uma mulher negra, de lenço na cabeça, e outra imagem com os ministros de Jair

Messias Bolsonaro em sua posse, no ano de 2019. Ambos os lugares representam posições de poder, de tomadas de decisões. A leitura das imagens nos mostra que, na primeira, existe a participação de mulheres negras, e na segunda, percebemos que o poder é dominado por homens brancos.

A próxima questão também complementa o debate, pois afirmamos que 54% da população brasileira é negra ou parda, ou seja, não brancos segundo o IBGE. Assim, questionamos quem são as pessoas representadas, quantas são mulheres e quantas são negras. Não existe nenhuma pessoa negra ocupando o cargo de ministro de Jair Messias Bolsonaro em 1º de janeiro de 2019, mesmo que a população brasileira seja composta majoritariamente por pessoas negras.

É aconselhável que a professora oriente as alunas nessas questões, e que socializem suas respostas com o fim da atividade.

Parte 4 - Conceição das Crioulas: uma luta inacabada

Na quarta parte iniciamos com um texto de Sandra Maria da Silva Andrade, que também é nossa referência para esse trabalho. Esse trecho está presente no site da CONAQ, com o título “A missão quilombola”. Para a autora, ser quilombola é lutar para manter vivas as tradições históricas e culturais. A respeito da invisibilidade dos quilombolas constata que “há comunidades que datam do século XVI, mas só a partir da promulgação da Constituição de 1988 puderam requerer legalmente sua posse” (CONAQ, 2021)[45].

Além disso, Sandra Maria da Silva Andrade afirma que a luta quilombola não é apenas dos moradores dos quilombos. Preservar o meio ambiente é uma prioridade para todas as populações. A autora também informa a respeito de áreas preservadas de Mata Atlântica, onde, não sem razão, existem cerca de 50 comunidades quilombolas habitando, entre elas o Quilombo Ivaporunduva, que data de 1630.

Esse é um momento interessante para trazer à tona conceitos como a colonialidade do poder e do saber. Como visto no primeiro e no segundo capítulo, existem causas para todas as invisibilizações. Os povos (principalmente as mulheres) quilombolas, assim como as populações indígenas foram

[45] Artigo disponível em: http://conaq.org.br/noticias/a-missao-quilombola-por-sandra-maria-da-silva-andrade/. Acesso: 01 fev. 2021.

historicamente excluídos dos espaços de poder, que definiu esse local como “branco e masculino”. Devido a isso, existem entraves colocados pelo sistema colonialista que dificulta o conhecimento sobre essas lutas.

Prosseguindo, utilizamos um trecho que está presente no documentário “Serra das Princesas”, do canal “Crioulas Vídeo”, gravado por adolescentes moradores de Conceição das Crioulas. Neste trabalho, os jovens caminham pelo quilombo apresentando os lugares mais importantes, como a Serra das Princesas. A narradora, então, afirma que aquela área por muito tempo foi preservada pelos antigos donos, mas que atualmente sofre com a extração ilegal de madeira, caça predatória e poluição.

Esse trecho reflete outra causa da invisibilização da luta quilombola. Em 1988, cem anos após a abolição da escravatura, foi aprovada a Constituição brasileira atual, a qual trouxe o artigo 68 que “[...] garantia às comunidades negras remanescentes de quilombos o direito à titulação de suas terras. Um fato inédito na história agrária brasileira” (FIABANI, 2020, p. 127). Imediatamente isso gerou reações de setores ligados aos latifundiários e ao agronegócio brasileiro, que questionaram a legitimidade do artigo 68.

Hoje, passados mais de 30 anos da promulgação da Constituição, menos de 10% das comunidades quilombolas receberam o título de legalidade por suas terras, tendo que enfrentar, provavelmente, os descendentes da mesma classe social que prendeu seus antepassados nas correntes da senzala. Esses latifundiários, agricultores, mineradores, madeireiros, ainda atacam a existência e a liberdade da população negra.

Após a Constituição de 1988, muitas organizações quilombolas buscaram por seus direitos relacionados à demarcação. Fernando Henrique Cardoso durante o seu primeiro mandato como presidente do Brasil “[...] determinou que fossem tituladas somente comunidades remanescentes dos antigos quilombos, mediante a comprovação de residência no local, com data anterior a 1888” (FIABANI, 2020, p. 127). Isso foi um claro entrave às comunidades quilombolas, uma vez que a maioria delas não permaneceu no mesmo local por mais de cem anos, devido a ataques e perseguições.

Em 2003, o presidente Luiz Inácio Lula da Silva, primeiro presidente do Brasil proveniente de classes populares, aprovou o decreto 4.887, que permitia às

comunidades negras se autodeclararem remanescentes de quilombos. Assim, segundo Fiabani (2020, p. 133), “[...] as comunidades negras não necessitavam mais de um "atestado" vindo de fora para dizerem-se quilombolas”.

Esse decreto representou uma conquista para os povos quilombolas, embora a demarcação de terras também não tenha sido na intensidade que esses esperavam dos governos do Partido dos Trabalhadores. Após o golpe de 2016, as titulações ficaram ainda mais ameaçadas. Michel Temer passou a responsabilidade das titulações para o MEC, que, na época, estava sob o comando de Mendonça Filho, que é filiado ao Democratas (DEM), partido claramente ligado aos latifundiários e ao agronegócio, contrário a todo movimento social que reivindica a posse de terras no Brasil. O DEM ainda é responsável pela Ação Direta de Inconstitucionalidade 3239 (STF, 2016), tentando derrubar o decreto 4.887/2003 aprovado na gestão de Luiz Inácio Lula da Silva. Entretanto, a ação do DEM foi vetada pelo Tribunal Federal em 2018.

Temer era profundamente ligado aos setores ruralistas brasileiros, e passou esse legado para o então presidente Jair Messias Bolsonaro. Segundo Adelmir Fiabani:

> [...] ao tomar posse, Jair Bolsonaro editou a Medida Provisória 870, atribuindo a identificação, reconhecimento, delimitação e titulação das terras ocupadas pelos remanescentes de quilombos ao Ministério da Agricultura, Pecuária e Abastecimento, comandada por representantes do latifúndio e do agronegócio (FIABANI, 2020, p. 135).

É interessante que essa discussão seja feita com as alunas no que tange à atualidade das lutas quilombolas, uma vez que a negação de um território às populações negras é feita desde a chegada dos escravizados. Atualmente, essa negação está sob outras máscaras, outros nomes, mas são lutas muito parecidas contra inimigos muito semelhantes. A professora pode passar alguns dados no quadro para auxiliar as alunas na resposta da primeira questão, e realizar uma leitura dos depoimentos citados relacionando com as informações aqui abordadas.

Quanto às atividades, solicitamos que as alunas comentem a respeito da invisibilidade das lutas quilombolas e as consequências geradas por esse apagamento. Além disso, questionamos sobre: os objetivos da luta dos

quilombolas, e como isso é perceptível dentro do quilombo Conceição das Crioulas; qual o resultado dos quilombos no que se refere ao cuidado do meio ambiente; e porque é importante a preservação do território quilombola. Depois de realizadas as atividades, as respostas devem ser socializadas entre as alunas ao final da aula.

Parte 5 - Tecendo o passado, o presente e o futuro: a produção artesanal das Crioulas

A fala que inicia a quinta e última parte dessa unidade é de Maria Aparecida Mendes, uma das coordenadoras da Associação Quilombola de Conceição das Crioulas. A narradora comenta o trabalho que as mulheres de Conceição das Crioulas realizam com a fibra do algodão, a fibra de caruá, a palha de catolé e a cerâmica. Afirma que a comunidade se iniciou a partir dos materiais artesanais e, por muito tempo, sobreviveu apenas disso. Hoje, essa tradição foi recuperada e são produzidos bolsas, “jogos africanos” (uma alusão a jogos americanos), almofadas para sofá etc.

Consideramos essa fala importante, uma vez que ela resgata muito da ancestralidade existente em Conceição das Crioulas. Isso, tanto por mudarem o nome de “jogos americanos” para “jogos africanos” como em afirmar que o início do quilombo também aconteceu pela prática que estão realizando no momento. Segundo Maria Souza:

> [...] é fruto dos saberes tradicionais, além de ser uma atividade produtiva capaz de gerar renda e promover a valorização da cultura. A relação do artesanato de Conceição com a sua identidade se faz pelo emprego das matérias-primas locais, pelas técnicas de produção utilizadas e pelas diversas formas com que os artesãos mais velhos e experientes repassam os saberes às novas gerações (SOUZA, 2013, p. 158).

Assim, uma das principais fontes de renda, principalmente para as mulheres de Conceição das Crioulas, é a produção artesanal. Umas das produções mais populares são as bonecas de fibra de caruá, uma espécie de bromélia que é muito importante para a economia do sertão nordestino, segundo Souza (2013). Cada boneca é desenvolvida como uma homenagem a alguma mulher (geralmente viva) importante de Conceição das Crioulas. Além de chamar

a atenção das alunas em como isso representa um protagonismo feminino na história e na atuação política do quilombo, as profissões das mulheres homenageadas também devem ser destacadas: mulheres parteiras, enfermeiras, ceramistas, agricultoras, educadoras etc. Profissões características das classes populares, bem como, provavelmente, a profissão das mães, avós e tias das alunas. Segundo Maria Lugones, uma das formas de resistência do feminismo decolonial, é aprendermos umas sobre as outras (LUGONES, 2014). Essa prática é viva em Conceição das Crioulas, que além de manter o passado vivo, reconhece a historicidade e importância das mulheres do presente.

Quanto às atividades reflexivas, solicitamos que as alunas levantem algumas informações para uma roda de conversa em sala de aula: quem são as mulheres que são homenageadas em Conceição das Crioulas e suas profissões; se as alunas conhecem mulheres com as mesmas profissões, e quem são elas. Essa questão especificamente tem a função de provocar, se possível, alguma identificação entre as familiares das jovens e adolescentes e as personalidades históricas do quilombo, que são femininas. Além disso, aconselhamos que a professora explore quem são as pessoas escolhidas para receber uma homenagem em Crioulas: mulheres populares. A partir disso, é interessante que as alunas entendam que mulheres poderosas e fortes estão em todos os lugares, principalmente dentro de nossas casas, construindo a história de nossas terras no dia a dia.

Na sequência, questionamos qual é a principal fonte de renda das mulheres em Conceição (que, no caso, é a costura, a produção de artesanatos e a agricultura) e se elas conhecem alguma mulher que vive especificamente dessa renda. Pedimos, ainda, que as alunas procurem saber como essas mulheres aprenderam essa técnica, e apresentem o registro para a turma durante a roda de conversa. Questionamos ainda se essa renda é importante para a manutenção da família da mulher entrevistada. Essa questão é interessante, uma vez que ela pode aproximar as alunas das mulheres de Conceição, pois a produção de crochês e bordados há muitos anos serve como complemento para a renda de

muitas famílias na América Latina[46] e, geralmente, essas técnicas também são passadas de geração em geração, tal como no quilombo Conceição das Crioulas.

Consideramos importantes essas aproximações, uma vez que, segundo Moreno (2019b), muitos grupos de estudantes trazem consigo experiências em comum e a aprendizagem histórica se inicia na criação de um vínculo entre essas subjetividades e as experiências históricas. Dessa forma, essas experiências podem ser entendidas como “sua” história.

Iniciamos a última questão afirmando que os alunos conheceram informações e histórias de vida diferentes daquelas que eles trouxeram para a sala de aula, visto as respostas diversificadas que podem ser apresentadas pelas alunas nas atividades anteriores. Abordamos que a história do quilombo Conceição das Crioulas pode ser contada a partir dos artesanatos feitos pelas mulheres populares e questionamos se a história das mulheres mencionadas durante a roda de conversa também pode ser contada dessa forma. Solicitamos que as alunas façam o registro da história que acharam mais interessante, pois na última unidade esses registros podem ser aproveitados para uma atividade de divulgação do trabalho das estudantes.

Assim como na unidade anterior, pontos foram desaprendidos e outros aprendidos. Introduzimos a discussão apontando a existência de um imaginário que coloca os quilombos como pertencentes ao passado colonial, que teve fim junto com a escravidão (CHACPE, 2014). Isso é um mito criado pela colonialidade, que coloca as formas de vida não europeias em uma posição de “primitivas e ultrapassadas”. Nessa unidade conseguimos ver como os quilombos estão vivos, persistem lutando pelo direito de suas terras e sua ancestralidade.

Outro ponto a ser desaprendido é que a organização social predominante na sociedade em que coloca os “homens no topo” não é a única possibilidade, portanto não é natural. Em Conceição das Crioulas toda a história foi construída colocando mulheres como as protagonistas, as responsáveis por garantir a terra, defender a região e administrar a sociedade. São mulheres populares – parteiras, enfermeiras, ceramistas, professoras, bordadeiras que recebem as homenagens em Conceição. Mulheres que emergem, construindo outra possibilidade de mundo, diferente da patriarcal e branca.

[46] Comentado anteriormente ao falar sobre as mulheres Zapatistas.

3º Mulheres do campo: uma luta pela terra, na terra, e para além da terra

> Dessa terra também precisa brotar uma educação diferente para os filhos, com outros valores, de igualdade, de solidariedade, de justiça. Precisa brotar o sonho de uma sociedade justa e igualitária, pois só assim poderemos dar uma vida digna para todos os filhos da classe trabalhadora e sonhar com a emancipação humana (MANFIO *apud* FARIAS, p. 15, 2011).

Um dos motores iniciais para a construção desse trabalho foi a crença de que a transformação social e a reconstrução de um mundo mais justo atravessam a educação. É interessante como durante o aprofundamento do texto, essa crença torna-se ainda mais forte, pois tanto no Movimento Zapatista como no Quilombo Conceição das Crioulas, e agora discutindo o Movimento Sem Terra, percebe-se que a educação libertadora é uma das prioridades.

Assim, o objetivo dessa unidade é trabalhar como se desenvolveu historicamente a questão de terras no Brasil, e a luta das mulheres populares do campo para ter direito a essas terras. Utilizamos principalmente as vozes de mulheres ligadas ao Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), que é uma das organizações mais importantes da contemporaneidade, visto o trabalho desenvolvido na agricultura familiar e os ataques existentes no atual contexto político e social brasileiro, cometidos principalmente por setores ligados ao agronegócio. Devido a isso, é necessário mencionar que os enfrentamentos por parte das alunas são uma grande possibilidade, visto que pode afetar concepções que vêm sendo construídas há muito tempo, inclusive dentro das próprias casas.

Assim como as demais unidades, essa foi pensada de modo que possa ser trabalhada individualmente ou vinculada a áreas de conhecimento maiores. Temas como a invasão de terras indígenas, a Lei de Terras de 1850, grilagem e desigualdade social na contemporaneidade e movimentos sociais contra o neoliberalismo podem ser caminhos para o desenvolvimento desse estudo.

O MST, atualmente, é um dos maiores movimentos sociais da América Latina. Existe desde 1984, com a união de diversos trabalhadores rurais do país, que lutavam em prol de melhores condições de vida para os camponeses e pela democracia, visto que o país estava saindo de uma ditadura militar. Iniciou-se em

Cascavel, no Paraná, e atualmente conta com mais de 350 mil famílias assentadas[47], organizadas nos 24 estados brasileiros.

Dentro do MST as mulheres vêm conquistando cada vez mais espaço. Sua luta também possui um caráter interseccional, dado que ao mesmo tempo em que constroem piquetes frente às iniciativas do Estado e de grandes latifundiários, ainda "cavam" espaço político no interior do movimento. Desde o início, a participação feminina é uma forte característica do MST. No mesmo ano da criação do MST, aconteceu o 1º Congresso Nacional dos Trabalhadores Sem-terra, onde surgiu o Coletivo Nacional das Mulheres com as seguintes reinvindicações:

> a) Garantir cirandas infantis nos cursos, eventos e reuniões das instâncias nacionais, estaduais, regionais e locais; cirandas permanentes nos acampamentos e assentamentos para que o filho não seja impedimento da participação das mulheres e mães em atividades de formação e no trabalho coletivo. b) Ter **50% de homens e mulheres** em atividades de formação e capacitação. c) **Assegurar que a terra e os créditos conquistados pelo MST saiam no nome do casal**. d) Assegurar que os projetos de investimentos, as definições das linhas de produção, enfim, as decisões econômicas sejam tomadas com a participação da família. e) Garantir **um coordenador e uma coordenadora** nos núcleos de base. f) Realizar formação intensiva sobre o tema Gênero em todos os setores e instâncias (FRANCO, 2004, p. 167, *grifo nosso*).

Diversas dessas pautas já foram conquistadas, entretanto, a luta das mulheres agricultoras não para, principalmente frente a um modelo econômico e cultural ocidental que se constitui por meio da colonização das mulheres, dos povos nativos, de suas terras e da natureza. Assim, a luta das mulheres camponesas é pela terra, mas não somente por ela, também por melhores condições de vida para o coletivo, buscando construir um mundo que vá contra as dinâmicas da colonialidade.

Além da questão de terras, uma temática interessante nessa unidade é a respeito do feminismo. Como já visto no capítulo I, o feminismo hegemônico burguês construiu uma ideia de luta contra o patriarcado muitas vezes

[47] Esse dado remete ao número de famílias assentadas no movimento, ou seja, aquelas que já conquistaram suas terras. Assim, o número de participantes é ainda maior, pois ainda existem diversas famílias na luta em acampamentos, pressionando o governo pela reforma agrária.

relacionando-a com o voto, participação política e até mesmo ao direito à propriedade privada. Entretanto, essa é uma realidade oposta à das mulheres populares em diversos aspectos. Um exemplo disso é a relação que as mulheres populares estabelecem com a propriedade da terra, uma vez que essa reivindicação está ligada à sobrevivência, a ter uma moradia para si e para seus filhos, não a um acúmulo de riquezas. É uma oportunidade interessante para discutir as várias formas de feminismo e a diferença entre as lutas das mulheres populares da América Latina, tal como aborda o feminismo decolonial.

Parte 1 - Atividade de sondagem, reconhecimento e identificação

Iniciamos as atividades de sondagem com uma imagem de um grafite na qual se lê a frase “se o campo não planta, a cidade não janta”. O trabalho dos agricultores sem a menor dúvida é um dos mais importantes da sociedade, pois é a partir dele que a sociedade tem os alimentos, itens mais básicos para a sobrevivência humana. Parte expressiva dos alimentos consumidos nas casas brasileiras em 2017 veio da agricultura familiar: 48% da produção de café e banana; 80% da mandioca, 69% do abacaxi e 42% da produção do feijão (PAIVA; OLIVEIRA, 2020).

Mesmo diante da importância do trabalho camponês, historicamente ele é um dos mais desvalorizados. Na mentalidade de muitas pessoas, manusear uma enxada significa ignorância, despreparo, atraso, falta de desenvolvimento. Esse imaginário precisa ser urgentemente desaprendido, pois ele denuncia a ignorância presente nas mentalidades que reproduzem esse tipo de discurso, pois não entendem a quantidade de técnicas, informações e conhecimentos necessários para cada plantação[48].

No cultivo do morango, cada pé deve ser embrulhado por um plástico, pois o fruto não pode ficar em contato direto com o solo para não “machucar o morango”, e nem pegar muita umidade da terra. Cada um dos pés dos canteiros deve ser visitado logo pela manhã, pois se o morango maduro pegar o sol quente

[48] Além disso, ainda é necessário pontuar que, atualmente, essa condição do trabalhador do campo que não teve acesso à educação escolar mudou bastante. Exemplos disso são os próprios movimentos sociais aqui abordados – MST e Zapatismo, onde a educação é uma das prioridades dos militantes. E aqui utilizamos a palavra “militante” exatamente por essa dialética entre a teoria e a prática presente nas comunidades.

do meio do dia, ele começa a ficar “melado”, e não pode mais ser comercializado. O que quero dizer com isso, é que não é, e nem nunca foi, apenas jogar uma semente no chão e esperar o fruto nascer. O trabalhador rural precisa ter uma quantidade imensa de saberes, para que exista uma variedade de comida no prato dos brasileiros. Esses saberes foram desvalorizados, menosprezados devido à colonialidade do saber, conceito explorado nesse trabalho.

Apresentamos uma análise de imagem, para refletir sobre as atividades rurais. Nossos questionamentos iniciais às alunas vão no caminho de levá-las a entender a importância do trabalhador rural para a sociedade, questionando os conhecimentos necessários para que os alimentos cheguem aos pratos do dia a dia. Essa última questão é possível que as alunas não consigam responder, a menos que seja uma aluna do campo, e no caso a resposta seria “inúmeros, pois cada alimento demanda uma técnica de preparo do solo, plantio, adubação, irrigação diferente do outro”. A intenção dessa questão é exatamente essa, levá-las a entender que não é simples, demanda muito conhecimento, sabedoria, técnicas e sensibilidade.

Parte 2 – Contextualização histórica: Luta pela terra na América Latina

A segunda parte desse trabalho é referente à luta pela terra, conflito que delimita boa parte da história da América Latina. Desde o início da colonização até os dias atuais, muitas regiões latino-americanas são marcadas pela existência dos latifúndios: forma de concentração de terras que expropria uma grande massa de camponeses (brancos e negros) e indígenas, submetendo-os à situação de pobreza e miséria.

Para elucidar a existência do latifúndio, utilizamos as palavras de Irma Brunetto, coordenadora do MST de Santa Catarina[49]. A trabalhadora rural inicia explicando o que são latifúndios, tanto os improdutivos, que estão em condição de abandono, como os produtivos, que pertencem ao Agronegócio. Irma Brunetto afirma que o agronegócio está mais a favor do “negócio”, gerando a monocultura e um alto índice de desemprego no campo.

[49] Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=1xHhXHXCQgU&t=10s&ab_channel=MonocularProdu%C3%A7%C3%B5es Acesso em: 15 jan. 2021.

Além disso, a militante do MST fala a respeito da terra enquanto uma mercadoria. Segundo Irma Brunetto, a terra é um “bem da natureza, um dom de Deus”. Ninguém fez a terra, então a terra não deveria ser uma mercadoria como ela é hoje. O texto didático que apresentamos na sequência, explora principalmente essa questão na fala da coordenadora. Acreditamos que essa pode ser uma das principais causas de conflitos entre as concepções pré-estabelecidas pelas alunas e os conteúdos abordados na unidade. Vivemos no sistema capitalista, onde a base de tudo é a “propriedade privada”, assim, abordar que isso não é natural, mas uma invenção que se tornou hegemônica a partir da expansão do ponto de vista europeu, é de extrema importância, uma vez que abre margem para a reflexão sobre outras possibilidades de organização do social.

Além disso, acontece uma intensa campanha contra o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, desde a sua criação. De forma estratégica, setores da direita conservadora e representantes do agronegócio no Brasil criaram uma imagem do MST como “terroristas”, que invadem as propriedades de pessoas comuns e destroem as terras. É interessante que apareça esse tipo de comentário, pois é uma oportunidade de desaprender essas questões. Segundo Moreno (2019b), a aprendizagem histórica acontece também durante o conflito, com o desconforto que as ideias provocam. Assim, se surgir esse debate, sugerimos que a professora alimente a curiosidade sobre a atuação do MST, instigue as alunas a procurar mais sobre o movimento, e a se atentar às palavras de Irmã Brunetto, apresentadas no material.

Na sequência, fazemos uma rápida apresentação de Irma Brunetto que, mesmo assentada desde 1988 e carregando seus 60 anos ainda permanece na luta pela reforma agrária. É interessante realizar um questionamento desse fato com a turma. O MST é um movimento social e, por isso, trabalha com a noção de coletividade, portanto, mesmo 33 anos após a conquista de suas terras, Irma Brunetto entende que sua luta não acabou, pois ainda existem pessoas acampadas. Esse acontecimento aparece na fala de muitas mulheres Sem Terra, como Eliane Veiga Schons, do Assentamento Contestado: “A luta não para

porque a gente pega um pedaço de terra, e tem um pedaço de terra. Sempre vai ter Sem Terra, a gente tem que continuar lutando”[50].

Seguimos pelo texto dissertando a respeito da história das grandes propriedades de terra na mão de poucas pessoas, processo que se iniciou, no Brasil, com as Sesmarias, continuando com as Capitanias Hereditárias, até chegar na “Lei de Terras”. de 1850. Essa lei é cercada de problemas que denunciam as medidas tomadas pela elite brasileira para manter a desigualdade social e a falta de acesso à terra para a população pobre.

Abordamos que a invasão dos territórios indígenas é uma constante desde o período da colonização, essa tomada de terras foi “facilitada” com o processo da grilagem, e depois legitimada com a Lei de Terras de 1850. Essa lei definia que toda terra “devoluta”, ou seja, “não utilizada”[51] era propriedade do Estado, e só poderia ser adquirida por meio da compra, restringindo a posse de terras a quem tinha dinheiro.

Não coincidentemente, a lei entrava em vigor em um contexto em que o tráfico de pessoas escravizadas, trazidas do continente africano, tornava-se irregular, via Lei Eusébio de Queiroz, segundo Oliveira e Paiva (2020). Por mais que a Lei Eusébio de Queiroz não acabasse com a escravidão, ela já apontava para uma mudança social, que geraria uma massa gigantesca de pessoas sem casa, sem empregos, e sem ter onde viver. Assim, o Estado garantiu que esses indivíduos constituíssem um exército de mão de obra barata, que trabalharia em condições análogas à escravidão. Essa estratégia também é histórica pela América Latina. Segundo Fernanda Aparecida Matheus, também militante do MST:

> O Estado na América Latina não somente é conivente com o latifúndio e, na atualidade, com o agronegócio, mas age de maneira planejada para garantir seus interesses, em aliança com setores empresariais nacionais e internacionais, lançando mão dos mecanismos que considera necessários para reprimir e erradicar toda a contestação e a reivindicação de processos de

[50] Disponível em https://www.youtube.com/watch?v=_eBZQfcsKRM&ab_channel=MULHERESDATERRA. Acesso em 20 jan. 2021.

[51] Nesse momento, é interessante a professora levantar questionamentos como “Será que essas terras realmente eram sem uso ou só não eram utilizadas pelos colonizadores?” “Será que essas terras não serviam aos povos indígenas em alguma medida?”

> reforma agrária e de democratização na estrutura fundiária (MATHEUS, 2016, p. 2).

É importante explorar com as alunas que essa classe dos trabalhadores rurais sem-terra não surgiu do nada, mas foi se construindo historicamente a partir de processos como a abolição da escravatura, invasão e dizimação de terras indígenas, grilagem e expansão da agricultura latifundiária capitalista. É importante esclarecer essa origem, uma vez que são essas pessoas que compõem a massa dos trabalhadores rurais, sejam eles boias-frias, pequenos agricultores, funcionários de fazendas ou trabalhadores sem-terra. Esses são os produtores do café que tomamos pela manhã e do feijão que comemos no almoço.

Continuando, pontuamos que as condições de distribuição de terra em nada mudaram na década de 1930. Em 1964 iniciou-se o regime militar e, durante a ditadura, as organizações camponesas também sofreram com a desarticulação e perseguições por parte dos militares.

Com a democratização do país, muitas reinvindicações sociais se fortaleceram e organizações políticas começaram a surgir. Dentre eles, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, unindo camponeses na luta pela Reforma Agrária. A fim de explorar a principal pauta do movimento, utilizamos novamente as palavras de Irma Brunetto.

Brunetto afirma que a reforma agrária é a distribuição de terras, criando condições dignas de vida para a população do campo. A coordenadora ainda fala sobre alguns benefícios da reforma agrária que traz “desenvolvimento e não atraso”, uma vez que gera muita comida e movimenta o mercado interno. Nessa parte, é cabível questionar as alunas em alguns pontos: O que é desenvolvimento? O que caracteriza a vida das pessoas em uma sociedade desenvolvida? Sugerimos essa problematização uma vez que o conceito de “desenvolvimento” no campo está muito atrelado ao agronegócio, devido à industrialização do campo.

Entretanto, esse desenvolvimento produzido pelo agronegócio gera uma sociedade de excluídos, marcada pela falta de acesso à terra, pelo desemprego, pela fome. Porém, nas palavras de Irma Brunetto conseguimos ver uma

alternativa a esse “desenvolvimento” por meio da reforma agrária, o que traz acesso a condições melhores de vida.

Após essa problematização, também apresentamos uma foto de uma marcha do MST, com diversos homens e mulheres segurando bandeiras e com camisetas do movimento. Na sequência, apresentamos o quadro “Análise de Imagem”, com o intuito de refletir a respeito de alguns pontos dessa fotografia. Elaboramos algumas questões para auxiliar a turma na análise, como: quais elementos da imagem mais chamam a atenção, quem são as pessoas representadas, e como elas são. Indicamos que a professora observe se as alunas se atentam ao fato de que a maioria das pessoas são de origem indígena ou negra, e conseguem fazer uma conexão com pontos estudados na “Parte 2”, principalmente referentes à grilagem e à Lei de Terras. Para a aprendizagem histórica essa ligação é muito rica, pois indica uma compreensão da história como uma relação entre passado e presente.

Quanto às atividades de reflexão, exploramos principalmente as palavras de Irma Brunetto. Iniciamos questionando se a terra sempre foi considerada uma propriedade privada, e se existem sociedades que não aderem a essa organização social. Nesse ponto, é interessante que a professora explore a existência de sociedades indígenas que não faziam uso dessa relação com a terra. Existe a possibilidade até mesmo de conectar com as demais unidades, uma vez que o Movimento Zapatista e a luta quilombola também circulam sobre a questão de terras, assumindo uma relação diferente com o território, que foge do padrão capitalista de exploração e geração de valor.

Na segunda questão, trazemos uma continuação dessa reflexão, porém com outro problema de nossa atualidade. Recentemente, diversos países latino-americanos vêm passando pelas tentativas de privatização da água. Uruguai, Argentina, Bolívia, e agora também o Brasil, enfrentam tentativas de transformar um recurso natural, necessário para a sobrevivência humana, em lucro. As consequências dessas ações são claras: limitam o acesso à água para a população que tem condições de pagar por ela, levando milhares de famílias carentes à precarização e miséria.

Essa problemática fica bem clara na “charge” que mostra uma família carente na frente de uma tubulação trancada por um cadeado. Em cima dessa

tubulação está um homem (branco) informando “o negócio é bem simples: quem paga, leva!”. Nesse momento, escorre dinheiro por um cano, que cai diretamente no bolso dele. As questões propostas podem levar as alunas a refletir sobre a necessidade de recursos básicos para a sobrevivência, tais como água, moradia, alimentação, saúde, educação etc. É interessante a compreensão de como cobrar por esses elementos colabora para o agravamento da desigualdade social, uma vez que muitas famílias não têm condições de pagar.

Por essas questões, propomos uma roda de debate com a seguinte pergunta geradora: Você considera a privatização da água algo prejudicial ou benéfico para a sociedade? As alunas devem se reunir com mais três colegas para discutir esses pontos e anotar seus argumentos e reflexões em um papel. Após isso, a professora pode convidar as turmas a sentar em roda e cada grupo expõe suas opiniões a respeito da temática. É interessante pontuar que esse é um ambiente livre para questionamentos, contribuições, exemplos e discordâncias.

Na última questão, utilizamos as palavras de Jocimar Aparecida, coordenadora de assentamento do MST. A agricultora fala a respeito de ter orgulho de pertencer ao movimento e como, a partir do MST, os excluídos da sociedade passam a ter dignidade. As questões propostas às alunas são interessantes para compreender se elas conseguem fazer uma ligação entre a Lei de Terras e o interesse do Estado em conservar o poder político e econômico na mão de quem já era detentor desse poder, no caso, os latifundiários. A principal consequência da Lei de Terras foi a desigualdade social, o que reflete na vida de pessoas marginalizadas até hoje.

Por fim, gostaríamos de abordar um ponto importante, que já trabalhamos na unidade sobre o Quilombo Conceição das crioulas: a trajetória das mulheres populares não é marcada apenas por lutas e conflitos contra o sistema colonial, é também por ter uma vida com dignidade, segurança, lazer, cultura e saúde. Por isso, destacamos a frase de Jocimar Aparecida sobre os excluídos da sociedade passando a “viver” e questionamos quais elementos são essenciais para uma vida digna. Assim, respostas como criar laços, aprender culturas diferentes, estudar, organizar eventos entre os amigos, cuidar dos entes queridos, praticar atividades de lazer, podem aparecer. É aconselhável que a professora afirme que isso

também faz parte da história das mulheres populares, e de suas formas de (re)existência.

Parte 3 - Mulheres em luta semeando resistência: conquista de direitos

Na terceira parte do roteiro didático iniciamos informando que, apesar de o MST ser o maior movimento social de luta dos trabalhadores rurais, ele não é o único. A marcha das Margaridas, por exemplo, é a maior manifestação de mulheres agricultoras da América Latina, conta com a participação das mulheres sem-terra, porém é organizada pela Secretaria de Mulheres Trabalhadoras Rurais Agricultoras Familiares da CONTAG (Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura).

Utilizamos a voz de Maria José Morais Costa, Coordenadora Geral da Marcha das Margaridas[52]. A agricultora narra a história da Marcha das Margaridas que acontece a cada quatro anos, desde 2000. Inicialmente, reuniram 20 mil camponesas: em 2003, foram 40 mil mulheres; em 2007, 70 mil manifestantes; e em 2011 e 2015, cerca de 100 mil trabalhadoras do campo foram à Brasília declarar “estamos com você” à então presidenta da república, Dilma Rousseff, que sofria com uma poderosa articulação política para retirá-la do cargo para o qual foi eleita com ampla maioria dos votos.

Em 2019, a marcha contou com um contexto político conturbado, considerando o governo neoliberal fascista de Jair Messias Bolsonaro, que se posiciona contra as populações campesinas desde antes de sua eleição. As margaridas se declaram em marcha por democracia, soberania popular, água, agroecologia, e por uma vida livre de racismo e violência contra as mulheres (CONTAG, 2019).

Na continuação do material, trazemos a história de Margarida Alves, mulher paraibana e líder sindical que foi brutalmente assassinada em 12 de agosto de 1983, com um tiro no rosto na frente de seu marido e filhos. A forma como ela foi assassinada, com um tiro na sua face, além de destruir a sua vida, enviava um recado ao conjunto dos/as trabalhadores/as: não se podia falar como ela falava (FERREIRA, 2010).

[52] Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=n3S3FJFgZSE&ab_channel=BrasildeFato. Acesso em: 15 jan. 2021.

É interessante explorar com as alunas a história de Margarida Alves, uma vez que ela representa uma personagem importante para a luta das mulheres do Brasil. Frases de sua autoria como “medo nós tem, mas não usa” e “é melhor morrer na luta do que de fome” são utilizadas pelos movimentos sociais até os dias de hoje, o que demonstra a sobrevivência da imagem, da força e da luta de Margarida Alves. Além disso, a forma com que essa sindicalista foi morta, não é um acontecimento isolado.

Apresentamos no material didático alguns dados coletados pela Comissão Pastoral da Terra em 2019 que, desde 1985, publica anualmente um levantamento sobre a violência no campo[53]. É importante ressaltar com os alunos que esses dados nunca foram tão altos, desde 1985, e representa um aumento da violência contra a população campesina, o que atinge as mulheres trabalhadoras rurais diretamente. Além dos dados de homicídios e tentativas de assassinatos, os acampamentos dos movimentos sociais diminuíram em 70%, e o número de despejos aumentou – 561 famílias despejadas apenas no sul. A quantidade de terra em situação de conflito agrário bateu recorde histórico: 53.300.00 hectares. Esse número equivale duas vezes ao território do Estado do Piauí. Segundo a CPT, 2019 foi um ano de

> [...] ascensão da violência e do ódio contra os pobres, os negros, as comunidades e o povo do campo, protagonizados por figuras públicas, dentre elas, principalmente, o presidente da república. Diante disso, os povos gritam e o conflito se expande e ganha dimensões inimagináveis (CPT, 2020, p. 7).

Esses dados podem ser discutidos utilizando a imagem que colocamos na sequência do roteiro didático: uma fotografia de uma manifestação de mulheres agricultoras, onde além da reinvindicação da “reforma agrária”, aparecem menções à violência contra as mulheres, com frases como “nenhuma a menos” e “basta de violência contra a mulher”. É interessante chamar a atenção dos alunos para a venda que as mulheres utilizam em seus rostos, em uma tentativa de esconder suas identidades, tal como o movimento Zapatista no México. Isso acontece não apenas por um viés estético, que liga a luta dos movimentos, mas

[53] O material referente à violência de 2020 ainda não foi publicado, portanto, o de 2019 é o mais recente.

também por segurança, dado que repressões e perseguições aos manifestantes são realidade na América Latina.

Na continuidade do material, suscitamos uma discussão a respeito das conquistas das mulheres do campo, que vieram principalmente por meio da pressão exercida nos governantes com a Marcha das Margaridas. Dentre as mais significativas para as trabalhadoras rurais, é a titulação conjunta que, obrigatoriamente, define que as terras conquistadas por meio da reforma agrária devem ser registradas como propriedade do casal, e em caso de mulheres solteiras/viúvas, no nome da mulher.

A titulação é uma grande conquista, uma vez que ela representa a existência da mulher enquanto uma trabalhadora rural. Segundo Deere (2004), durante a década de 1980, quando houve o fortalecimento das organizações sociais no país, os sindicatos vinculados à COTAG determinaram que apenas uma pessoa da família poderia fazer parte do sindicato, e geralmente era o “pai de família”. Isso gerou uma exclusão das mulheres camponesas, que, em muitos casos, não eram consideradas trabalhadoras por serem “dependentes” de seus maridos, por isso, não precisavam estar em sindicatos. Para Carmen Diana Deere, o trabalho da mulher rural, era invisível, tanto como assalariada (contratada por dia se serviço), assim como o trabalho doméstico e nas plantações da própria família.

Na primeira Marcha das Margaridas, foi entregue ao presidente Fernando Henrique Cardoso uma lista com 81 reinvindicações, dentre elas, a titulação conjunta. Alguns dias após,

> [...] foi anunciado na imprensa que, “Segundo Muniz, o instituto vai modificar os títulos de propriedades rurais, para que saiam em nome dos casais e não apenas no do homem, corrigindo a distorção reclamada pelas trabalhadoras [...] o INCRA vai estudar as outras reivindicações (DEERE, 2004, p. 193).

É importante frisar com as alunas, que a “titulação conjunta” dá às mulheres do campo um empoderamento e independência mais expressivos. Isso porque existe a consciência crescente de que os direitos à terra fortaleceram a posição de barganha das mulheres e, portanto, sua habilidade em defender e perseguir seus próprios interesses de gênero práticos e estratégicos (DEERE, 2004). Ter a segurança de um lugar para morar permite à mulher manifestar sua

vontade, e se opor ao que a desagrada, concedendo a ela mais poder sobre a sua própria vida.

Quanto à atividade de reflexão que finaliza a unidade, optamos por explorar uma fala de Eliane Veiga Schons, uma moradora do Assentamento Contestado. Nesse discurso, a agricultora afirma que sofre preconceitos, principalmente quando chega alguém “de fora” e pede para falar com seu marido, sendo que ela também é dona da terra. O nome desse preconceito é machismo, uma vez que a estrutura patriarcal colonial colocou as mulheres em posições inferiores às dos homens, como se essas precisassem de tutores. Após explorar o feminismo decolonial no primeiro capítulo, sabemos que apesar da opressão patriarcal, as mulheres sempre foram responsáveis por sua própria história e sobrevivência, principalmente as de origem popular da América Latina, que sofrem ataques constantes pela colonialidade.

Durante essa unidade, dividida em três densas partes, discutimos uma série de fatores. Iniciamos com uma reflexão sobre o valor do trabalho dos camponeses que, historicamente, vêm sendo colocados cada vez mais à margem da sociedade. Essa realidade se dá em muitas instâncias, tanto nas institucionais, com a dificuldade da regulamentação do seu trabalho, como na social, onde o trabalhador do campo é associado ao caipira ignorante. Esperamos que esse preconceito social tenha sido desaprendido nessa unidade, pois todo o trabalho do agricultor demanda muita inteligência, técnicas e conhecimentos que muitas vezes são milenares. Graças a esses conhecimentos, milhares de brasileiros têm comida nutritiva em seus pratos pelo menos três vezes ao dia.

Outro ponto que precisa ser desaprendido é a respeito dos direitos sociais. Quando não existem discussões a respeito de como a classe trabalhadora conseguiu os direitos que hoje usufruímos, é muito fácil cair em uma espécie de “naturalidade”, ou seja, “quando eu comecei a trabalhar já existia previdência, é natural de todo emprego”. Mas não é natural. Milhares de pessoas lutaram muito para que hoje exista aposentadoria, décimo terceiro, licença maternidade. Na busca por esses direitos (e vários outros), muitas mulheres foram mortas nesse processo. Neste trabalho, apresentamos detalhadamente apenas Margarida

Alves, mas podemos citar Osvalinda Pereira, Vanessa dos Santos[54], que atualmente resistem às ameaças de morte de mineradores e madeireiros; Cacica Madalena Pitaguary, que levou um tiro na cabeça ao defender sua aldeia; Eulina da Silva Souza[55], que foi expulsa de sua casa em Tocantins por pistoleiros; ou até mesmo Marielle Franco, que foi assassinada no Rio de Janeiro e o crime até hoje permanece impune e "sem respostas".

Para muitas mulheres, o simples ato de viver em suas próprias casas é motivo para luta. Esperamos que as alunas tenham aprendido que cada direito, de suas mães, avós, tias, irmãs e até os seus, possuem um rastro histórico de batalhas, que não parou de ser trilhado até hoje.

Por fim, um ponto que acreditamos estar sendo construído por essas três unidades é a respeito da conexão entre as lutas latino-americanas, principalmente das mulheres populares. É nítido que uma das principais pautas dos movimentos sociais da América Latina circula entre a questão das terras, as lutas antirracistas e por direitos básicos à sobrevivência. Esperamos que esses laços de identificação possam ser desenvolvidos, não apenas pelo passado que compartilhamos, mas principalmente pelo presente em que construímos formas de resistência e solidariedade. Essa resistência e, principalmente, sinais de conquistas frente ao projeto colonizador ficarão mais claros na próxima unidade, a respeito do movimento Mapuche no Chile.

4º Mulheres Mapuche: A luta pelo território e pela liberdade

A quarta unidade desse roteiro didático refere-se às lutas do movimento Mapuche, a maior etnia indígena existente no Chile, correspondendo a 10% da população daquele país. Os Mapuche desenvolvem lutas a partir de uma organização étnica como um movimento social. Seguindo o trajeto das demais

[54] Osvalinda Pereira sofre ameaças de morte feitas por madeireiros do Pará. Em 2018, a militante acordou com duas covas cavadas em seu quintal, uma para ela e outra para seu marido. Vanessa dos Santos está em resistência contra os crimes ambientais da mineradora Anglo American, a agricultora sofre ameaças de morte e não consegue emprego por isso. Para saber mais informações sobre os casos. Consultar reportagem disponível em: https://reporterbrasil.org.br/2018/06/juradas-de-morte-como-sobrevivem-liderancas-rurais-em-meio-ao-aumento-da-violencia-no-campo/. Acesso em: 18 jan. 2021.

[55] Cacica Madalena Pitaguary foi líder de uma comunidade indígena em Pacatuba, Ceará. Eulina da Silva Souza é agricultora em Tocantins. Para saber mais informações sobre os casos. Consultar reportagem disponível em: http://www.generonumero.media/fora-e-dentro-de-casa-mulheres-sao-vitimas-de-multiplas-violencias-no-campo/. Acesso em: 18 jan. 2021.

unidades, uma das principais questões desse movimento é a luta em defesa dos territórios, entretanto, recentemente uma conquista chilena abalou todo o cenário político latino-americano: a derrubada da constituição neoliberal instituída pelo ditador Augusto Pinochet.

Já apontamos, algumas vezes, que os países latino-americanos possuem uma história em comum, e a onda de ditaduras militares dos anos 1960-1980 constitui mais um capítulo da manutenção da colonialidade em nossas terras. Assim, é muito significativo os protestos no Chile contra essa constituição, principalmente quando um dos maiores símbolos dessas manifestações é a bandeira do povo Mapuche, um dos principais prejudicados pelo projeto colonizador chileno.

A unidade foi pensada para ser abordada tanto de forma independente, como complementando temáticas mais amplas, como a colonização, invasões de terras indígenas, ditaduras militares, neoliberalismo e movimentos sociais da contemporaneidade. Esses conteúdos estão presentes em muitas organizações curriculares, inclusive nas tradicionais.

Parte 1 - Atividade de sondagem, reconhecimento e identificação

Iniciamos essa unidade de desaprendizagem e aprendizagem com uma entrevista de Gabriela Curinao, uma das líderes do movimento Mapuche. Nessa entrevista, a representante indígena afirma que a realidade brasileira é muito semelhante à realidade chilena: neoliberalismo, capitalismo extrativista, patriarcado e racismo.

Esse depoimento é interessante uma vez que ela atende algumas discussões levantadas no segundo capítulo, principalmente a respeito da forma com que as identidades dos países latino-americanos foram forjadas, afastando os indivíduos uns dos outros: o nós, e o eles. O “eles”, sempre os “outros países”, os exóticos e diferentes. Essas “fronteiras” geográficas, culturais, linguísticas, econômicas são meras invenções do sistema moderno colonial, portanto, esse é um bom momento para levantar essa problemática, e desaprender essa “diferenciação” que foi criada ao longo dos séculos. Como já discutido aqui, os

países latinos possuem uma mesma raiz histórica, e essa proximidade permanece nas lutas do presente.

Por isso, solicitamos que nessa atividade de identificação e sondagem, as estudantes tragam algumas informações para um debate em sala de aula: as semelhanças apontadas por Gabriela Curinao, o significado dos termos “patriarcal” e “racista”, destacados no texto, e uma situação de racismo para com a população indígena, que pode ter ocorrido na mídia, filmes, ou na vida real.

Nossa sugestão é que a professora inicie o debate abordando a semelhança entre as opressões sofridas pelas mulheres indígenas do Brasil e do Chile, a fim de construir uma aproximação entre a realidade dos dois países. Na sequência, propõe-se que se utilize o significado dos termos “racismo” e “patriarcal” para problematizar algumas questões, abordando a interseccionalidade entre gênero, raça e classe, e a necessidade de movimentos sociais de mulheres, tomando como base as discussões do feminismo decolonial. É possível, ainda, aproveitar alguns debates, como o estabelecido na terceira unidade sobre o machismo e as mulheres agricultoras do MST.

O terceiro tópico do debate é a respeito de uma situação de racismo com a população indígena. Nesse ponto, além das situações apresentadas pelas estudantes, também é possível recuperar os debates a respeito da grilagem e da Lei de Terras, explorados na unidade sobre as mulheres agricultoras; a invasão colonial; e as demais violências abordadas na unidade sobre as mulheres Zapatistas.

A professora pode conduzir o debate levantando esses pontos, intercalando com os dados apresentados pelas estudantes, escutando as suas experiências de vida e percepções acerca da realidade. Questões como essas são interessantes principalmente porque, ao final da unidade, abordaremos a conquista do povo chileno frente à Constituição de Augusto Pinochet. É um bom momento para relembrar o valor da luta e a necessidade de conhecer e proteger os direitos adquiridos, uma vez que esses são frutos de batalhas travadas ao longo de 500 anos de história.

Essa mesma questão é delicada, porém necessária: questionamos se as alunas já presenciaram alguma atitude considerada racista ou patriarcal. Pontuamos que, se ela se sentir à vontade, pode contar para as colegas ou para

a professora. Essa atividade além de promover uma aproximação, ainda traz as alunas para a percepção de que a história ensinada não é algo preso no passado, e sim uma relação com o presente, com a vida de quem está próxima a elas. Segundo Vera Lucia Candau, dentro da educação intercultural crítica, um ponto fundamental é desvelar as formas de colonialidade presentes no cotidiano, ou seja, “reconhecê-las e nomeá-las” (OLIVEIRA; CANDAU, 2020, p. 681).

Parte 2 - Contextualização histórica: “Pela libertação da Nação Mapuche!” A luta pelo território

Iniciamos a segunda parte da unidade com outro trecho da entrevista de Gabriela Curinao, dessa vez abordando questões referentes à colonização e a luta por terras. Curinao afirma que a luta Mapuche começou muito antes de Augusto Pinochet, com a resistência contra a invasão espanhola. Explica, ainda, que as mulheres Mapuche sempre estiveram nessa resistência, entretanto, isso não foi retratado nos livros de história.

Na sequência, apresentamos um texto didático explorando a narrativa de Curinao. Pontuamos que com a chegada das embarcações de colonizadores, chegou uma cultura muito diferente da dos povos indígenas e que os europeus encontraram diversas comunidades que possuíam muito do que era necessário para o desenvolvimento das populações. Esse é um bom momento para trabalhar o conceito de “eurocentrismo” e desfazer o mito de que a “Europa é a dona da modernidade, da civilização e do desenvolvimento”, que, como visto no primeiro capítulo, ainda circula entre o imaginário popular.

Pode-se explicar às estudantes que existem diversos tipos de formas de desenvolvimento, e que o processo pelo qual a Europa passou é apenas mais um entre milhares existentes ao longo da história. Entretanto, devido à perspectiva eurocêntrica, os colonizadores foram incapazes de perceber esses outros tipos de desenvolvimento, causando grandes prejuízos no campo dos saberes das culturas e das estruturas sociais. Assim, linguagens, formas de relacionamentos sociais, e diversas organizações políticas onde a mulher não era considerada um ser inferior foram suprimidas. A perspectiva eurocêntrica se perpetuou inclusive na escrita da história tradicional, que visava apenas a figura masculina, por isso,

“as mulheres Mapuche sempre foram parte dessa resistência, mas isso nunca foi registrado nos livros, na história” (CURINAO, 2020)[56].

A seguir, apresentamos particularidades do povo Mapuche, como o fato de não terem sido conquistados pelos espanhóis, e nem pelos Incas, que também constituíram uma organização social extremamente complexa. Pontuamos que após muitas tentativas de invasão, a coroa da Espanha foi obrigada a conceder a autonomia ao povo Mapuche, reconhecendo o seu território como uma “nação independente”.

Essa independência durou até 1818, quando os chilenos venceram a guerra por independência contra a Espanha, e retomaram as políticas de invasão e tomada do território Mapuche. É interessante, nesse momento, abordar com as estudantes a respeito do valor da terra para os povos Mapuche. Segundo Nádia Carrasco Pagnossi, o povo Mapuche é apegado à terra por questões culturais como a ancestralidade e a espiritualidade, e não há posse privada sobre a terra (PAGNOSSI, 2018), o que foge dos padrões eurocêntricos instituídos pela modernidade e colonialidade.

Na sequência, utilizamos um mapa que representa a diminuição do território Mapuche desde antes do encontro com os colonizadores europeus até o ano de 2003. Existe uma diminuição expressiva do território indígena, por isso, é interessante mencionar com as estudantes que no Chile não existem “reservas indígenas” como no Brasil, segundo Pagnossi:

> [...] as populações nativas vivem em pequenas chácaras e sítios, ou nas cidades em residências comuns. O termo “reduções indígenas” geralmente se refere a um pedaço de terra pequeno (chácara/sítio) a que foram submetidas essas populações que antes não conheciam a propriedade privada da terra (PAGNOSSI, 2018, p. 40).

Essa não demarcação das terras agrava a situação dos povos indígenas, pois significa a completa falta de amparo do Estado para com essas etnias, legitimando as ações das grandes empresas e latifundiários que desejam usurpar os territórios comunais.

---

[56] Para mais informações sobre a entrevista, acesse o link disponível em: https://apublica.org/2020/03/levante-do-povo-chileno-e-sustentado-pela-luta-das-mulheres-indigenas-diz-lideranca-mapuche/#:~:text=As%20mulheres%20Mapuche%20sempre%20foram,em%20outubro%20do%20ano%20passado. Acesso em 02 de abr. 2020.

Pode-se abordar, ainda, que essa tomada das terras indígenas durante o século XIX foi legitimada por uma série de teorias racistas, que colocavam os povos Mapuche como selvagens e bárbaros, e as formas com que os indígenas se relacionavam com a terra como um atraso, sendo a privatização e a industrialização os caminhos para o progresso (MACHADO, 2018). Essa é mais uma manifestação da "modernidade" como um meio de aplicar a colonialidade do poder e do saber.

Continuando pelo roteiro didático, exploramos a fala de Gabriela Curinao no sentido do apagamento das mulheres Mapuche da história, mesmo essas tendo participado ativamente da organização da vida e da resistência Mapuche. Abordamos que a função das mulheres indígenas dentre desse povo estava muito relacionada com a transmissão da cultura, da linguagem e dos valores ancestrais.

Abordamos que uma das posições religiosas e políticas mais importantes para o povo Mapuche são as *Machi*, que são predominantemente exercidas por mulheres. Entretanto, nem sempre foi assim. Isso aconteceu após a implementação do Estado Chileno em 1818, com as discriminações que os homens *Machi* sofriam por conta de se travestirem nos momentos dos rituais, muitos acabaram negando a posição, que aos poucos foi sendo ocupada pelas mulheres (PAGNOSSI, 2018). Na sequência, apresentamos a fotografia de três mulheres *Machi*, nas quais é interessante que a professora chame a atenção para a utilização dos símbolos ancestrais da cultura Mapuche, como as pratarias, os instrumentos e as pesadas mantas de lã colorida que são trajes utilizados até os dias atuais.

A professora ainda pode pontuar que a posição *Machi* representa um local de poder, pois, atualmente, a *Machi* é uma das maiores autoridades no interior das comunidades Mapuche, responsável pela união ao redor de seu *rewe*[57] (PAGNOSSI, 2018). Segundo Siqueira Filho,

> [...] os mapuche não iniciavam nenhuma empreitada sem antes consultar os líderes espirituais e verificar se haveria bons presságios para a empresa. Neste momento, a figura do machi torna-se de grande importância. Ele é quem conduz todos os rituais da assembléia e, ao final, questiona os espíritos se deveriam dar início imediato aos combates ou desistir e esperar

[57] *Rewe* é uma palavra de origem Mapuche, representa um "totem" onde ao seu redor acontecem cerimônias religiosas, de conexão com os ancestrais e com o cosmos.

> um novo momento onde a ocasião fosse mais propícia (SIQUEIRA FILHO, 2009, p. 74).

Na sequência, abordamos que uma das principais formas de resistência das mulheres indígenas é não permitir que suas histórias sejam apagadas, e, para isso, muitos esforços são feitos. Nesse ponto, é interessante que a professora evoque conceitos como a "colonialidade do saber", abordando que esses apagamentos não são acidentais, e sim frutos de um projeto invisibilização. Quanto aos esforços, destacamos a figura de Janaqueo como exemplo. Janaqueo foi uma guerreira do povo Mapuche, que pode ou não ter existido, entretanto, ela permanece no imaginário popular e, recentemente, foi transformada em uma super-heroína.

A entrada de Janaqueo no mundo dos quadrinhos é recente, e aconteceu por meio dos artistas Sebastián Castro e Guido Salinas, criadores da saga de super-heróis Mapuche que acontece no "mapuverso". Resolvemos utilizar a imagem de Janaqueo como uma forma de resistência à colonialidade e ao imperialismo, que não se manifesta apenas nas relações políticas e econômicas, mas também nas culturais.

A América Latina vive sob uma cultura fantasiosa, onde grande parte dos jovens conhece as histórias de Thor, Loki, Poseidon e da amazona Mulher Maravilha. Super-heróis baseados em mitologias nórdicas e gregas. É muito significativo que a lenda de uma mulher guerreira indígena venha se popularizando e sendo utilizada como forma de resistência da cultura latino-americana. Segundo a BBC News Brasil,

> Castro e Salinas contam que foram convidados a dar palestras em escolas e muitos **professores têm usado a história em quadrinhos em suas aulas**. Nas convenções de quadrinhos, há muitas **meninas caracterizadas como Janequeo ou com camisetas da guerreira**. **Cada vez mais, a figura da indígena aparece em manifestações nas ruas do Chile**, que em menos de um mês terá uma votação para definir se haverá uma mudança constitucional no país (MASSIS, 2020, grifo nosso)[58].

[58] Segundo a lenda Mapuche, Janaqueo passou a participar das guerras contra os colonizadores após a morte de seus familiares. Para mais informações sobre a personagem, consultar o link disponível em: https://www.bbc.com/portuguese/internacional-54301155. Acesso em: 01 fev. 2020.

A seguir, reforçamos que é necessário conhecer as lutas das mulheres indígenas da América Latina, uma vez que o apagamento dessas histórias é parte do processo colonial. Quanto às atividades de reflexão, trouxemos uma carta do coronel Cornelio Saavedra às autoridades chilenas em 1870. Nesse trecho, Saavedra fala a respeito dos prejuízos causados pelos Mapuches, ameaças de saques e depredações. Comenta, ainda, que a única justiça entendida pelos indígenas é a força armada e que a cada evento que se passa a província retrocede em dez anos em relação às populações industrializadas.

Nesse fragmento conseguimos perceber a visão do colonizador, onde a sua violência é justificável, mas aquela causada pelo colonizado é vista como barbárie. Além do estigma eurocêntrico, que afirma que a "evolução", a "modernidade" vem somente através do modo de vida europeu (industrial), enquanto as demais formas de vida significam atraso. A respeito do "evento" narrado pelo general, Carmem Geraldo Machado afirma que

> [...] os Mapuches sofreram com a ocupação, suas casas foram queimadas, suas mulheres e filhos torturados e levados como reféns uma maneira que os Mapuches encontravam foi revidar saqueando as tropas de Saavreda. Nesse fragmento os espanhóis se colocam como vítimas e os "Mapuche como problema". Esta é uma visão oficial do problema indígena que procura ignorar e ocultar a situação de colonialismo e opressão a que os povos indígenas, incluindo os Mapuches, foram submetidos sistematicamente (MACHADO, 2018, p. 20).

Dessa forma, solicitamos que as estudantes reescrevam a carta citada, porém, na perspectiva dos povos indígenas. Acreditamos que durante essa atividade, a empatia das alunas possa ser exercitada, uma vez que será necessário "calçar os sapatos" dos povos indígenas para imaginar como pode ter acontecido esse evento. Para fazer isso, os conhecimentos históricos discutidos durante a aula precisam ser acessados, propiciando uma maior aprendizagem.

Na segunda atividade, por sua vez, solicitamos que as alunas desenvolvam uma história tendo como personagem principal Janaqueo. Essa narrativa pode se passar no presente ou no passado, entretanto, o foco deve ser a resistência contra os colonizadores. Essa atividade pode ser desenvolvida de várias formas: em grupo, individual, na forma de escrita, quadrinhos e até mesmo como um teatro. A professora pode se atentar aos detalhes na construção da história, se

são utilizados elementos históricos como as tentativas de invasão dos espanhóis em 1546, diminuição dos territórios, o reconhecimento da autonomia Mapuche em 1641, a importância das “Machi”, dentre outros elementos analisados na unidade.

Parte 3 - “Liberdade a nossas Prisioneiras Políticas Mapuche!”

A terceira parte desse roteiro didático foi iniciada realizando uma “ponte” com a parte anterior, afirmando que os povos Mapuche nunca se entregaram, e que a resistência persiste até os dias atuais, principalmente a partir da atuação das mulheres indígenas. Explicamos ainda que, devido à complexidade da luta do povo Mapuche, achamos melhor organizar o texto em três tópicos: defesa dos territórios, a lei antiterrorismo e as conquista do plebiscito.

Iniciamos o primeiro tópico, a defesa do território, com uma entrevista de Moira Millán, uma das maiores referências na luta Mapuche da atualidade. Millán afirma que cerca de 60% da economia chilena vem de territórios Mapuche, onde há gás, petróleo, minerais e água. Além disso, Millán ainda constata que a situação do povo Mapuche se agrava, devido à atuação de empresas multimilionárias e latifundiários, que cercam territórios e rios que estão em local Mapuche, impedindo que os povos indígenas utilizem aquela área. Moira Millán reitera que (Luciano) Benetton e Lewis, ex-dono da cadeia Hard Rock Café, estão envolvidos nisso, utilizando de força militar a seu favor, e contra a população Mapuche.

Escolhemos esse depoimento especificamente uma vez que além de um “panorama geral” da situação Mapuche em relação aos territórios, Moira Millán aponta que os interesses dos latifundiários e multimilionários – na maioria europeus - são os recursos naturais existentes em terras indígenas, o que escancara a colonialidade existente nesse caso. Entretanto, utilizamos essa fonte principalmente porque Moira Millán aponta os nomes dos responsáveis por isso. Quando falamos em exploração da América Latina estamos falando de uma burguesia mundial, que enriqueceu devido a genocídios, roubos e escravidão, porém essa burguesia muitas vezes parece não ter rosto, nome ou identidade.

Moira Millán aponta esses personagens: Luciano Benetton, Lewis, mas também podemos citar Elon Musk[59], Jeff Bezos, dentre outros.

Continuando pelo roteiro, destacamos o conceito de colonialidade com as alunas. Nesse ponto, é interessante que a professora ressalte que a abordagem destacada no roteiro didático privilegia discussões sobre a exploração de recursos naturais, entretanto, esse conceito tem outras faces, tais como a colonialidade do saber e do ser. Como já visto nos primeiros capítulos, essas faces da modernidade molda as relações sociais, criando hierarquias de raças e gêneros, e determinando quais corpos serão dominantes, e quais serão dominados. Pode-se, inclusive, levantar debates a respeito da interseccionalidade que as mulheres indígenas sofrem, tendo seus corpos marcados por diversos tentáculos dessa opressão colonial.

Dando continuidade, o próximo tópico abordado é referente à "lei antiterrorismo". Utilizamos uma carta escrita pela Organização Mapuche Meli Wixan Mapu, em 2003, denominada "A mulher Mapuche e seu compromisso com a luta de seu povo". No material colocamos especificamente a última parte, na qual existe a reinvindicação das mulheres Mapuche pela libertação das prisioneiras políticas. Nessa carta é destacado o nome das prisioneiras, e pontuado que várias delas permanecem em greve de fome, reivindicando condições carcerárias dignas.

Durante a explicação didática, levantamos o significado do termo "prisioneiras políticas", e que o povo Mapuche precisa lidar com essa problemática com mais ênfase desde a criação da Lei antiterrorismo nº 18.314/1984, durante o governo de Augusto Pinochet. Apontamos que, com a "redemocratização" do país, a lei foi modificada, entretanto, manteve-se a utilização contra os povos Mapuche. Segundo Carmem Machado, por muito tempo o Estado chileno atuou

[59] Recentemente, Elon Musk declarou "Vamos dar golpe em quem quisermos! Lide com isso" ao ex-presidente boliviano Evo Morales. Musk demonstra-se muito interessado nas reservas de Lítio que existem na Bolívia, minério que pode ser utilizado na produção de baterias dos carros Tesla. Mais informações disponíveis no link: https://www.brasildefato.com.br/2020/07/25/vamos-dar-golpe-em-quem-quisermos-elon-musk-dono-da-tesla-sobre-a-bolivia. Acesso em: 01 fev. 2021.

> [...] fazendo uso da força para contê-los e gozando de plena autonomia, por exemplo, **para efetuar prisões preventivas sem precisar de justificativa**. Assim, o Estado fazendo uso da sua autoridade os qualificou como terrorista como forma de silenciar os povos Mapuches, fazendo a população chilena temer os indígenas, contribuindo para a disseminação de estigmas (MACHADO, 2018, p. 7, grifo nosso).

É interessante ressaltar com as alunas que, ao longo da história, os Mapuches sempre tiveram seus territórios ancestrais roubados pelo Estado vigente, e ações violentas de tortura também sempre aconteceram[60]. O que se vê atualmente são tentativas de criminalização do povo Mapuche, uma vez que, ao resistirem às invasões, os indígenas são presos, torturados, muitas vezes assassinados sob a alegação de "terrorismo", criando uma sensação de medo da população em geral frente aos povos originários. Essa é uma estratégia bastante utilizada, segundo Ana Maria D'Ávila Lopes:

> [...] trata-se de uma prática adotada por alguns Estados que, sob a justificativa da necessidade de garantir a segurança da sociedade, enquadram seus "inimigos" políticos como terroristas para legitimar o uso de uma legislação tipicamente de exceção [...] Dessa forma, dissemina-se, inicialmente, um discurso desumanizador e criador de estigmas contra esses grupos, para logo suspender suas garantias fundamentais (LOPES, 2017, p. 599).

O último tópico é referente à derrubada da constituição de Augusto Pinochet. Iniciamos utilizando as palavras de Moira Millán a respeito dos protestos chilenos. A liderança indígena pontua que atualmente a bandeira Mapuche vem sendo hasteada em muitas manifestações no Chile, e isso é um ponto importante a se ressaltar com as alunas, devido ao esforço que o Estado faz historicamente para criminalizar os Mapuches.

Millán ainda afirma que as mulheres têm um papel fundamental na organização dessa luta, e destaca a principal demanda dos protestos: uma nova constituição para o Chile, uma vez que um país que vive um governo democrático, não pode seguir uma constituição que nasceu durante a ditadura militar.

---

[60] Existem relatos das primeiras tentativas de invasão dos territórios Mapuche, em 1540, onde europeus sequestraram alguns indígenas, cortaram suas mãos e seus narizes como uma forma de "demonstrar poder" frente à organização indígena (MACHADO, 2018).

Na continuidade, exploramos as palavras de Moira Millán no sentido de discutir o que foi a ditadura chilena, principalmente para os povos originários. Destacamos que, durante o governo de Salvador Allende, foi aprovada a lei 17.729, que representava o início de uma reforma agrária, e da devolutiva das terras indígenas para os Mapuches. Segundo Gomes (2017), o processo de reforma agrária que chegou a restituir 197.761,88 hectares de terras aos Mapuches foi brutalmente interrompido pelo golpe do ditador Augusto Pinochet.

É importante destacar com as estudantes que o período ditatorial representou um agravamento da condição dos povos Mapuche, pois além da “lei antiterrorismo”, à qual já destacamos, a tomada dos territórios foi ainda mais facilitada, principalmente com a autorização de exploração de madeireiras em terras Mapuches, dada por Augusto Pinochet (MACHADO, 2018), além de devolver as terras conquistadas com a lei 17.729 aos latifundiários e donos de grandes empresas.

É interessante abordar com as estudantes o que significa “privatização”, uma vez que essa lógica atinge especialmente os povos indígenas, pois em muitos casos, vai contra a forma com que viveram por milhares de anos. Um exemplo que pode ser utilizado é a própria relação que existe com a terra, onde os povos são apegados por motivos espirituais e ancestrais, e não com o intuito de obter lucro sobre o que existe nela.

Dando continuidade, afirmamos que outra característica das ditaduras militares é a violência contra os opositores. Isso significa prisões, torturas, assassinatos e sumiços de pessoas, praticados pelo próprio governo. No caso chileno, o “saldo da ditadura” é de 4 mil desaparecidos/ mortos segundo os números oficiais, entretanto, os movimentos sociais afirmam existir 20 mil vítimas. É importante mencionar esses números com as alunas, principalmente essa diferenciação, pois se sabe que muitos dados são ocultados em regimes militares.

Na sequência, colocamos a imagem de uma arpillera. As arpilleras são bordados feitos principalmente pelas mulheres Mapuche como uma forma de denúncia das barbaridades que aconteciam durante a ditadura militar. Especificamente nesse bordado, a professora deve chamar a atenção para a cena retratada: mulheres reivindicando “verdade e justiça” em uma manifestação e a repressão por parte dos policiais. Outro ponto que pode ser problematizado é

que os bordados que, historicamente, são atividades ligadas ao feminino geralmente adquirem uma posição de “passatempo”, “artesanato”, entretanto, podem ser utilizados como veículos de resistência.

Atualmente, a confecção das arpilleras como posicionamentos políticos vem sendo utilizada pelo Movimento das Atingidas por Barragens (MAB) do Brasil, que também é muito interessante. Além da resistência, como visto nas unidades sobre os Zapatistas e sobre o quilombo Conceição das Crioulas, os bordados confeccionados pelas mulheres populares desses locais são formas de subsistência, atividades produtivas de manutenção da família e da comunidade.

Continuando o material, afirmamos que constituição aprovada durante o governo Pinochet legitimava diversas violências do ditador, principalmente as causadas pelas privatizações. Entretanto, essa constituição foi derrubada no ano de 2020, devido aos diversos movimentos sociais unidos, que empunhavam a bandeira Mapuche.

A professora pode abordar com as alunas que, em 25 de outubro de 2020, o Chile realizou o primeiro plebiscito do período democrático do país, onde foi decidido pela mudança da constituição. Os protestos buscando essa mudança iniciaram com estudantes secundaristas, que reivindicavam maior acesso a transportes públicos. Entretanto, assim como informa a palavra de ordem recorrente nas manifestações, “não são 30 pesos, são 30 anos”. Ou seja, há 30 anos os movimentos sociais, inclusive os Mapuches, estão lutando por derrubar esse projeto de vida neoliberal que promove a miséria. Depois de reagir com muita repressão, que ocasionou muitas mortes[61], o presidente Sebastián Piñera convocou o plebiscito e 8 a cada 10 chilenos optaram pela construção de uma nova constituição.

Na sequência, apresentamos uma foto que circulou na internet nos últimos meses, inspirando milhares de outros latino-americanos a lutar contra a colonialidade. A foto em questão foi tirada por Susana Hidalgo, e mostra um protesto do Chile em favor da derrubada da constituição neoliberal de Augusto Pinochet. Nessa imagem conseguimos ver muitas pessoas em volta do monumento ao General San Martin. As pessoas escalaram a estátua e, no topo,

[61] Mais de 20 mortos durante os protestos, 592 civis feridos, e centenas de pessoas detidas. *Cf*. Montes (2019).

empunharam a bandeira do povo Mapuche. Ao redor, existem chamas e fumaça, o que demonstra que ocorreu tensões no protesto.

Essa fotografia é representativa em muitos sentidos. Uma população latino-americana, que sofre historicamente com a exploração de sua mão de obra, o roubo de seus direitos básicos como água e saúde, unida em busca de derrubar as leis que representam todas essas violências. E no topo disso tudo, enterrando o neoliberalismo está posta uma bandeira Mapuche, um dos principais atingidos pela colonialidade, que resiste há mais de 500 anos.

Consideramos esse acontecimento chileno um dos mais importantes do século XXI até o presente momento. Uma conquista dos povos colonizados, que foi liderada e organizada por mulheres populares e, por isso, esse conteúdo caminha para o fechamento desse material didático. Durante o caminho, apresentamos a resistência das mulheres Zapatistas, Quilombolas, Trabalhadoras do Campo e Mapuches, e discutimos muito sobre dores e violências que afetam diretamente as estudantes populares. Acreditamos que é importante terminar com uma conquista, mostrando que a luta dessas mulheres rende frutos e, aos poucos, um novo mundo vem sendo construído. Sabemos que a almejada revolução ainda é um horizonte distante, porém, utilizando as palavras Zapatistas: "*lento, pero avanzamos*".

Sobre as atividades de reflexão, na primeira e na segunda pedimos que as alunas apontem a "colonialidade" nos eventos narrados pela Mapuche Moira Millán, questionamos o que são presos políticos, e por que isso é um problema na democracia.

A terceira questão refere-se à derrubada da constituição no Chile. Apresentamos uma foto de uma mulher segurando uma faixa "nova constituição ou nada", em meio ao fogo. Na sequência, utilizamos um trecho da entrevista de Moira Millán onde afirma que a realidade das mulheres nos protestos é muito mais cruel, uma vez que existem diversas violências que são praticadas especificamente contra as mulheres. Solicitamos às alunas que, após a leitura da imagem e do relato da líder Mapuche, escrevam uma carta a Moira Millán. Nessa atividade, a professora terá como observar se o vínculo com as lutas latino-americanas foi formado e se as alunas demonstram alguma solidariedade com a luta das mulheres populares Mapuche.

Solicitamos à professora que reúna essas cartas, digitalize, e envie para a NUMA – *Ni una menos*, uma organização feminista à qual Moira Millan faz parte. Essa organização nasceu em 2016, após o crime sexual seguido de feminicídio de uma garota de 16 anos, por isso, o grito “nem uma a menos”. O coletivo é responsável por grandes manifestações e greves de mulheres ao redor da América Latina, principalmente no Uruguai, Argentina e Chile e há algum tempo “acenam” para as mulheres brasileiras. As reivindicações circulam entre a impunidade das violências de gênero e segurança das mulheres latino-americanas. O coletivo possui perfil nas redes sociais como *Instagram e Facebook,* também site e *E-mail*[62].

É interessante que a professora levante questões referentes à importância da união dos povos latino-americanos e, principalmente, como essa solidariedade proporcionou resultados positivos ao Chile: a conquista de uma nova constituição. Isso pode levar as alunas a compreender algo que já abordamos em outros momentos desse material, pois a trajetória das mulheres populares latino-americanas não se resume somente às lutas, mas também às conquistas, à esperança e à construção de um mundo melhor.

Assim como nas demais unidades, defendemos que alguns pontos precisam ser desaprendidos, para que outros possam ser aprendidos. Esperamos que o “distanciamento” estrategicamente criado pela colonialidade para evitar a união latino-americana tenha sido desaprendido, e que as estudantes possam perceber que muitas dificuldades enfrentadas pelas mulheres populares chilenas, também afetam as mulheres populares brasileiras. E, principalmente, é importante que as alunas entendam que a luta muda a vida, e que no presente, vidas vêm sendo mudadas pela luta das mulheres populares latino-americanas.

[62] Instagram: https://www.instagram.com/_niunamenos_/?fbclid=IwAR104gEB15_uNDjvYIV9vNI5Sg77501clwR6nAKtboARzQOXHb3iN6zBinQ
Facebook: https://www.facebook.com/NUMArgentina/
E-mail: niunamenosoficial@gmail.com
Site: http://niunamenos.org.ar/

5º Mulheres Latino-americanas: Contando a nossa história!

A quinta unidade desse roteiro didático foi elaborada como uma forma de “conclusão”. Desde o início abordamos pautas significativas para a luta das mulheres populares latino-americanas: a questão de terras, que mata centenas de pessoas todos os meses pelo continente, o abandono intencional do Estado, o racismo e o machismo presente em todas essas ações. Entretanto, uma educação decolonial não é apenas sobre isso, é também sobre insurgências, emergências e esperanças.

Em Boaventura de Souza Santos (2007) e em Miguel Arroyo (2013) entendemos que nada é por acaso e que se existem pessoas invisibilizadas, é porque elas foram produzidas como invisíveis. Esse apagamento faz parte do projeto colonial de dominação. Outro ponto destacado no primeiro capítulo é a concepção de Souza (2007) a respeito das emergências: são experiências possíveis, que já existem e que contribuem para a construção de outro mundo. Ao nosso ver, o movimento Zapatista, Quilombola, Sem-terra e Mapuche são emergências, porque são mulheres populares que vêm reconstruindo suas realidades.

O feminismo decolonial é emergente e segundo Maria Lugones (2014), uma das formas de praticar o feminismo decolonial é aprender umas sobre as outras, que resistem à diferença colonial. Por isso, essa unidade é feita para que as alunas e professoras aprendam umas sobre as outras, mulheres populares que estão em seu cotidiano (mães, tias, avós, irmãs, vizinhas, madrinhas, amigas), que assim como as zapatistas, as quilombolas, as sem terras e as mapuche, resistem à colonialidade.

Iniciamos com uma carta às alunas, que aborda sobre a importância de contar nossas histórias e de nos colocar como sujeitas históricas, construtoras do passado, do presente e do futuro. Para isso, indicamos a produção de um perfil no *Instagram*, dedicado a contar a história das mulheres populares – Dona Maria, cozinheira da cantina, Dona Lurdes, benzedeira do bairro... mães, tias, irmãs e avós, todas aquelas importantes para as suas vidas.

Essa atividade pode ser elaborada em conjunto com a professora de Português, Artes ou mesmo Geografia. Propomos entrevistas com as essas

mulheres e deixamos algumas orientações gerais, entretanto, esses caminhos devem ser adaptados à realidade de cada mulher entrevistada. Assim, a professora pode sugerir questões interessantes e apontar alguns rumos de acordo com o contexto da sala de aula e da escolha das alunas. As alunas têm a liberdade e vão conseguir elaborar um projeto representativo a partir das reflexões proporcionadas pelo ensino da história das mulheres populares latino-americanas, conectando as lutas que aconteceram no passado com a construção do presente. Com isso, pretendemos utilizar o conhecimento histórico como fortaleza na luta por poder e reconhecimento, tendo a consciência das ações de mulheres que, como nós, batalham pela construção de um mundo mais justo diariamente (MORENO, 2019a).

Por fim, é necessário pontuar que, por se tratar de um material didático destinado às adolescentes do Ensino Fundamental II (11 a 14 anos), optamos por não adotar as regras padrões da ABNT nas referências do corpo do texto, da mesma forma como fazem livros didáticos aprovados pelo PNLD. Entretanto, todos os materiais e fontes utilizados na elaboração do roteiro estão presentes nas páginas finais da dissertação.

3.3 Escutando as nossas vozes: a história a partir das mulheres populares da América Latina

EM BUSCA DA
NOSSA
HISTORIA
ANA CAROLINA SIMÃO

EM BUSCA DA NOSSA HISTORIA

ANA CAROLINA SIMÃO

Material Didático desenvolvido como produto final da Dissertação ENSINO DE HISTÓRIA E DECOLONIALIDADE: EM BUSCA DA VISIBILIDADE DAS MULHERES POPULARES LATINO-AMERICANAS dentro do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual do Norte do Paraná. Orientador: Prof. Dr. Jean Carlos Moreno

PPEd | Programa de Pós-Graduação em Educação
Mestrado Profissional em Educação Básica
UENP

CARTA AOS ALUNOS

Oi pessoal! Tudo bem? Aqui quem fala são os autores dessa proposta de "desaprendizagem e aprendizagem".

Talvez vocês estejam se perguntando, "Por que desaprendizagem? Eu venho para a escola para aprender!". Sim, você está certo. Porém, não é só na escola que você aprende coisas. Nós aprendemos em vários lugares, como na televisão, na internet, nas festas culturais, conversando com as pessoas, e até mesmo com o nome das ruas e as estátuas das praças... A todo o momento a gente aprende algo com alguém, ou com um mundo criado para nos ensinar várias coisas.

As coisas que nos são ensinadas por esse mundo não são aleatórias, elas são escolhidas e elas têm uma função para a construção da sociedade. O problema é que muito do que nos é ensinado acaba tendo um lado obscuro, que apaga a existência da nossa própria história. Por isso, muitas coisas que vocês aprenderam até aqui vão ter que ser desaprendidas. É importante estudar quem foi Pedro Álvares Cabral, D. Pedro I, Duque de Caxias e Getúlio Vargas? Sim! Porém, esses nomes são apenas quatro pessoas importantes para a história, dentre milhares, que não receberam nomes de ruas e estátuas em sua homenagem ao longo dos anos.

Mas calma! Não é nosso objetivo apresentar para vocês todas as milhares de pessoas que construíram a história, mas ajudá-los a perceber que essas pessoas estão bem pertinho da gente. Podem ser nossas avós que nos contam a história de como era difícil a vida antigamente, ou a nossa tia que tem chá pra curar qualquer coisa. Onde será que ela aprendeu tudo isso? Ou aquela prima da nossa mãe, que participou das greves da fábrica em que ela trabalhava.

A história não foi construída só por homens brancos dos tempos passados. Mas por muitas pessoas, incluindo mulheres negras, indígenas, trabalhadoras, camponesas... que se assemelham às pessoas da nossa família. Esperamos que nesse estudo, vocês consigam se identificar, e se encantar com essas mulheres, as verdadeiras heroínas de nosso povo

.

01° Mulheres Zapatistas: entre bordados e guerras ao “mau-governo”

PARTE 01

Atividade de sondagem, reconhecimento e identificação

O texto a seguir foi declamado por uma menina, de mais ou menos 10 anos de idade em um encontro das mulheres Zapatistas.

A NOSSA VOZ

“Companheiras e irmãs, quero lhes dizer várias palavras sobre minha vida. Eu estou estudando em uma escola autônoma Zapatista porque tenho o direito de fazer o que me agrada. Meus pais me deram a liberdade de estudar de participar, de dançar, de cantar e divertir-me. Mas em minha escola autônoma às vezes não encontramos os materiais, e não podemos solicitar ao Governo, porque estamos na resistência. Meu pai se dedica a trabalhar no campo e vende suas colheitas para conseguir um pouco de dinheiro, para comprar meus materiais. Assim resolvemos nossas necessidades. Porque nós, as Zapatistas, não estamos agarrando esmolas nem migalhas do “Mau-Governo”, porque não podemos trair nossa luta”.

Figura 1 – Crianças Zapatistas

Fonte: Brasil de Fato (2019). Créditos da imagem: Tryno Maldonado/EZLN.

■ ***Nota:*** *Essa fotografia mostra crianças na comemoração de 25 anos do Exército Zapatista, em Chipas em 2019. O capuz cobrindo o rosto é um dos símbolos Zapatistas, e chama-se pasamuntañas, segundo a pesquisadora Clara Cecilia da Silva.*

► ATIVIDADES

A partir da leitura do texto e da imagem, responda as seguintes perguntas:

1) A oradora narra alguns de seus direitos e liberdades. Você possui direitos parecidos? Quais?
2) As necessidades que a narradora possui, geralmente são resolvidas de que forma? Como esses problemas são resolvidos na sua casa?
3) O movimento Zapatista é um movimento organizado por grupos indígenas do México. Você sabe o que é "ser indígena"?
4) Você acredita que os indígenas vivem de que forma? Onde moram? Em que trabalham? Como se divertem?

PARTE 02

Contextualização histórica: O que é o movimento Zapatista?

A NOSSA VOZ

"Em 1º de janeiro de 1994, muitas companheiras insurgentes e milicianas que foram começando a batalhar contra o inimigo não tiveram medo, mesmo que o inimigo tivesse as melhores armas, mais modernas, aviões militares para bombardear, com artilharias militares. Mas nós, como indígenas tínhamos que batalhar... com paus, ou facão na mão, nós sabíamos que tínhamos que batalhar, não para ganhar dinheiro, mas porque nos demos conta de que só nos restava este caminho. Por isso, em 1º de janeiro de 1994, não tivemos medo de enfrentar o inimigo. Mais valia morrer batalhando, do que morrer de fome e enfermidades. Também para demonstrar ao inimigo e ao 'Mau-Governo' que as mulheres, sim, queriam participar e tinham que ser respeitadas. E nós, as mulheres, pudemos nos defender como indígenas, para que algum dia tivéssemos liberdade como mulher... Nós somos um exército do povo, e temos a obrigação de nos explicar ao povo. A nossa libertação nacional, vamos conquistar com a luta política e pacífica. Nos vai custar muito, mas não será tanto como o que já temos passado durante uma exploração de 515 anos".

Esse foi um discurso feito por uma mulher do Exército Zapatista de Libertação Nacional, por volta de 2008. O Exército Zapatista de Libertação Nacional levantou-se contra o Estado mexicano em 1º de janeiro de 1994. Nesse levante, os Zapatistas tomaram várias cidades do estado de Chiapas, inclusive San Cristóban de las Casas, que é uma das mais importantes devido ao seu valor histórico e turístico. Os Zapatistas são formados por homens e mulheres, principalmente dos povos indígenas mexicanos, como as etnias tzelta, tzotzil, chol, tojolabal e zoque, que são de origem Maia.

A principal reivindicação do movimento Zapatista é pela "reforma agrária", ou seja, pelo direito que os povos indígenas têm sobre as terras em que vivem e trabalham. Para proteger seus territórios, homens e mulheres indígenas pegam em armas, realizam treinamentos militares de guerrilha, enfrentam as iniciativas do Estado mexicano e de empresas privadas que, constantemente, tentam obter lucros sobre as terras indígenas.

Entretanto, a luta desses povos iniciou muito antes de 1994. Essa disputa pelos territórios começou por volta de 1519, com a chegada dos espanhóis nas terras que hoje chamamos de América. Hernán Cortéz foi um navegante espanhol, e sua tripulação de seiscentos soldados entrou em contato com os povos indígenas mexicanos. O objetivo das viagens como a de Cortez era encontrar ouro, prata e outras riquezas que estavam em terras que pertenciam aos indígenas.

Assim, iniciou-se esse conflito que existe até os dias atuais: homens brancos, europeus, invadindo o território e tentando tomar para si as riquezas dos povos originários, utilizando de força, armas, violências físicas, simbólicas e até mesmo sexuais. Isso aconteceu por toda a América Latina, por onde os europeus passaram. Airton Krenak, um intelectual e líder indígena brasileiro, afirma que essas invasões nunca tiveram fim, que o que acontece na atualidade ainda é uma verdadeira guerra.

O que precisamos nos atentar é que depois da "conquista" dos territórios pelos europeus, iniciou-se um projeto de exploração dos povos indígenas e de suas terras. Essa exploração não teve um fim, ao contrário, perdura continuamente por mais de 500 anos, assim como aparece nas palavras das mulheres Zapatistas. A permanência dessa exploração nós chamamos de "colonialidade", pois ela é mais forte do que a administração colonial, estando viva, agora, sob o comando de outras pessoas, mas ainda viva. E é contra essa exploração que luta o movimento Zapatista.

Figura 2 – Mural zapatista

Fonte: Paiva (2017)

■ ***Nota:*** *Essa fotografia mostra crianças na comemoração de 25 anos do Exército Zapatista, em Chipas em 2019. O capuz cobrindo o rosto é um dos símbolos Zapatistas, e chama-se pasamuntañas, segundo a pesquisadora Clara Cecilia da Silva.*

Figura 3 – Mural Zapatista

Fonte: Rumbeando por ahi (2016). Créditos: Sandúa (2005).

■ ***Nota:*** *Essa fotografia é um mural Zapatista. Nele encontramos a frase "lento, porém avançamos", junto com a figura de um caracol, símbolo tão importante para a luta Zapatista que dá nome aos centros da organização política do movimento.*

► ATIVIDADES DE REFLEXÃO

1) Quais as semelhanças entre o discurso feito na reunião de mulheres Zapatistas e os fatos históricos apontados pelo texto?

2) Que acontecimentos históricos levaram ao surgimento desse movimento? Situações parecidas com essas aconteceram por outros lugares? Quais?

3) Na imagem 2 você consegue ver uma placa com um dos maiores dizeres do movimento Zapatista "Você está em um território Zapatista. Aqui manda o povo, e o Governo obedece". Explique essa frase, e porque existe a necessidade de uma placa com esse escrito.

4) A imagem 3 é uma pintura, e contém a frase "Lento, porém avançamos". Quais os avanços almejados pelos Zapatistas? Alguns desses objetivos estão sendo alcançados? Quais?

Figura 4 - Cartaz de convocação para o exército de Emiliano Zapata, de 1913.

Fonte: Circulo Bolivariano Fabricio Ojeda (2009).

Nota: *Na imagem, conseguimos ler os dizeres "Minha terra é livre! Guerra civil. Alistese no serviço militar de Emiliano Zapata. Homens casados tragam suas esposas para cozinhar e carregar seus rifles. Homens solteiros escolham mulheres sem maridos. Levante os ideais de Benito Juarez. Viva o México!"*

ANALISANDO IMAGENS

a) O Movimento Zapatista recebeu esse nome em homenagem a "Emiliano Zapata". Descubra quem foi essa figura política, e a partir disso responda: Por que os Zapatistas se inspiram nesse líder?

b) Segundo o cartaz, que tipo de participação às mulheres deveriam realizar no serviço militar de Emiliano Zapata?

c) No discurso feito no primeiro encontro das mulheres Zapatistas, elas narram alguns de seus feitos. Que diferenças você observa na autorrepresentação das mulheres zapatistas atuais e nos dizeres do cartaz?

PARTE 03

Mulheres Zapatistas: violências e resistências

A NOSSA VOZ

"Quero que todas as mulheres despertem e plantem em seus corações a necessidade de se organizar, porque de braços cruzados não se constrói o México livre e justo que todas queremos. Só podemos acreditar nas palavras de paz do governo se o seu exército não estiver mirando na cabeça de nossos filhos. Na selva, as meninas sofrem de desnutrição e quando não cresceram já são mães. Se uma mulher indígena tem 30 ou 40 anos, seu corpo parece velho. A maioria morre no parto, deixando muitas crianças órfãs. Não temos comida nem escola, não conhecemos Castela, sofremos. Tudo isso termina com nossa felicidade e saúde" (Comandanta Ramona, 1996).

A NOSSA VOZ

"Acham que a gente não vale nada, a gente não sabe pensar nem como trabalhar e viver a vida, por isso muitas mulheres são analfabetas, porque não tivemos oportunidade de ir à escola. Já quando estamos um pouco velhos, nossos pais nos obrigam a casar à força, não importa se não queremos, eles não nos dão consentimento, abusam da nossa decisão, nós, como mulheres, somos espancadas, maltratadas, pelos próprios maridos ou parentes. Não podemos dizer nada porque nos dizem que não temos o direito de nos defender… Porque não somos seres humanos" (Comandanta Esther, 2001).

Os trechos acima são entrevistas de duas mulheres Zapatistas, a Comandanta Ramona e a Comandanta Esther. Ambas abordam as dificuldades de ser uma mulher que vive nas comunidades indígenas do México. Infelizmente, a grande presença de predominância de pessoas indigenas em Chiapas significa uma ausência por parte do governo mexicano, ou seja, falta de acesso a saúde, educação e outros recursos básicos. É interessante pontuar também que Chiapas possui um índice de mortalidade infantil e analfabetismo muito alto. Infelizmente, o fato da maioria dos habitantes de Chiapas serem de origem indígena, significa também um abandono do Estado mexicano. Ou seja, existe uma ausência de acesso à saúde, educação e outros recursos básicos para a sobrevivência. Vale lembrar que Chiapas tem um dos maiores índices de mortalidade infantil e analfabetismo do México.

Além disso, a expectativa de vida das mulheres indígenas de Chiapas é de 44 anos. A cada 1000 bebês nascidos, 150 morrem o que representa um índice de mortalidade infantil muito alto. As mulheres dificilmente têm acesso à educação ou à saúde e, muitas vezes, são obrigadas a se casar e viver sob agressões frequentes dos homens da casa (marido, sogro, pai, Irmãos).

Com base nesses depoimentos, percebemos que existem diversos tipos de violências que as mulheres indígenas de Chiapas sofrem: a dos homens contra as mulheres, e a do Estado que ao negar direitos básicos como saúde, educação, moradia, trabalho etc., causa uma série de dificuldades, problemas, e até mesmo a morte precoce de várias mulheres. É importante lembrar ainda que esse abandono do Estado também atinge os homens, que semelhante às mulheres não têm acesso aos direitos básicos.

Assim, a violência contra as mulheres em Chiapas é uma realidade. Entretanto, esse quadro não fica restrito às mulheres indígenas do México. Mulheres brancas e negras, das cidades e dos campos, trabalhadoras e não trabalhadoras também sofrem com agressões de diversos tipos, machismos e outras desigualdades de gênero.

Figura 5 - Comandanta Ramona carregando a bandeira do EZLN em 1996

Fonte: Cocuyo Trasnochado (2006).

Figura 6 - Comandanta Esther em 2011, em um discurso no Palácio

Fonte: desInformémonos (2013).

■ ***Nota:*** *as vestimentas utilizadas pelas mulheres Zapatistas são muito significativas para o movimento. Essas roupas são típicas dos povos indígenas mexicanos, sempre com muitas cores e bordados. Em muitas comunidades indígenas, a venda de trabalhos manuais como os bordados são as principais fontes de renda para as mulheres, o que permite sustento de muitas famílias. O capuz que cobre o rosto é para preservar a identidade dessas militantes políticas*

Devido a toda essa violência, as mulheres Zapatistas estão mudando esse quadro, reconstruindo um mundo onde elas buscam ser respeitadas e valorizadas, como veremos a seguir.

► ATIVIDADES DE REFLEXÃO

1) Nas palavras da Comandanta Ramona e da Comandanta Esther aparecem muitas dificuldades que as mulheres indígenas são obrigadas a lidar. Quais são essas dificuldades?

2) O movimento Zapatista possui uma estética muito característica, como é perceptível nas fotos acima. Símbolos como o rosto coberto, as roupas coloridas, os bordados e o caracol remetem imediatamente à sua luta. Aponte o significado desses símbolos para o movimento Zapatista.

◎ RODA DE DEBATE!

Junto com mais alguns colegas de sua turma, reúna as seguintes informações para ser discutido em sala de aula:

Perguntas geradoras:

1) Na sua região existe violência contra as mulheres? Quais tipos de violências? Você já presenciou algum desses casos, seja em casa ou com familiares, amigos, vizinhos etc.? Levante dados estatísticos sobre a violência contra as mulheres de sua cidade.

2) Em parceria com os colegas da sua classe, proponham ideias que podem ajudar a lutar contra a violência contra as mulheres. Escolha pelo menos três dessas ideias, para apresentar para o restante da escola em forma de cartaz ou panfleto.

3) Durante alguns anos, você esteve em contato com aprendizagens que reforçam a ideia de que a história é construída por homens geralmente brancos. Depois de conhecer as mulheres Zapatistas, isso mudou para você? Escreva alguns argumentos apresentando a sua opinião e compare sua resposta com outros demais colegas em sala de aula.

PARTE
04
Do “carregar fuzis” à reconstrução do mundo: A Lei das mulheres revolucionárias

Em 1993, as mulheres indígenas zapatistas se organizaram e escreveram a Lei da Mulher Revolucionária, que deve funcionar por todo território Zapatista. Segundo a Major Ana Maria, uma das redatoras da lei:

A NOSSA VOZ

“Para escrevê-la, algumas mulheres iam às comunidades para conversar com as companheiras... Foram colhidas as opiniões das mulheres de cada cidade e então, aquelas de nós que sabem escrever, nós escrevemos” (Major Ana Maria).

Observe os 10 artigos da Lei da Mulher revolucionária:

1º As mulheres, independentemente de sua raça, credo, cor ou filiação política, têm o direito de participar da luta revolucionária no lugar e grau que sua vontade e capacidade determinarem.
2º As mulheres têm o direito de trabalhar e receber um salário justo.

3º As mulheres têm o direito de decidir o número de filhos que podem ter e cuidar.
4º As mulheres têm o direito de participar nos assuntos da comunidade e ocupar cargos se forem eleitas livre e democraticamente.
5º As mulheres e seus filhos têm direito aos ATENDIMENTOS PRIMÁRIOS em sua saúde e nutrição.
6º As mulheres têm direito à educação.
7º As mulheres têm o direito de escolher o seu companheiro e de não serem forçadas a casar.
8º Nenhuma mulher pode ser espancada ou maltratada fisicamente por parentes ou estranhos. Os crimes de tentativa de estupro ou estupro serão severamente punidos.
9º As mulheres podem ocupar cargos de direção na organização e ter patentes militares nas forças armadas revolucionárias.
10º As mulheres terão todos os direitos e obrigações estabelecidas pelas leis e regulamentos revolucionários" (EZLN, 1993).

Figura 7 - Mural Zapatista Lei Revolucionária das Mulheres

Fonte: Stanchev (2015).

■ ***Nota:*** *no mural se encontram escritos os artigos da Lei revolucionárias das mulheres. A iniciativa dos Zapatistas de pintarem os artigos da lei em um muro é bastante significativa, pois representa que todos daquela região devem conhecer a lei revolucionária das mulheres.*

Essa lei foi publicada em 1993, resultado do esforço das mulheres Zapatistas. Desde então, a participação das mulheres Zapatistas na política só cresce, chegando a extrapolar os limites das zonas Zapatistas. Um sintoma disso foi a pré-candidatura de Marichuy Patricio, uma médica que participa do movimento desde 1994, à presidência do México, em 2018. Sobre sua candidatura, Marichuy afirmou:

A NOSSA VOZ

"Embaixo, desde o fundo da terra, a dignidade está nascendo num novo mundo em meio à destruição, à dor e à raiva de nossos povos, dos campos e das cidades. Do povo trabalhador que é explorado até a morte, despojado de tudo o que tem, reprimido por pensar e rebelar-se, depreciado por ser diferente, por ser pobre, por ser mulher, por falar na nossa própria língua, por dizer a verdade, por olhar para baixo e não para cima, por voltar a ver a companheira e o companheiro em vez do amo, o cacique, o patrão, o mau governo. Por isso dizemos novamente que no relógio disso que chamamos humanidade, agora se marca a hora do que somos, do que fomos e do que seremos" (Marichuy, 2017).

Figura 8 – Marichuy Patricio ao lado de outras mulheres Zapatistas

Fonte: Paiva (2017).

■ ***Nota:*** *Nessa fotografia conseguimos ver Marichuy marchando ao lado de muitas mulheres Zapatistas. As longas saias pretas de lã, as roupas coloridas e o capuz são símbolos dessas mulheres.*

► ATIVIDADES

1) De acordo com o texto, de que forma foi desenvolvida a Lei das mulheres revolucionárias?

2) Relacione informações das palavras da Comandanta Ramona e da Comandanta Esther com os artigos presentes na Lei Revolucionária. Por que foi necessário às mulheres produzirem e aprovarem tal lei? Qual dos artigos mais te chamou a atenção? Por qual motivo?

RODA DE DEBATE!

Junto com mais três colegas converse e responda as questões abaixo. Logo após, sentem-se em círculo junto com o restante da sua turma, e apresente as reflexões do seu grupo. Escutem as experiências dos colegas, e contribua para as reflexões de outros grupos com exemplos, opiniões etc.

Perguntas geradoras:

1) Machury disse uma frase muito significativa e interessante para refletirmos juntos: “a dignidade está nascendo num novo mundo em meio à destruição”. Por que a narradora afirma que a “dignidade está nascendo”? O que pode ser essa dignidade? Desde quando os povos indígenas têm a sua dignidade, os seus saberes e os seus modos de vida desrespeitados?

2) O México, assim como a maior parte dos países latino-americanos, tem a maioria da população como descendente de povos indígenas. Faça um levantamento na internet e verifique se há uma grande quantidade de pessoas indígenas ocupando cargos políticos no México e no Brasil. Por que é importante que pessoas indígenas ocupem espaços dentro da política?

3) Como a lei das mulheres revolucionárias pode ajudar na construção desse “novo mundo”? Quais benefícios ela pode trazer para as mulheres indígenas do México?
4) No Brasil, existe alguma lei de proteção às mulheres? Qual lei? O que ela defende?

2º Mulheres quilombolas: Conceição das Crioulas, uma sociedade baseada na história das mulheres.

PARTE 01

Atividade de sondagem, reconhecimento e identificação

1) Na sua família, existe alguma história de como seus avós ou pais chegaram na cidade que moram agora? Se sim, conte essa história para a turma.
2) Qual é a importância que a sua casa tem para você e para a sua família?

PARTE 02

Contextualização histórica: O que são os Quilombos e quem são os quilombolas?

A NOSSA VOZ

"...Existe desde a famosa "abolição" que não aboliu, ou desde o sequestro – porque eu não tenho outra palavra para explicar o que é você encher navios de seres humanos de outro continente e escraviza-los. Pra mim isso é sequestro de seres humanos, de corpos e de saberes. Desde então os quilombos se formaram como resistência, tentando reagir a essa marca do passado e que continua até hoje com outras nomenclaturas. A gente pode reconhecer o que a gente chama de "escravidão moderna" que muitas vezes vem vestida de "desenvolvimento". Na prática, esse desenvolvimento é muito mais morte do que desenvolvimento. Desde a chegada dos negros nas terras que hoje é o Brasil existe movimento social. Por isso reconhecemos que a nossa data de fundação é a chegada do primeiro navio negreiro aqui no Brasil" (SILVA, 2020).

Essas palavras foram ditas por Givânia Maria da Silva que, atualmente, é uma das maiores representantes quilombolas do país. Nessa entrevista, Givânia aborda temas muito importantes para a história de todos os brasileiros: a colonização, a escravização, a resistência e os efeitos que tudo isso causou em nossa sociedade atual.

Segundo o Dicionário da Escravidão e da Liberdade, entre 1500 e 1850, a cada 100 pessoas que desembarcaram no Brasil, 86 eram escravizadas e apenas 14 eram colonas. Isso significa que milhares de pessoas chegaram ao país, por meio do ato que Givânia chama de sequestro.

A maioria das pessoas escravizadas lutou contra esse regime logo no início, de formas mais brandas ou radicais. Existem registros de navios negreiros que foram tomados pelos cativos e afundados em tentativas de resistência, além de vários suicídios dentro dos navios. Muitas pessoas quando chegaram ao território brasileiro como escravizados conseguiram fugir para as matas, onde construíram os "Quilombos", que era a forma mais rebelde de resistência, pois representava a "liberdade".

Existiram, e ainda existem, quilombos por todo o território que hoje corresponde aos Estados brasileiros. Cada quilombo possui uma história, uma cultura e se construiu de formas diferentes. Alguns se originaram de fugas de pessoas escravizadas, que passaram anos sendo explorados em

fazendas, e outros de pessoas negras libertas que preferiram a vida rural à vida urbana, pois o meio urbano era muito perigoso, principalmente para as pessoas negras que poderiam ser “recapturadas” e reescravizadas.

Fugir para os quilombos era algo muito perigoso, pois além do risco de ser recapturado e punido, era necessário aprender técnicas de adaptação e sobrevivência, além de descobrir como lidar com a floresta, utilizar de seus frutos, suas plantas e sua terra. Assim, sua liberdade passava pela busca de um espaço próprio e de uma integração a ele, isso fez com que as pessoas dessas comunidades desenvolvessem uma relação muito forte com o território.

Os quilombos eram espaços de “refúgio” para pessoas em busca da liberdade. Nos quilombos elas aplicaram muitas técnicas de cultivo, de preservação das matas que já conheciam há muito tempo e aprenderam outras em contato com as populações indígenas, utilizando a natureza como medicina. Além disso, desenvolveram organizações políticas, sociais e econômicas que lhes garantiu a sobrevivência e a força para resistir por séculos.

Desde o século XVI, esses territórios sofrem com as ameaças e invasões dos colonizadores, que desejavam obter lucro em cima dessas terras e de seus habitantes. Atualmente, esse problema ainda existe, e os quilombolas ainda precisam travar lutas para defender seus territórios, como veremos na próxima unidade.

► ATIVIDADES DE REFLEXÃO

1) Givânia Maria da Silva afirma que a vinda de africanos como escravizados para o Brasil configurou-se em um grande sequestro. Por que a autora utiliza a palavra “sequestro”? Como era a condição de vida das pessoas que estavam sendo “sequestradas” durante a viagem para o território onde hoje é o Brasil? Qual era o objetivo desse sequestro?

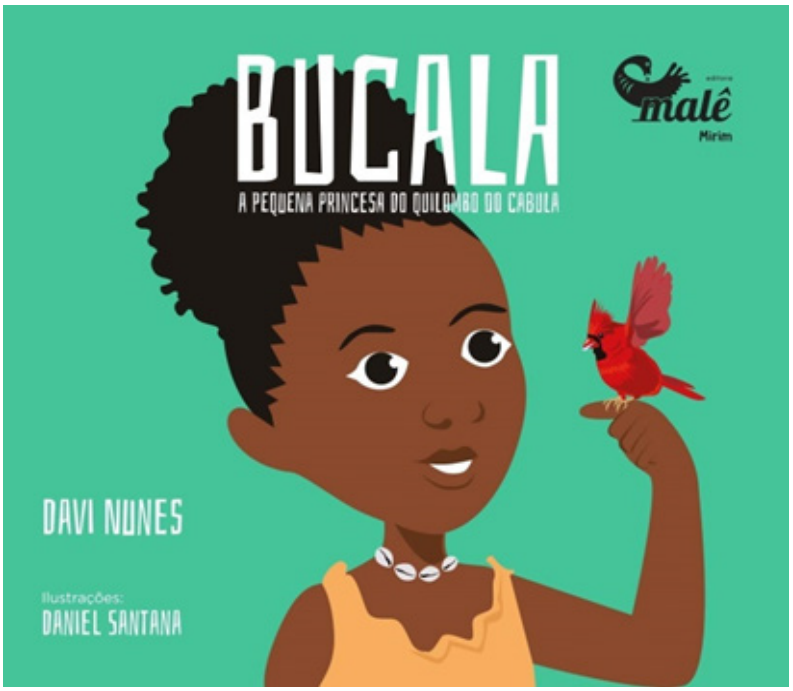
2) Faça um levantamento de dados e responda:

a) Atualmente, no seu Estado, existem Quilombos? Quantos? Cite o nome de pelo menos um.
b) Quantos quilombos são titulados (têm suas terras reconhecidas oficialmente)? Quantos estão em processo de titulação?

A NOSSA VOZ

3) “Bucala: a pequena princesa do Quilombo do Cabula conta a história de uma linda princesa quilombola que tem o cabelo crespo em formato de coroa de rainha. Ela possui poderes que protegem o quilombo. Bucala voa no pássaro-preto, cavalga na onça suçuarana, mergulha no reino da rainha das águas doces e aprende toda a sabedoria dos reinos africanos com o sábio ancião Bem-preto-de-barbicha-bem-branca.” (NUNES, 2019).

Figura 9 - Capa do livro Bucala a pequena princesa do quilombo Cabula



Fonte: Nunes (2019).

Esse é o resumo do livro "Bucala, a pequena princesa do Quilombo". Que tal juntar-se com mais três colegas de sua classe e elaborar uma história como a de Bucala? Lembre-se de apontar quem é o seu personagem, o nome de seu quilombo, local e o ano em que se passa a história, qual é o significado do quilombo para o seu personagem, como esse quilombo começou, e como a família do personagem chegou a esse território. Você também pode criar várias aventuras para o seu personagem, assim como as que Bucala vive. Depois de pronta, faça um cartaz bem bonito com história que seu grupo criou, e apresente para sua turma!

PARTE 03

Quilombo Conceição das Crioulas: história de resistência feminina

A NOSSA VOZ

"O quilombo de Conceição das Crioulas data dos séculos XVII e XVIII e foi fundado por seis mulheres negras. Posterior à chegada dessas mulheres negras, chega também o povo indígena Atikun. Então nós descendemos desses dois processos de resistência" (Givânia Maria da Silva, 2020).

Figura 10 - Quilombo Conceição das Crioulas, no município de Salgueiro, Pernambuco

Fonte: Carvalho (2016).

■ ***Nota:*** *O quilombo conta com uma área de 16.885,0678 hectares, e cerca de 3. 800 habitantes. Conceição das crioulas também possui escolas de ensino fundamental e médio, um posto médico, biblioteca, campo de futebol, salão de festas, e a sede da Associação Quilombola Conceição das Crioulas (AQCC).*

A música a seguir é uma composição das mulheres do Quilombo Conceição das Crioulas, e conta a história desse quilombo[1].

Mulheres guerreiras,
Chegaram em Conceição
Pra conseguir a liberdade
Plantaram algodão

Então os fazendeiros
Ricos e opressores
Invadiram Conceição
Se tornaram dominadores

Mas o povo de Conceição
Meu irmão
Demonstrou resistência
E continuou resistindo
A todo tipo de violência

Hoje a comunidade.
É organizada
Busca seus direitos
Com força e coragem

Durante muito tempo
A educação
Foi um forte instrumento
A favor da opressão.

É por isso que
Defendemos
Uma educação diferente
Que inclua nos currículos
A história da gente.

[1] ***A história da gente. -*** *Música de autoria de: Francisca Marcelina de Oliveira, Márcia Nascimento, Maria Diva e Maria Zélia.*

Nas palavras de Givânia, assim como na música “A história da gente”, composta por mulheres do Quilombo Conceição das Crioulas, podemos conhecer o mito fundador desse local. Segundo essas mulheres, por volta dos séculos XVII e XVIII, chegaram ao território - que hoje é Conceição das Crioulas - seis mulheres negras e, a partir da renda obtida com o cultivo do algodão, conseguiram arrendar as terras para viver.

Os mitos fundadores podem ou não ser verdade, entretanto, a existência dessas histórias tem muito significado. Por muitos anos, os moradores dessa região repetiram essa história, passando para os seus filhos e netos que “eram descendentes das seis crioulas” e isso é reforçado até os dias atuais. Portanto, a existência dessa narrativa, que sobreviveu ao tempo, nos mostra como essas pessoas se identificam com a história, sentindo orgulho dessa origem.

Além disso, essa narrativa nos dá vestígios de como foram organizadas as relações políticas nesse lugar. Segundo a pesquisadora Maria Jorge dos Santos Leite, que realizou diversas entrevistas com os moradores de Conceição, os quilombolas, quando contam a história do quilombo, lembram-se dos nomes: Chica Ferreira, Mendencha Ferreira, Francisca Presidente, Francisca Macário, Maria Solano, Isabel Coração, Romana, Martinha, Sabrina, Maria Rosa, Rosa Ferreira, Antônia Carneiro, Matilde, Januária e Agostinha Caboclo.

Como percebemos, todos os nomes que ganham destaque nas lembranças das pessoas são nomes de mulheres. Isso pode significar que as mulheres ocupam uma posição central na história e na sociedade de Conceição das Crioulas, desde a sua fundação até os dias atuais. Assim, percebemos que a liderança feminina neste quilombo é uma tradição.

RODA DE DEBATE!

Faça um levantamento de dados sobre sua cidade e traga para discussão em sala de aula.

a) Registre o nome de três ruas importantes de sua cidade.
b) Registre o nome de duas praças ou monumentos históricos de sua cidade.
c) São nomes masculinos, ou femininos em sua maioria? Quantos nomes são masculinos? E quantos femininos?
d) E em Conceição das Crioulas, quantos nomes históricos são femininos? Isso possui algum significado para o Quilombo?
e) Converse com dois colegas da sua classe, e repare se os dados coletados são semelhantes aos seus. Existem semelhanças? Quais? Existem semelhanças com os dados de Conceição das crioulas?
f) Ainda conversando com seus colegas, será que existem outras pessoas importantes que não foram homenageadas no seu município? Você conhece alguém que gostaria que fosse homenageado? Se sim, quem e por quê?
g) Anotem três considerações interessantes que apareceram durante o debate, e escreva no quadro para que o restante da classe também possa refletir.

ANALISANDO IMAGENS

Figura 11 - Fachada da Associação Quilombola Conceição das Crioulas. Na imagem conseguimos ler o nome da associação, o nome do Quilombo, e a imagem de uma mulher negra grafitada.

Fonte: Carvalho (2016).

Figura 12 - Ministros do governo de Jair Messias Bolsonaro, ao lado do atual presidente durante a posse em 1º de janeiro de 2019.

Fonte: Agência Brasil (2016).

a) Segundo o IBGE (2016), 54,9% da população brasileira se identifica como negra ou parda. Observe a imagem 11, quem são essas pessoas representadas? Quantas pessoas estão presentes na imagem? Dessas pessoas, quantas são mulheres? Quantas dessas pessoas são negras? Por que essa situação acontece?

b) As duas imagens acima representam locais de poder, ou seja, de tomada de decisões importantes para a sociedade. Com base nos conhecimentos acessados até agora, quem são os sujeitos de liderança nas diferentes imagens?

PARTE 04

Conceição das Crioulas: uma luta inacabada

Antes de tudo, é importante que conheçamos qual é a luta dos quilombos atualmente. Segundo Sandra Maria da Silva Andrade:

A NOSSA VOZ

"Ser quilombola é uma missão: nos dedicamos a manter vivas tradições históricas e culturais, e a preservar nossas terras ancestrais. Num país sem memória e onde o meio ambiente é tratado com descaso, nossa luta vai muito além de mera disputa territorial. Na verdade, é muito mais simples conseguir título de terra como pequeno produtor rural — usando leis como a de usucapião — do que se declarando quilombola. O processo de reconhecimento e concessão, neste caso, é bem mais longo e minucioso.

Zumbi também era conhecido como "homem invisível" (em kikongo, sweka), pois se mantinha fora do alcance dos olhos do inimigo. Herdamos essa invisibilidade, mas como revés: hoje, a causa quilombola é tema de telenovela ("O outro lado do paraíso", da TV Globo) e a região da Serra da Barriga (AL), onde ficava Palmares, recebeu, no fim de 2017, o título de Patrimônio Cultural do Mercosul; mas, por anos, nossa luta se manteve à margem da sociedade.

Há comunidades que datam do século XVI, mas só a partir da promulgação da Constituição de 1988 puderam requerer legalmente sua posse [...].

É importante frisar: a luta não é só nossa. Preservar o meio ambiente e a nossa história é interesse de todos. O Vale do Ribeira é o último remanescente de área contínua de Mata

Atlântica no Brasil. Não por acaso, há cerca de 50 comunidades quilombolas na região. Entre elas, o Quilombo Ivaporunduva, que resiste desde 1630. Um estudo da Comissão Pró-Índio de São Paulo, feito em 35 quilombos no Norte do Pará, apontou que a presença deles tem sido fundamental para a preservação da floresta. Por isso, grite conosco: quilombo preserva, preserva quilombo

A necessidade de proteção aos territórios é algo que perpassa muitos quilombos por todo o Brasil, inclusive Conceição das Crioulas:

A NOSSA VOZ

"Ao chegarmos nas proximidades da Serra das Princesas, área que por muito tempo foi preservada pelos antigos donos, nos deparamos com cenas que nos deixaram muito triste. Ao longo do percurso encontramos madeiras que foram cortadas há mais de oito anos e até hoje essa extração continua, sem nenhum controle nessa área. Ao andarmos um pouco mais, passamos por possíveis acampamentos de pessoas que fazem a extração ilegal da madeira e da caça predatória. Como consequência disso, existe uma grande quantidade de lixo deixada por eles" (Crioula vídeos, Serra das princesas. Documentário.).

► ATIVIDADES

A partir da leitura dos textos, responda:

1) Sandra Maria da Silva Andrade afirma que existe uma invisibilidade dos quilombolas, que vem desde a existência de Zumbi dos Palmares. Quais são as consequências dessa invisibilidade?
2) Quais são os principais objetivos da luta dos quilombolas, segundo Sandra Maria da Silva? Como isso é perceptível dentro do quilombo Conceição das Crioulas?
3) Qual a importância dos quilombos, no que se refere à preservação do meio ambiente segundo a autora?
4) Aponte alguns motivos que levam os povos quilombolas a se relacionar com a natureza de forma saudável, sem a exploração predatória das terras.
5) De acordo com as informações dos textos acima, e as discussões já feitas em sala de aula, por que é importante a preservação dos territórios quilombolas?

Tecendo o passado, o presente e o futuro: a produção artesanal das Crioulas

PARTE 05

A NOSSA VOZ

"É uma atividade que foi desenvolvida na comunidade há muito tempo, haja visto que Conceição das Crioulas é uma área que foi paga através de materiais artesanais obtidos da fibra do algodão. A comunidade vivia basicamente com a economia tirada do artesanato. Geralmente, se trabalhava com a fibra do algodão, fibra de caruá, cerâmica e também, com a palha de catolé. [...] Nessa mostra, produzimos: descansa-prato, jogos que antes eram chamados de jogo americano. Como somos de Conceição das Crioulas - uma comunidade de afrodescendentes - conseguimos mudar o nome, e chamamos de jogos africanos. Então, inovamos, produzimos jogos africanos com fibra de caruá, depois das oficinas já produzimos também com uma planta nativa da comunidade chamada imbira, e produzimos também almofadas para sofá, tudo tirado da fibra do caruá. Quer dizer, antes se jogava fora, hoje produzimos cordas, bolsas, jogos africanos, painéis de parede, e ainda aproveitamos, não se joga mais nada fora tirado do caruá, a gente aproveita tudo".

Um ponto muito importante, nesse trecho, é que conseguimos perceber um pouco da relação entre os quilombolas de Conceição das Crioulas e o meio em que vivem. Em Conceição, as pessoas desejam tirar da natureza aquilo que é necessário para produzir suas obras de arte, e assim revendê-las para complementar o sustento. Além disso, existe a preocupação em aproveitar, não jogar nada fora. São pequenas atitudes, mas que nos indicam como é a consciência dos moradores do quilombo, até mesmo quanto a esses detalhes.

O quilombo Conceição das Crioulas produz milho, feijão e cria alguns animais para o consumo dos moradores. Além disso, as vendas das produções artísticas da comunidade também representam uma fonte de renda, principalmente para as mulheres quilombolas. Uma das obras

mais populares são as bonecas feitas a partir da folha de caruá. Cada boneca é feita artesanalmente, homenageia alguma mulher importante dentro do quilombo e vem acompanhada de um cartão falando sobre a homenageada.

Figura 13 - Bonecas feitas a partir da fibra de caruá pelas mulheres quilombolas de Conceição das Crioulas. Cada boneca homenageia uma mulher: parteiras, enfermeiras, agricultoras, ceramistas, educadoras e outras figuras importantes para a resistência do quilombo. Atualmente, existem 11 modelos de bonecas que são utilizadas para contar a história do quilombo nas escolas de Ensino Fundamental e Médio.

Fonte: Mandacaru online (2017). Foto de Reginaldo Sousa.

RODA DE DEBATE!

1) Levante as seguintes informações, e traga para a discussão em sala de aula com a turma.

a) Como as mulheres históricas de Conceição das Crioulas são homenageadas? Quais as principais profissões dessas mulheres? Você conhece mulheres com essas profissões? Se sim, informe quem são elas.

b) Quais as principais fontes de renda das mulheres quilombolas em Conceição das Crioulas? Você conhece alguma mulher que tem essa mesma fonte de renda? Se sim, procure saber com quem ela aprendeu essa técnica registre em texto e traga para a sala para apresentar à turma.

c) Essa produção foi/é importante para a renda da família dessa mulher?

d) Em Conceição das Crioulas, a história do local pode ser contada a partir dos artesanatos produzidos pelas mulheres. Durante a conversa com seus colegas, você conheceu histórias de mulheres que usaram/usam esse tipo de atividade como fonte de renda (bordados, costuras, artesanatos etc.)? Faça o registro escrito da história que você achou mais interessante. Mais à frente utilizaremos este registro para a divulgação do trabalho que vocês realizaram em sala.

3º Mulheres do campo: uma luta pela terra, na terra, e para além da terra.

PARTE 01

Atividade de sondagem, reconhecimento e identificação

1) Observe a imagem a seguir, e responda as seguintes questões:

Figura 14 – Pintura em manifestação do valor do trabalhador rural

Fonte: Zona Livre de OGM (2019).

a) Descreva as principais características dessa imagem. Quem são as pessoas representadas. O que as caracteriza? Você conhece a ferramenta que uma delas carrega na mão? De que ano ela é? Qual título você daria para essa imagem?

b) Que tipo de trabalho está sendo representado nessa imagem? Quais elementos da imagem te passam essa impressão? Você conhece o instrumento que está representado na imagem?

c) A imagem acima possui uma frase que se relaciona com o trabalho no campo. Você depende de alguma forma do trabalho dos agricultores? Como?

d) Qual é a importância do trabalho dos camponeses para as sociedades?

e) Quais conhecimentos são necessários para que alimentos como arroz, feijão, café, frutas e verduras cheguem aos nossos pratos?

PARTE
02

Contextualização histórica: Luta pela terra na América Latina.

A luta pelo acesso à terra é uma realidade que marca a história de toda a América Latina desde a chegada dos europeus no século XVI. Já observamos isso ao falar sobre o movimento Zapatista, e sobre a construção dos quilombos, mas podemos citar outros exemplos: Canudos, Contestado, as terras indígenas, e os movimentos de agricultores, como o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). Para Irma Brunetto, trabalhadora rural,

A NOSSA VOZ

"O latifúndio é aquela terra que não cumpre a função social, que tá lá abandonada, tem 2, 3 cabeças de gado em 200 hectares, latifúndio são grandes extensões de terra. Tem o latifúndio que é improdutivo, e tem o latifúndio que é produtivo, esses nós dizemos que são as áreas do Agronegócio. O Agronegócio é um sistema de produção em que tudo está em função do negócio. O agronegócio não tem diversidade, é aquele que tem monocultura, que produz só soja, só milho, só celulose. Ele é embasado na grande concentração da terra, na alta tecnologia, que emprega pouquíssima gente. Ele tem alta produtividade, mas não gera emprego, porque às vezes duas, três pessoas cuidam de 1000 hectares de terra.

Não é justo que uma só pessoa tenha 10 mil hectares, 200 mil hectares, mais de um milhão de hectares. Isso não é justo, porque a terra é um bem da natureza, um dom de Deus, ninguém fez a terra, então a terra não deveria ser uma mercadoria como ela é hoje" (Irma Brunetto, coordenadora do MST de Santa Catarina).

Irma Brunetto é militante pelo MST (Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra) desde a sua fundação, em 1984. Atualmente, tem mais de 60 anos, e mesmo já tendo conquistado a sua terra, em 1988, permanece na luta dos camponeses pela terra. A coordenadora nos explica o que são latifúndios e que essa "cultura" existe na América Latina há muitos anos.

No Brasil, 0,91% dos proprietários rurais concentram 45% de toda a área rural do país, o que significa que pouquíssimas pessoas têm o domínio sobre quase metade de toda a área agrícola do país. Esse tipo de concentração de terras teve início com a colonização do Brasil, e persiste até os dias atuais.

Segundo Daniela Paiva e Suellen Oliveira, um dos primeiros regimes de posse de terra, implantado no início da colonização portuguesa no Brasil foi o das Sesmarias, que eram doações de lotes de terra, geralmente para nobres da Corte Portuguesa. Por volta de 1534, o rei de Portugal criou as Capitanias Hereditárias, dividiu todo o território colonial em 14 partes, e cada uma foi doada a um "capitão donatário", que era responsável pela administração do território.

As "Capitanias Hereditárias" não funcionaram no Brasil, pois administrar um território de tal dimensão era muito caro, e muitos capitães nem chegaram a vir para o Brasil. Em 1850 foi instituída a "Lei de Terras", que torna a terra uma "mercadoria" como diz Irma Brunetto, que pode ser comprada e vendida.

Antes da chegada dos europeus no que agora é o continente americano, a maioria das terras podem ser caracterizadas como "terras comunais", ou seja, era de uso de toda a comunidade indígena, e não de um único indivíduo. A partir de1500 essas terras passaram a ser invadidas, e isso acontece até os dias atuais. Em 1850 os territórios originalmente indígenas foram transformados em "propriedades privadas" dos colonizadores europeus, a partir do registro desses espaços em cartórios.

Ou seja, a lei de terras definiu que todas as terras do Brasil, mesmo as que os colonizadores nem conheciam, pertenceriam ao Estado, e só poderiam ser adquiridas por meio da compra. Assim, oficialmente todo o território brasileiro passou a ser propriedade dos colonizadores.

Esse processo favoreceu uma prática muito comum entre grandes fazendeiros: a grilagem. A grilagem era um tipo de falsificação de documentos, utilizando grilos para dar um aspecto envelhecido e autêntico às folhas de papel. Assim, muitas terras "devolutas" (consideradas sem uso) foram ilegalmente registradas no nome desses fazendeiros.

A Lei de Terras vem no mesmo ano que a Lei Eusébio de Queiroz, que proibia o tráfico de pessoas escravizadas para o Brasil. Essa lei apontava para mudanças sociais profundas, que aconteceriam em algumas décadas, como a libertação dos escravizados (1888). A Lei de Terras deixou profundas desigualdades sociais no Brasil, pois ela garantia que a massa de pessoas que se tornariam livres não teria acesso às terras, mantendo esse bem valioso nas mãos daqueles que já eram muito ricos. Essa restrição também atingiu muitos imigrantes europeus que vieram para o Brasil no final do século XIX. Assim, ex-escravizados, colonos e indígenas que tiveram suas terras invadidas e griladas formaram a massa dos trabalhadores sem-terra.

Nos anos de 1930, apesar do desenvolvimento econômico do Brasil, não ocorreram mudanças efetivas na oligarquia rural. Na década de 1964, iniciou-se um regime civil-militar no Brasil, fortalecendo ainda mais os latifundiários brasileiros. Assim como diversos setores sociais,

os sindicatos e organizações camponesas que reivindicavam o acesso à terra também sofreram repressões dos militares, com o uso da força e da violência.

Apesar de o Estado historicamente ter se voltado contra a população pobre, os camponeses sempre reivindicaram melhores condições de vida. Após a redemocratização do Brasil, na década de 1980, esses trabalhadores formaram um dos maiores movimentos sociais da América Latina: O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, reunindo a massa de excluídos que foi se construindo no Brasil ao longo de 500 anos.

O MST luta contra os latifúndios, pois como diz Irma Brunetto, são eles que sustentam o Agronegócio, que está a favor do "negócio", ou seja, somente do lucro. Dessa forma, causam desempregos, envenenamento da terra e dos alimentos, e, consequentemente, o envenenamento das pessoas. Atualmente, 350 mil famílias já conquistaram suas terras a partir da luta do MST.

A NOSSA VOZ

"O que a reforma agrária traz? Ela traz desenvolvimento. Ela traz diversidade. Ela alimenta muita gente. Dali vivem várias famílias. A reforma agraria, em primeiro lugar, é a distribuição da terra, é criar uma condição digna no campo, que a gente possa ter acesso à saúde, educação, habitação enfim. Mas aonde tem a terra repartida nos municípios, os municípios tem muito desenvolvimento porque gera muita comida, gera impostos, as pessoas consomem as pessoas compram. Então, reforma agrária é desenvolvimento, não é atraso. E na constituição brasileira está escrito "toda terra que não cumpre a função social deve ser destinada à reforma agraria". E é essas terras que nós temos ocupado e pressionado o governo para que ele desaproprie e passe para as famílias que precisam dela" (Irma Brunetto, coordenadora do MST de Santa Catarina).

Figura 15 - Manifestação do MST.

Fonte: MST (2015).
Nota: *Na imagem conseguimos perceber diversos trabalhadores rurais. A bandeira do movimento também conta muito de sua história: a cor vermelha simboliza a disposição em lutar pela reforma agrária. O branco, a paz que virá somente após a conquista da justiça social, o preto o luto pelos companheiros que morreram em luta, o mapa do Brasil representa que a luta MST deve acontecer em todo país, o verde a esperança, o facão a ferramenta de trabalho do campo, e um homem e uma mulher ao centro, indicando a participação dos dois gêneros na luta.*

ANALISANDO IMAGENS

1) A imagem acima possui título? Qual? Em que ano essa fotografia foi tirada?

2) Qual título você daria para essa imagem?

3) Quem são essas pessoas? Como se vestem? Como se portam? Quais elementos da fotografia acima te chamam a atenção? Por quê?

4) Em destaque na imagem conseguimos ver duas mulheres, uma segurando a bandeira e outra com os braços para cima. A que grupo social / racial elas pertencem?

5) Quais símbolos de lutas populares existem na imagem? Esses símbolos representam a existência das mulheres dentro do movimento?

► ATIVIDADES DE REFLEXÃO

1) Irma Brunetto faz algumas reflexões a respeito da “posse de terra”. A terra sempre foi considerada uma propriedade privada? Existem sociedades que não consideram a terra uma propriedade?

RODA DE DEBATE!

1) Recentemente vêm ganhando espaço no Brasil tentativas de privatizar a água, ou seja, torná-la uma mercadoria igual ao que aconteceu com a terra. A charge abaixo é uma crítica a essas iniciativas. A partir da leitura da imagem, em conjunto com mais três colegas, responda as questões propostas, anote os argumentos em um papel e depois exponha as ideias do grupo para o restante da classe.

Figura 16 – Charge ironizando a privatização da Água.

Fonte: Ondas Brasil (2020). Créditos da charge: Maíra Colares.

Questões geradoras:

1) Você considera a privatização da água algo prejudicial ou benéfico para a sociedade? Por quê? Utilize as questões abaixo para ajuda-los a pensar sobre esse debate.
a) Quem são os personagens dessa cena? Qual classe social cada personagem representa?
b) Em caso de privatização, quem terá acesso a essa água?
c) Se alguma família não tiver acesso à água? Quem deve se responsabilizar por isso?

2) O trecho a seguir corresponde a uma fala de Jocimar Aparecida, uma das integrantes do MST. Junto com mais três colegas de sua turma, observe o depoimento da trabalhadora rural, e discuta sobre as questões abaixo. Anote as ideias em uma folha, e compartilhe com o restante da turma.

"Eu me sinto orgulhosa de fazer parte desse movimento, porque esse movimento dá vida digna para todos que participam dela. Quantos excluídos da sociedade vão para o acampamento e começam a viver, porque ali no acampamento eles são acolhidos. A partir do momento que você tem a sua terra, você tem uma vida digna, porque você conquista tantas coisas. Conhece, tem informações de coisas que você nem imagina que um dia você ia estar falando e escutando (Jocimar Aparecida, coordenadora de assentamento).

a) Por quais motivos Jocimar Aparecida se sente orgulhosa em fazer parte do movimento de trabalhadores?
b) Quais conquistas Jocimar Aparecida e sua família podem ter conseguido no período em que participam do movimento?
c) Quem são as pessoas que Jocimar Aparecida chama de "excluídos da sociedade"? Aponte como a "Lei de Terras" de 1850 teve influência nessa exclusão.
d) Jocimar Aparecida afirma que os "excluídos da sociedade" começam a viver no acampamento, ou seja, a ter uma vida com dignidade. Quais elementos você considera essencial para uma vida digna? Alguns desses recursos aparecem na fala da agricultora? Se sim, quais?

PARTE 03

Mulheres em luta semeando resistência: conquista de direitos

As lutas por direitos a condições de vida dignas são uma realidade para os trabalhadores do campo até os dias atuais. O MST é o movimento que reúne o maior número de membros. Entretanto, por toda a América Latina existem sindicatos, associações e movimentos populares que lutam pelo direito a terra.

Dentre as principais formas de luta, estão as manifestações de rua, como a Marcha das Margaridas. Esse evento é o maior protesto de massa das trabalhadoras rurais da América Latina.

A NOSSA VOZ

“Medo nós tem, mas não usa”

“A marcha das margaridas é a maior ação de massa latino-americana das mulheres trabalhadoras rurais do campo, da floresta e das águas. Teve início em 2000. A gente tava vivendo num período muito desafiador para todas nós, o período da fome, da pobreza, da violência, da miséria. Foram 20 mil mulheres, e as mulheres já voltaram de Brasília pros seus estados já se perguntando “quando a gente volta em Brasília de novo?”. Na segunda marcha em 2003, foi super importante porque as mulheres já apresentaram para o governo uma pauta tanto externa como interna, para o próprio movimento sindical.

Nessa marcha de 2003 as mulheres colocaram em Brasília 40 mil mulheres, e voltaram também com muito mais força, muito mais energia para continuar lutando e conquistando os direitos das mulheres. Em 2007 elas vêm com 70 mil mulheres, muito mais fortes e com muito mais organização.

Em 2011 pra gente foi muito importante, pela primeira vez na história do Brasil tinha uma mulher na presidência da república, então pra gente era muito importante estar naquele momento, dizendo “estamos com você”. [...] 100 mil mulheres vieram a Brasília” (Maria José Morais Costa, organizadora da Marcha das Margaridas, 2019.)

Figura 17 - Foto de Margarida Alves, mulher homenageada pela maior manifestação de trabalhadoras do campo da América Latina

■ ***Fonte:*** *CPT (2012).*

Nota: Margarida Maria Alves nasceu em Alagoa Grande, interior da Paraíba, e em 1983 foi vítima de uma emboscada encomendada por usineiros e latifundiários. Seu assassinato com um tiro no rosto enviava uma mensagem aos demais camponeses: não se pode falar como Margarida Alves. Entretanto, assim como outras mulheres que tiveram suas vidas roubadas, Margarida também virou semente, inspirando milhares de outras margaridas ao redor do Brasil e da América Latina.

O que aconteceu com Margarida Alves não é um evento isolado na história do país, nem da América Latina. Segundo a Comissão Pastoral da Terra – CPT, em 2019 foram cometidos 32 assassinatos por conflitos no campo, 14,3% mais que os 28, em 2018; 30 tentativas de Assassinato, 7,1% mais que as 28 do ano anterior; 201 ameaças de Morte, 21,8% mais que as 165 de 2018.

Figura 18 - Na imagem conseguimos ver uma manifestação das mulheres agricultoras. Essas mulheres carregam cartazes com palavras de ordem e reinvindicações como Reforma Agrária, e basta de violência contra as mulheres. É interessante notar como nessa imagem as mulheres também cobrem o rosto, escondendo sua identidade.

■ ***Fonte:*** *Galvani (2020). Créditos da foto: Leandro Molina/MST.*

A Marcha das Margaridas é uma manifestação de rua que acontece desde os anos 2000, e é organizada pelo Movimento de Mulheres Trabalhadoras do Campo (MMC), responsável por diversas conquistas de direitos no meio rural. Dentre as principais conquistas está a "titulação conjunta", ou seja, o registro das terras nos nomes das mulheres e dos homens, e não apenas dos homens como era mais comum.

A NOSSA VOZ

Titulação conjunta

"Uma outra conquista que vale a pena trazer foi a questão da titulação conjunta. A mulher não tinha direito da terra no seu nome, a partir da Marcha das Margaridas foi uma conquista também super importante, de colocar lá no documento da terra a mulher como titular." vieram a Brasília" (Maria José Morais Costa, organizadora da Marcha das Margaridas, 2019.)

A “titulação conjunta” foi instituída na Constituição de 1988, contudo, funcionava como uma possibilidade, não como uma obrigatoriedade, por isso, não gerou grandes mudanças sociais. Segundo Maria Barbosa e Débora Lerrer, o 1º Censo da Reforma Agrária de 1996 e 1997 indicou que apenas 12,6% dos lotes estavam no nome de mulheres, enquanto 85,9% das terras estava cadastrada como pertencente aos homens (BARBOSA; LERRER, 2016). Essa foi uma das primeiras pautas da Marcha das Margaridas, e em 2003 a titulação conjunta passou a ser obrigatória.

Isso trouxe um caráter de independência para as mulheres do campo, pois tendo seus nomes no documento da terra, passaram a ser oficialmente donas da propriedade.

► ATIVIDADES DE REFLEXÃO

1) O texto abaixo é a fala de Eliane Veiga Schons, moradora do Assentamento Contestado, onde ela afirma sofrer um preconceito das pessoas que vem de fora do assentamento.

“Por exemplo eu sinto que quando chega um carro aqui, aqui vem bastante gente, chega um homem aqui e fala “ai quero falar com seu marido”. Entendeu? Sendo que às vezes é uma coisa que eu posso resolver. Eu vejo isso como um preconceito, porque a gente também é dona, também pode resolver as coisas, igual homem”.

Após a leitura do depoimento, converse com mais três colegas a respeito das questões abaixo. Anote as ideias do grupo em um papel, e exponha suas opiniões para o restante da turma.

a) Qual é o preconceito que Eliane Veiga afirma sofrer? Esse preconceito é comum na sociedade? Dê alguns exemplos.
b) Por qual motivo as pessoas que chegam na casa de Eliane Veiga pedem para falar com seu marido? A narradora é vista como “proprietária” da terra da mesma forma que o seu marido?
c) Quanto à posse da terra que Eliane Veiga afirma ter, as mulheres sempre tiveram seus nomes representados nos documentos legais? Por que isso é importante para as mulheres agricultoras?

4º Mulheres Mapuche: A luta pelo território e pela liberdade

PARTE 01

Atividade de sondagem, reconhecimento e identificação

A NOSSA VOZ

"Estamos informadas sobre a realidade que vivem nossas irmãs indígenas em outros rincões do continente. Nesse aspecto, como você bem disse, relacionado ao Brasil, temos um governo parecido em termos de planos neoliberais que aplicam uma política, um capitalismo extrativista em cima dos nossos territórios, e se caracteriza em ser patriarcal e absolutamente racista com nossos povos e especificamente com as mulheres indígenas.

Nesse ponto, a realidade chilena é muito similar com a de vocês. Em termos de território e população somos muito menores, mas a realidade é exatamente a mesma" (Gabriela Curinao, líder do movimento Mapuche).

Essas são palavras de Gabriela Curinao, representante do povo Mapuche, etnia indígena que corresponde a 10% dos habitantes do Chile. Nessa entrevista, Curinao deixa claro que a realidade chilena é exatamente a mesma da brasileira em diversos aspectos. A partir dessas informações, traga as seguintes respostas para discutir em sala de aula com os colegas.

1) Quais são as semelhanças apresentadas por Gabriela Curinao entre a realidade brasileira e a chilena?
2) Faça um levantamento de dados sobre o significado das palavras "patriarcal" e "racista" destacadas no texto.
3) Você consegue citar uma situação de racismo com a população indígena que você viu acontecer em filmes, séries, músicas, pessoalmente ou até mesmo na escola?

PARTE 02

Contextualização histórica: “Pela libertação da Nação Mapuche!” A luta pelo território.

A NOSSA VOZ

“Acho que posso destacar que atualmente no Chile, sendo Mapuche, e como povo Mapuche, nós estamos passando por algo antigo. O modelo neoliberal chileno foi colocado a partir do governo Pinochet [General e ditador Augusto Pinochet] nos anos 1970. Mas para nós, Mapuche, como povo original do território, é uma colonização que vem desde a invasão.

Desde esse período estamos fazendo a luta contra o sistema opressor no Chile. As mulheres Mapuche sempre foram parte dessa resistência. Evidentemente isso nunca foi registrado nos livros, na história. Mas também sempre continuamos a luta do dia-a-dia, com nossos registros” (Gabriela Curinao, líder do movimento Mapuche).

Os povos originários da América Latina, dentre eles o povo Mapuche, enfrentaram e ainda enfrentam uma realidade que muitas regiões do mundo não conhecem. Gabriela Curinao é secretária de organização da Associação de Mulheres Rurais e Indígenas (Anamuri), e é uma mulher pertencente ao povo Mapuche. Nessa entrevista, conseguimos entender um pouco da realidade à qual mencionamos acima.

Há cerca de 500 anos, embarcações europeias chegaram nas terras em que vivemos hoje. Dentro dessas caravelas, estavam vários homens brancos, que possuíam os seus costumes e ambições, que, na maioria das vezes, estavam ligadas ao acúmulo de riquezas. Esses homens brancos encontraram muito mais do que as riquezas que estavam procurando, eles acabaram se encontrando com sociedades organizadas, que também possuíam seus costumes, religiões, estruturas políticas, construções, estudos, conhecimentos...

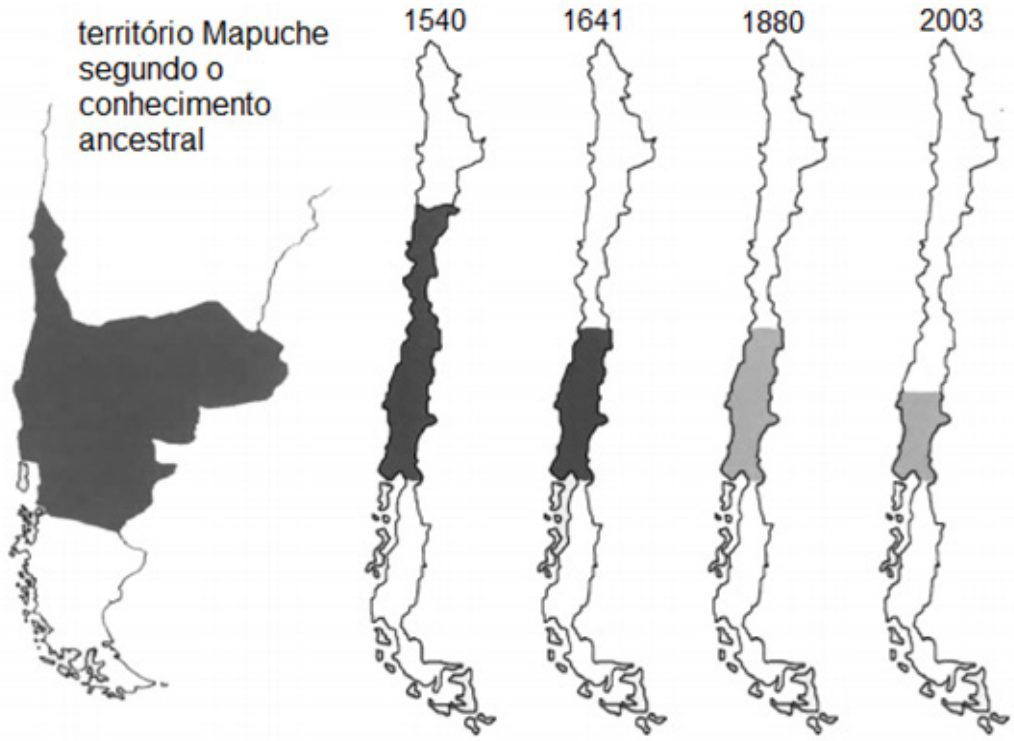
Uma dessas sociedades foi o povo Mapuche, que ainda é a maior etnia indígena que existe no Chile. Os Mapuche se diferenciaram dos demais povos indígenas uma vez que não foram conquistados pelos Espanhóis, e nem mesmo pelos Incas. É importante ressaltar que os Incas constituíram uma das maiores organizações populacionais que já existiu,

expandindo o seu Tawantinsuyo[2] por meio da conquista de diversos povos.

Os espanhóis chegaram ao território que hoje é conhecido como Chile por volta de 1546, acreditando que seria uma conquista simples. Ao chegar próximo de Araucanía, território sagrado para os Mapuches, os espanhóis foram atacados pelos indígenas, e tiveram que se retirar para o povoado de Santiago (hoje capital do Chile). Passaram quatro anos se preparando para voltar a Araucanía, e na volta foram vencidos novamente. Após muitas derrotas a Coroa espanhola é obrigada a negociar a paz com os Mapuche, e em 1641 é reconhecida a autonomia do território Mapuche. Devido a isso, muitos indígenas desse povo hoje reivindicam a libertação da "Nação Mapuche".

Em 1818 os chilenos entram em guerra com os espanhóis pela independência do Chile. Em troca do apoio do povo Mapuche, os chilenos se comprometem a garantir a independência dessa etnia, sua participação no parlamento e direitos iguais aos dos cidadãos chilenos. Entretanto, após a vitória do Chile essas promessas não foram cumpridas, e os Mapuches passaram a enfrentar novamente o Estado tentando usurpar seus territórios ancestrais, para distribuir entre latifundiários e empresas estrangeiras.

Figura 19 - Mapa representando a quantidade de terra dominada pelos Mapuches ao longo dos anos.



■ ***Fonte:*** *elaborado pela autora (2021).*

Nota: Conseguimos perceber uma diminuição expressiva das terras Mapuche que, no momento da colonização, representava pelo menos metade do território que hoje é chamado de Chile.

[2] Tawantinsuyo é o nome utilizado pelos Incas para se referir a sua forma de organização social. O termo "império" que geralmente é utilizado é um tipo de organização europeia, que ao ser aplicado aos povos indígenas, diminuiu a complexidade da sua própria organização política.

As mulheres indígenas participaram ativamente, não apenas desse conflito, mas de toda a organização da vida Mapuche. Na sociedade Mapuche, era função da mulher transmitir a linguagem, valores, costumes às crianças, e assim, manter viva a cultura desse povo. Observa-se, por exemplo, que a função religiosa "machi", é uma das mais importantes posições religiosas e políticas, e é exercida, na maioria das vezes, pelas mulheres. Isso demonstra o valor, o respeito e a confiança que a mulher possui no meio Mapuche.

Figura 20 - Mulheres Mapuche na posição de "machi"

■ ***Fonte:*** *Conociendo Chile (2021). Autoria desconhecida.*
Nota: A posição religiosa de Machi é considerada uma das mais importantes dentro da espiritualidade Mapuche, servindo muitas vezes como conselheira e protetora dessa população indígena. Até os dias atuais esse cargo religioso é maioritariamente ocupado pelas mulheres. Em protestos políticos conseguimos ver mulheres "machi", elas ainda utilizam as mesmas roupas, e esse instrumento musical chamado Kultrún.

Devido a esse apagamento, parte da luta das mulheres indígenas se encontra em não deixar as histórias das mulheres Mapuche serem esquecidas. Esse "esquecimento" não é uma coincidência, ele é parte de um projeto que visa, aos poucos, acabar com a cultura dos povos originários. Para resistir a isso, muitos esforços são feitos, como a criação de Janaqueo, uma guerreira indígena, que faz parte do imaginário Mapuche.

Figura 21 - Ilustração feita da guerreira Janaqueo

■ ***Fonte:*** *Massis (2020). Créditos da Ilustração: Lukas Bravo Nicolás.*
Nota: a representação de Janaqueo carrega símbolos da luta Mapuche, como a bandeira vermelha, azul e verde que aparece enrolada em seu corpo. O disco de fundo da imagem chama-se kultrún, é um tambor Mapuche que representa a superfície da terra. Os desenhos neste tambor representam o conhecimento sobre os pontos cardeais do planeta, sobre quatro estações do ano, a fertilidade da terra, a ligação com o sagrado, dentre outros aspectos. Já as joias utilizadas por Janaqueo também são características dos povos Mapuche, e constituem uma de suas principais fontes de renda na atualidade.

Janaqueo, segundo o povo Mapuche, era uma brava guerreira que lutou em defesa do seu povo, e conseguiu muitas vitórias sobre os colonizadores. Essa lenda foi transformada em revistas em quadrinho, camisetas e até utilizada em protestos. Essa valorização tem um significado muito grande para a América Latina. Ao aderir à imagem de Janaqueo, as pessoas demonstram que se sentem representadas pela história dessa heroína que, diferente de muitas outras presentes na cultura pop, tem origem em terras latino-americanas. Isso é muito significativo, pois parte do projeto de colonização é apagar a cultura, memória, as raízes e o orgulho que os povos da América Latina sentem de suas histórias.

► ATIVIDADES DE REFLEXÃO

1) O texto abaixo é uma carta enviada por Cornelio Saavedra às autoridades chilenas em 1870, através da qual o autor discursa a respeito do povo Mapuche. No fragmento conseguimos perceber qual a posição dos "chilenos" quanto ao povo Mapuche. Reescreva a carta a partir da visão Mapuche sobre os colonizadores/chilenos.

"Muito graves foram os prejuízos que esta província sofreu com as depredações causadas pelos índios fronteiriços na última crise política; mais grave ainda são as consequências. [...] Eles não pararam de nos ameaçar com suas lanças, saques e destruição de nossas vidas, propriedades, etc., uma vez que levamos o nome de chilenos. [...] [Eles não serão] jamais redutíveis senão pela respeitabilidade que podemos adquirir pela força armada; única justiça e moralidade bem entendidas por eles. Em cada evento como aquele que ainda não passamos, esta província retrocede a dez anos, pelo menos daqueles que avançaram em população e indústria".

2) Aproveite a oportunidade, e utilize sua imaginação narrando uma história na qual a super-heroína Janaqueo é protagonista, lembrando que a principal luta dessa personagem é contra os colonizadores, que tentam se apossar das terras de seu povo Mapuche. Não se esqueça de apontar o ano e o local em que se passa a história. A luta de Janaqueo pode se passar no presente, ou no passado, conforme você achar mais interessante.

“Liberdade a nossas Prisioneiras Políticas Mapuche!”

PARTE 03

Como visto na seção acima, a resistência do povo Mapuche contra a exploração vem de centenas de anos. Nunca se entregaram, e essa condição permanece até hoje. Como é complexa a sua resistência, dividimos em três partes: defesa dos territórios, a lei antiterrorismo e as conquista do plebiscito, que beneficiam a todos os cidadãos do Chile.

A NOSSA VOZ

Defesa do território:

“O território mapuche se denomina Wallmapu. [...] O Wallmapu vai do centro-sul da província de Buenos Aires, sul de Mendoza, sul de Santa Fé até a província de Santa Cruz. Por conta da repressão, espalhamo-nos até lá. Este território estrutura 60% da economia argentina e chilena. Nele há gás, petróleo, minerais e, algo muito importante, há água. A água faz de Wallmapu um território especialmente estratégico.

A situação é muito grave porque, além da presença de transnacionais – a maioria de origem europeia – espoliando o território, também existe, a partir dos latifúndios, a formação de uma espécie de novos estados feudais pós-modernos. São multimilionários, latifundiários, que compram muitíssimos hectares - como (Luciano) Benetton, que tem 1,9 milhão de hectares - e financiam a repressão. Têm o Exército e a Guarda como servis guardiões de suas posses. Possuem seus helicópteros e fecharam uma infinidade de caminhos. Lewis, ex-dono da cadeia Hard Rock Café, por exemplo, cercou sua estância deixando isolado, dentro de suas terras, o Lago Escondido. Não se pode chegar até o mesmo; é preciso fazer isto a pé, e o caminho, de 40 km, está fechado”. – (Moira Millán)

Nos textos anteriores mencionamos que muitas lutas dos povos Mapuche iniciaram por volta do século XVI com a colonização, e persistem até hoje. Os Espanhóis quando chegaram ao que hoje chamamos de América tinham o interesse em explorar as riquezas existentes nesse solo, e fizeram isso por meio da violência. Na entrevista de Moira Millán,

percebemos que os exploradores muitas vezes ainda são os mesmos: europeus, latifundiários. Os interesses também parecem iguáis: tomar as riquezas existentes no solo. Essa manutenção das relações de poder coloniais nós chamamos de “colonialidade”.

A NOSSA VOZ

A mulher Mapuche e seu compromisso com a luta de seu povo: Lei antiterrorismo

“Na reivindicação dos direitos legítimos da mulher e do povo Mapuche: Liberdade a nossas Prisioneiras Políticas Mapuche!
Prisão de Temuko: Angélica Ñancupil, Bernardita Chacano Calfunao, Mireya Figueroa, Patricia Troncoso, Carmen Paine.
(As duas primeiras se encontram atualmente em seu décimo dia de greve de fome, reivindicando situações carcerárias dignas e o reconhecimento de suas condições de presas políticas)
Pela libertação da Mulher Mapuche! Pela libertação da Nação Mapuche! Weuwain!” (Organização Mapuche Meli Wixan Mapu, 2003).

Nessa carta, as mulheres Mapuche reivindicam a liberdade de várias mulheres, identificando-as como “prisioneiras políticas”. Isso tem um grande significado: prisioneiros políticos geralmente são pessoas que foram detidas por ter atuações ou ideias que vão contra o governo vigente. Na história, existem muitos presos políticos, e o povo mapuche precisou lidar diretamente com essa realidade, principalmente após a criação da Lei antiterrorismo nº 18.314/1984, que foi aprovada durando o governo do ditador Augusto Pinochet.

Essa lei tinha a função de combater os dissidentes do regime ditatorial, ou seja, as pessoas que eram contrárias ao presidente/ditador Augusto Pinochet. Com o fim da ditadura, a lei foi modificada, e deveria ser aplicada somente em casos que atentassem contra a vida, a liberdade a integridade física das pessoas.

Apesar da ditadura militar chilena ter acabado, a lei antiterrorista ainda é utilizada para combater os conflitos entre o Estado e os Mapuches, ou seja, nas reivindicações dos povos indígenas pelos seus territórios tradicionais. Fazem isso utilizando a força, a violência e realizando “prisões preventivas”, sem precisar de nenhuma justificativa. Além dessa violência, o Estado chileno ainda taxou os Mapuches como “terroristas”, fazendo

com que a população tenha medo das populações indígenas e reproduza preconceitos raciais contra essas pessoas.

Assim, o Estado chileno prende dezenas de mulheres indígenas, submetendo-as a torturas e péssimas condições de vida pelo crime de reivindicar as suas terras, que são ocupadas pelas suas ancestrais a milhares de anos.

A NOSSA VOZ

Conquistas: derrubada da constituição ditatorial

"Observamos um reconhecimento do nosso povo Mapuche, com o hastear da bandeira Mapuche em todas as manifestações, sem precedentes, nunca nada foi visto assim. Se via a bandeira, mas em uma proporção mais baixa. Nas ruas também se escutavam os instrumentos mapuches. Nesse sentido, nós como mulheres em geral, mas também como mulheres indígenas, sentimos que temos um papel fundamental porque este levante do povo chileno foi precedido e está muito fortemente sustentado pela luta dos indígenas e das mulheres.

A demanda fundamental que surgiu é a mudança da Constituição que existe no Chile desde a ditadura de Pinochet. Queremos que haja um processo constituinte para elaborar uma nova Constituição para esse país. Porque, evidentemente, se o país é uma democracia, não podemos seguir com uma Constituição que nasceu na ditadura, com base nesse modelo econômico. E acreditamos que as mulheres indígenas têm que ser parte durante todo o processo.

Faz dois dias que foi aprovado no nosso parlamento a reserva de cotas para mulher nas candidaturas. Por outro lado, queremos também a garantia das cotas para os povos originários. Então nesse processo constituinte vamos como povo originário e como mulheres. Exigimos nossa participação porque é necessário que nosso entendimento distinto do mundo esteja representado. Eu acredito fielmente na mudança no mundo e que as mulheres podem salvar este mundo que se encontra em condições deploráveis" (Moira Millán, líder do movimento Mapuche).

Nesse trecho da entrevista de Moira Millán, ela aborda sobre a necessidade de uma nova constituição e destaca que uma democracia não pode viver sob leis que nasceram na ditadura. Em 11 de setembro de 1973 aconteceu um golpe de estado no Chile, que acabou assassinando

o presidente Salvador Allende e levando Augusto Pinochet ao poder. Segundo a pesquisadora Caroline Farias Gomes, o governo de Allende trouxe mudanças significativas para o Chile. Uma dessas mudanças foi a aprovação da lei 17.729, que instituía a reforma agrária, devolvendo às comunidades indígenas, parte das terras usurpadas desde a ocupação das terras Mapuche de Araucanía. Cerca de 197.761,88 hectares foram devolvidos aos Mapuches.

Augusto Pinochet, considerado um dos maiores ditadores da América Latina ficou no poder até 1990. Com o apoio dos Estados Unidos, Pinochet anulou a lei 17.729 e, ainda, aprovou o decreto-lei 2.568/1979, permitindo a divisão das terras indígenas em propriedades individuais, e a venda das terras Mapuche para chilenos e estrangeiros. Isso tudo agravou ainda mais a condição dos povos indígenas Mapuche que, novamente, tiveram suas terras tomadas em massa pelo Estado, com a utilização da força e da violência.

Figura 22 - Arpillera Chilena

■ ***Fonte:*** *Alves (2012).*

Nota - Essa é uma arpillera, um bordado feito pelas mulheres Mapuche numa forma de denunciar as agressões sofridas pelo seu povo através da arte. Nessa arpillera, em específico, conseguimos ver diversas mulheres protestando por verdade e justiça, bem como a repressão da polícia contra esse protesto. Essa arpillera é uma crítica à violência policial aplicada sobre as manifestações sociais.

Durante a ditadura chilena foi aprovada uma constituição que legitimava boa parte das atitudes de Augusto Pinochet, principalmente as violências causadas pelas privatizações de direitos básicos como água, saúde, aposentadoria etc. Essa constituição esteve vigente no Chile até o ano de 2020, e foi derrubada por uma série de movimentos sociais que, historicamente, reivindicam a derrubada dessas leis. O povo Mapuche e sua bandeira estiveram na maioria desses protestos, o que mostra a participação dessa etnia nessa grande conquista: uma nova constituição para o Chile, e o enterro do governo ditador de Augusto Pinochet.

Figura 23 - Protestos no Chile, 2019

■ ***Fonte:*** *BBC (2019). Créditos da fotografia: Susana Hidalgo/BBC.*
Nota: Susana Hidalgo, autora dessa foto afirma que "As bandeiras ondulando, os cânticos, os tambores, o som das panelas seguiam em um só ritmo. Nossos corações se aceleravam porque todos vibrávamos por algo em comum: justiça, dignidade, respeito, liberdade. O Chile acordou da letargia de anos, que normalizava a violência e os abusos".

► ATIVIDADES DE REFLEXÃO

1) No texto "imperialismo e defesa do território" você conheceu o conceito de "colonialidade". Utilize fatos narrados pela indígena Mapuche Moira Millán como exemplos dessa colonialidade.

2) O que são presos políticos? Por que isso é um problema dentro de uma "democracia"?

3) A imagem a seguir faz parte da onda de protestos que aconteceu recentemente no Chile, e no cartaz conseguimos ler "nova constituição ou nada".

Figura 24 - Protesto no Chile em 2019.

Fonte: Correio do Povo (2019). Créditos da foto: Pedro Ugarte/AFP/CP.

A NOSSA VOZ

"Nesse aspecto, a realidade das mulheres é muito mais cruel. Em geral, se um homem vai a uma manifestação pode ser detido, roubado, reprimido. Mas as mulheres saem na rua e não sabem se irão voltar. Tivemos muitas violações de mulheres e desaparecimento de mulheres. E são violações específicas porque somos mulheres" (Moira Millán, líder do movimento Mapuche).

Durante todo esse material didático você esteve em contato com as lutas das mulheres populares latino-americanas. Moira Millán, que você conheceu nessa última unidade é uma representante do povo indígena Mapuche, que há muitos anos luta pela independência frente ao governo chileno. Que tal junto com outra colega escrever uma carta em apoio às lutas das mulheres populares latino-americanas? Você pode expor seus sentimentos, percepções sobre as dificuldades e conquistas, além de prestar solidariedade a essas mulheres, uma vez que o Brasil também sente diversos problemas semelhantes aos do Chile. No final da carta, assine o seu nome, a data e entregue para sua professora, pois ela será enviada para a NUMA – Ni una menos.

A NUMA é uma frente de representação feminista à qual Moira Millán faz parte. Esse coletivo já organizou marchas e greves pelos direitos das mulheres na Argentina, Uruguai e no Chile. Nós temos certeza de que a sua carta vai servir de inspiração e combustível para a continuação dessa resistência.

5º Mulheres Latino-americanas: Contando a nossa história!

Todas as outras unidades iniciaram com uma atividade de "desaprendizagem". Essa não será dessa forma, pois agora o que nos interessa é a sua história e as das mulheres populares que fazem/fizeram parte da sua trajetória. Então como nós podemos falar que você deve desaprender algo sobre você mesmo? Não faria sentido.

Contar a nossa história é importante por vários motivos, principalmente porque também é um tipo de resistência a essa "colonialidade" que estudamos nesse roteiro. Quando falamos sobre nós mesmos enquanto sujeitos e sujeitas históricas, estamos nos colocando como pessoas importantes para a construção do presente. Pessoas que reconhecem o seu valor, e que querem o devido reconhecimento. Nós somos construtores do futuro, descendentes de mulheres que lutaram muito para que hoje possamos estudar, falar de nossas opressões e reivindicar dignidade para todas nós, homens e mulheres latino-americanos. Após o estudo desse roteiro didático, você se vê dessa forma? Responda isso para si mesmo.

CARTA AOS ALUNOS

Na nossa primeira carta falamos que a história é aprendida em vários lugares e que nomes como Pedro Álvares Cabral, D. Pedro I, Duque de Caxias e Getúlio Vargas estão muito presentes – em ruas, praças, estátuas e, muitas vezes, até na escola. Sabe o que essas quatro personalidades têm em comum? São homens, brancos, que foram eternizados pela história como heróis. E sabe o que esses homens têm de diferente em relação às mulheres estudadas nesse material didático? As suas histórias, os seus nomes são reconhecidos, diferente de nossas avós, tias e mães, que também são muito importantes para a construção do futuro, porém muitas vezes não têm suas lutas narradas.

É um prazer poder contribuir para que, aos poucos, isso vá mudando, pois o aprendizado não são palavras ocas e sem significado, como diria Paulo Freire. Usando esse raciocínio no ensino de história, entendemos que história não é acumular nomes, datas e fatos sobre o passado. A história é ler o presente, e compreender que ela tem uma função terapêutica para a sociedade, uma vez que, a partir da experiência de pessoas do passado, conseguimos interpretar as nossas próprias dores, sofrimentos, angústias e lutar para que isso se resolva.

Agora chegou a vez de a sua turma dar continuidade nesse trabalho de compreensão do presente a partir do passado. Que tal conversar com a professora sobre isso? Nossa sugestão é que vocês se organizem para criar uma página no Instagram contando a história de mulheres populares importantes da sua região, que ajudaram a construir a história de vocês. A dona Maria cozinheira da cantina, que todos os dias faz comida para alimentar todo mundo, a dona Lurdes que já benzeu metade das crianças do bairro para tirar o quebrante ou até mesmo a avó, mãe ou tia de vocês. Deixaremos algumas orientações na sequência e acreditamos que essa conclusão será muito linda e importante para a valorização da nossa história, a história das mulheres populares latino-americanas.

Passo 1 – Em conjunto, escolher um nome para a página no Instagram, criar um perfil e divulgar entre as outras turmas da escola.

Passo 2 – Reunir alguns nomes de mulheres populares importantes para a turma: avós, tias, mães ou pessoas distantes, mas que vocês consigam conversar de alguma forma. Escolher uma dessas mulheres para ser a primeira homenageada.

Passo 3 – Entrar em contato com a homenageada pedindo autorização para contar sua história. Caso ela aceite, marcar uma entrevista, que pode ser virtual.

Passo 4 – Vamos deixar aqui algumas perguntas gerais para ajudar as entrevistadoras, mas vocês devem adequar de acordo com a necessidade e o rumo da entrevista. Durante a conversa, provavelmente a homenageada vai contar histórias de sua vida, então estejam atentas a pontos interessantes. Vocês também devem deixar a entrevistada à vontade para contar as suas histórias.

Entrevista:

- Nome completo:
- Idade:
- Local de nascimento:
- Qual profissão você tem hoje? Quais profissões você já teve? Você gosta do que faz? Por quê?
- Você já realizou algum sonho na vida? Qual? Quais sonhos você ainda quer realizar?
- Onde você morava quando era criança? Do que gostava de brincar?

Passo 5 – Pedir para tirar uma foto da homenageada.

Passo 6 – Organizar todas as informações em um texto. Vocês podem pedir a ajuda da professora de História ou mesmo da professora de Língua Portuguesa para isso.

Passo 7 – Postar a foto e o texto no perfil criado na rede social Instagram (ou outra escolhida).

CARTA AOS ALUNOS

REFERÊNCIAS

REFERÊNCIAS IMAGENS

ALVES, Milton. Arpilleras do Chile: arte e resistência a serviço da vida. **Milton com política**, 07 de junho de 2012. Disponível em: https://miltoncompolitica.wordpress.com/2012/06/07/arpilleras-do-chile-arte-e-resistencia-a-servico-da-vida/. Acesso em: 29 abr. 2021.

AGÊNCIA BRASIL. Veja quem são os ministros de Jair Bolsonaro. **Exame**, 01 de janeiro de 2019. Disponível em:https://exame.com/brasil/veja-quem-sao-os-ministros-de-jair-bolsonaro/ . Acesso em: 29 abr. 2021.

BBC. 'O Chile acordou': autora da foto viral que marcou protestos conta o que sentiu ao capturar imagem. **BBC**, 29 de outubro de 2019. Disponível em: https://g1.globo.com/mundo/noticia/2019/10/29/o-chile-acordou-autora-da-foto-viral-que-marcou-protestos-conta-o-que-sentiu-ao-capturar-imagem.ghtml. Acesso em: 29 abr. 2021.

BRASIL DE FATO. Levante zapatista por terra e liberdade no México comemora 25 anos. **Brasil de Fato**, 01 de janeiro de 2019. Disponível em: https://www.brasildefato.com.br/2019/01/01/levante-zapatista-por-terra-e-liberdade-no-mexico-comemora-25-anos/. Acesso em: 29 abr. 2021.

CARVALHO, Maria Letícia de Alvarenga. **Quilombo de Conceição das Crioulas**. Belo Horizonte: FAFICH, 2016. Disponível em: https://antigo.incra.gov.br/media/docs/quilombolas/memoria/conceicao_das_crioulas.pdf. Acesso em: 29 abr. 2021.

CIRCULO BOLIVARIANO FABRICIO OJEDA. Se cumplen 90 años del asesinato del líder campesino Emiliano Zapata. **Circulo Bolivariano Fabricio Ojeda**, 10 de abril de 2009. Disponível em: http://circulobolivarianofabriciojeda.blogspot.com/2009/04/se-cumplen-90-anos-del-asesinato-del.html. Acesso em: 29 abr. 2021.

COCUYO TRASNOCHADO. Al Pueblo mexicano. **Cocuyo Trasnochado**, 15 de fevereiro de 2006. Disponível em: http://cocuyotrasnochado.blogspot.com/2006/02/al-pueblo-mexicano.html. Acesso em: 29 abr. 2021.

CONOCIENDO CHILE. Machali: todo lo que desconoces. **Conociendo Chile**, 2021. Disponível em: http://conociendochile.com/c-region-de-ohiggins/machali/. Acesso em: 29 abr. 2021.

CPT. Em Alagoas, Feira das Mulheres Camponesas homenageia o martírio de Margarida Maria Alves. **Comissão Pastoral da Terra – Alagoas**, 09 ago. 2012. Disponível em: https://www.cptnacional.org.br/publicacoes/noticias/geral/1177-em-alagoas-feira-das-mulheres-camponesas-homenageia-o-martirio-de-margarida-maria-alves. Acesso em: 29 abr. 2021.

DESINFORMÉMONOS. Soy indígena y soy mujer, y eso es lo único que importa ahora»: Comandanta Esther en el Congreso. **Desinformémonos**, 31 de dezembro de 2013. Disponível em: https://desinformemonos.org/soy-indigena-y-soy-mujer-y-eso-es-lo-unico-que-importa-ahora-comandanta-esther-en-el-congreso/. Acesso em: 29 abr. 2021.

GALVANI, Giovanna. Por que 3.500 mulheres sem terra ocuparam o Ministério da Agricultura? **Carta Capital**, 09 de março de 2020. Disponível em: https://www.cartacapital.com.br/politica/por-que-3500-mulheres-sem-terra-ocuparam-o-ministerio-da-agricultura/. Acesso em: 29 abr. 2021.

MANDACARU ONLINE. Artesanato é utilizado como instrumento de educação cultural e disseminação da história no Quilombo. **Mandacaru online**, 04 de setembro de 2017. Disponível em: https://www.mandacaruonline.com/post/2017/09/04/artesanato-%C3%A9-utilizado-como-instrumento-de-educa%C3%A7%C3%A3o-cultural-e-dissemina%C3%A7%C3%A3o-da-hist%C3%B3ria-n. Acesso em: 29 abr. 2021.

MASSIS, Diana. Janequeo: guerreira indígena vira símbolo de protestos no Chile e 'substitui' Mulher Maravilha. BBC News, 04 de outubro de 2020. Disponível em: https://www.bbc.com/portuguese/internacional-54301155. Acesso em: 29 abr. 2021.

MST. Após Marcha, Sem Terra obtém respostas positivas do governo da BA. **Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra**, 19 de março de 2015. Disponível em: https://mst.org.br/2015/03/19/apos-marcha-sem-terra-obtem-respostas-positivas-do-governo-da-ba/. Acesso em: 29 abr. 2021.

NUNES, Davi. **Bucala**: a princesa do Quilombo do Cabula. Ilustrações: Daniel Santana. Rio de Janeiro: Malê, 2019.

ONDAS. O Brasil e seus "donos da água": isso precisa mudar. **Ondas Brasil**, 7 de fevereiro de 2020. Disponível em: https://ondasbrasil.org/o-brasil-e-seus-donos-da-agua-isso-precisa-mudar/ . Acesso em: 29 abr. 2021.

PAIVA, Vitor. Marichuy Patricio: a nova face do zapatismo é mulher, indígena e pode disputar a presidência do México. **Hypeness**, 09 de novembro de 2017. Disponível em: https://www.hypeness.com.br/2017/11/marichuy-patricio-a-nova-face-do-zapatismo-e-mulher-indigena-e-pode-disputar-a-presidencia-do-mexico/. Acesso em: 29 abr. 2021.

RUMBEANDO POR AHI. Encuentro con el Zapatismo en Oventic. **Rumbeando por ahi**, 21 de setembro de 2016. Disponível em: http://www.rumbeandoporahi.com/encuentro-con-el-zapatismo-en-oventic-2/. Acesso em: 29 abr. 2021.

STANCHEV, Peter. De Chiapas a Rojava: mais do que apenas coincidências. Tradução de: Talita Rauber. **Anarquia ou Barbárie**, 24 de abril de 2015. Disponível em: https://anarquiabarbarie.wordpress.com/2015/04/24/de-chiapas-a-rojava-mais-do-que-apenas-coincidencias/.

Acesso em: 29 abr. 2021.

ZONA LIVRE DE OGM. “Se o campo não planta, a cidade não janta”. **Zona Livre de OGM**, 3 de setembro de 2019. Disponível em: https://www.facebook.com/ZonaLivredeOGM/photos/10156279953345474. Acesso em: 29 abr. 2021.

Referencias para elaboração do material didático

Mulheres Zapatistas:

DIABLO ACRATA. Encuentro de las Mujeres Zapatistas (Leg). Canal Diablo Acrata – Youtube, 17 de setembro de 2008. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=-mu6Fk02IM0&t=30s&ab_channel=DiabloAcrata. Acesso: 25 dez. 2020.

INFANTE, Ana Julia Marques. O Zapatismo na perspectiva analítica da longa duração, UFSC, 2018, 63 p.

GUEVARA, Lourdes Consuelo Pacheco Ladrón. Nosotras ya estábamos muertas: Comandanta Ramona y otras insurgentas del Ejército Zapatista de Liberación Nacional, **TraHs**, México, n°6, 2019, DOI : 10.25965/trahs.1881

SILVA, Clara Cecilia Seguro. Memória das Mulheres zapatistas: participação, mobilização e a construção do ser mulher no movimento zapatista. (dissertação mestrado) USP, 2018, 195 p.

SALAINI, Cristian Jobi. ESCHBERGER, Laura Marquesan. Projeto decolonial e arranjos transmodernos. Ação das mulheres indígenas no movimento zapatista. **Espirales**, n. 4, Vol. 2, Out. 2019.

Mulheres quilombolas:

FERNANDES, Ana Carolina Araújo. **Do fogo e da justiça:** Sandra Maria da Silva Andrade, movimentos de uma filha de Xangô na luta Quilombola. (dissertação mestrado) Brasília, 2017. p. 215.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. GOMES, Flávio dos Santos. Dicionário da Escravidão no Brasil, companhia das letras, São Paulo, 2018.

LEITE, Maria Jorge dos Santos. Conceição das Crioulas: Terra, Mulher e

Política. Nº 6, /2010.

Mulheres MST

Documentário A Luta É Pra Valer, Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=1xHhXHXCQgU&ab_channel=MonocularProdu%C3%A7%C3%B5es. Acesso 01/02/2020.

DELBONI, Claudia. **Mulheres da terra:** História e memória das assentadas de Sumaré II no limiar do século XXI. (dissertação mestrado) USP, 2008. 210 p

KRETER, Ana Cecília. A previdência rural e a condição da mulher. Revista gênero, v. 5 n. 2, 2005, DOI: https://doi.org/10.22409/rg.v5i2.389.

CPT. Conflitos no Campo – Brasil 2019 /Coordenação: Antônio Canuto, Cássia Regina da Silva Luz e Paulo César Moreira dos Santos - Goiânia]: CPT Nacional – Brasil, 2020, 247 p.

PAIVA, Daniela A. Minuceli. OLIVEIRA, Suellen Mayara Péres de. Olhares femininos sobre a memória da luta pela terra no extremo oeste do Paraná. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Ensino de História e América Latina) – Universidade Federal da Integração Latino-Americana, Foz do Iguaçu, 2020

PAGNOSSI. Nádia Carrasco. História da Prataria Mapuche. **Rev. Arqueologia Pública** Campinas, SP v.12 n.2 p. Dez/2018 ISSN 2237-8294

PINASSI, Maria Orlanda. O protagonismo das mulheres no MST. Anais do IV Simpósio Lutas Sociais na América Latina ISSN: 2177-9503,Londrina, UEL, 2010.

Mulheres mapuche

MACHADO, Carmem Geraldo. A Representação dos Mapuches nos livros didáticos de história Chilenos: os historiadores e a criação/perpetuação de estigmas. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Ensino de História e América Latina) – Universidade Federal da Integração Latino-Americana, Foz do Iguaçu, 2018.

LOPES, Ana Maria D'Ávila. "Conflito mapuche": aplicação da lei antiterrorista e violação de direitos humanos. **Rev. Direito Práx**., Rio de Janeiro, Vol. 9, N. 2, 2018, p. 587-609. DOI: 10.1590/2179-8966/2017/26897| ISSN: 2179-8966.

GOMES, Carolina Faria. As propostas acerca da autonomia indígena mapuche no Chile do pós ditadura (1997-2014). **Anais do XXIX Simpósio Nacional de História, UnB, 2017. ISBN: 978-85-98711-18-8**

PAGIANO, Flávia Cristina. **A instauração da ditadura militar no Chile**: os documentos do Centro de Informações Exteriores – CIEX (1970 - 1973) e o posicionamento brasileiro, UnB, Brasília, 2016.

GONÇALVES, Carlos Walter. Entre América e Abya Yala – tensões de

territorialidades. **Desenvolvimento e Meio Ambiente**, n. 20, p. 25-30, jul./dez. 2009. Editora UFPR.

GREGORY, Vinícius Matté. **Os mapuches e os chilenos**: conflitos e construção identitária. TCC (licenciado/bacharel em História). UnB, 2011.

HOLTON, GRAHAM. AUSTIN, ROBERT. Houve um holocausto chileno? Campos de concentração, genocídio político e a ditadura Pinochet. Ten. Mund., Fortaleza, v. 3, n. 4, jan/jun. 2007.

`

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O primeiro desconforto que tive a respeito do ensino de história das mulheres foi na oitava série (atual nono ano), onde percebi a redução da interferência feminina na história aos “cuidados” dos soldados na frente de batalha. Durante a graduação, algumas questões persistiram, mas foi no mestrado que tive noção da profundidade e complexidade do problema que me incomodava. Até em propostas de inclusão das mulheres pelo ensino de história nos currículos escolares, ainda existe uma deficiência de representação da maioria das mulheres que conheço, às quais nesse trabalho chamamos de “mulheres populares latino-americanas”.

Para responder a parte desses incômodos recorremos à pesquisa que resultou na escrita desse trabalho. Iniciamos levantando uma crítica ao “feminismo hegemônico”, que invisibiliza a existência de milhares de mulheres por todo o globo. Percebemos, nesse capítulo, que o feminismo é muito mais profundo, complexo e plural do que a narrativa linear nos conta. Olympe de Gouges e Mary Wollstonecraft foram mulheres muito importantes para a Europa do século XVIII. Entretanto, o mundo não se reduz à Europa.

Essa mesma “redução do mundo à Europa” pode ser vista no segundo capítulo, no qual discutimos os currículos escolares. Abrimos o texto refletindo a respeito da importância dos currículos escolares, sua interferência na prática profissional, nas relações entre os indivíduos, na escolha dos conteúdos escolares, que são escolhas do que será lembrado pela posteridade. Percebemos que um currículo escolar é mais do que um “estruturante” da rotina escolar, é um projeto de futuro, que faz parte de um projeto de mundo onde a educação tem determinado papel. Abordamos que a escola inicialmente não era um ambiente feito para a população pobre: as cadeiras escolares preenchidas por estudantes populares são fruto de verdadeiras ocupações, resistências.

Esse caráter elitista presente na escola é refletido nos currículos escolares. Gimeno Sacristán (2000) afirma que todo conteúdo escolhido para estar no currículo é acompanhado de outros conteúdos escolhidos para não estar no currículo. O mesmo autor ainda levanta que não é acidental que a maioria dos alunos em situação de “fracasso escolar” sejam provenientes de classes

populares. Ao analisar a Base Nacional Comum Curricular, percebemos escolhas que nos colocam como coadjuvantes em nossas próprias histórias. São predominantes os conteúdos que nos invisibilizam, que reduzem os conhecimentos e saberes importantes para serem passados adiante somente à história do Estado/nação, e da Europa, e não reconhecem a nossa importância, não nos vêm como sujeitos e construtores do mundo em que vivemos.

Os resultados obtidos pela análise referente à história das mulheres populares demonstraram que não ocorreu uma inclusão das mulheres no currículo escolar. Dentre 90 habilidades trabalhadas nos últimos anos do Ensino Fundamental II, apenas 3 mencionam as mulheres como sujeitos históricos, e em apenas um caso podemos encaixar a história das mulheres populares: na habilidade EF09HI26, onde pede que se observe a interferência dos “negros, indígenas, mulheres, homossexuais, camponeses, pobres etc.” na construção da Constituição de 1988 (BRASIL, 2017, p. 431). Apenas uma unidade para tantas existências importantes.

Na tentativa de colaborar para romper esse quadro é que construímos nosso produto educacional, no terceiro capítulo. Propomos um roteiro didático focado na história das mulheres populares, baseado na pedagogia decolonial. Para isso, escolhemos quatro movimentos sociais protagonizados por mulheres: o movimento Zapatista, o quilombo Conceição das Crioulas, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, e o movimento dos povos Mapuche do Chile. Optamos por um material didático, uma vez que essa é uma das formas de fazer resistência ao currículo escolar propositalmente colonizador que foi aprovado pelo governo brasileiro.

Assim, o terceiro capítulo traz orientações pedagógicas aos professores e professoras, contendo reflexões bibliográficas, possibilidades de questionamentos, abordagens e provocações, atividades, textos didáticos, e, principalmente, as vozes das mulheres populares latino-americanas, que há muito são silenciadas, provocando tantas ausências.

Para construir esse material mobilizamos vários conhecimentos. Esses saberes foram nos apontando para novas ausências, que nem sabíamos que existiam. Existe uma ausência da história das mulheres, da população LGBTQIA+, dos povos indígenas, africanos, afro-brasileiros, islâmicos e orientais

dentro do ensino de história escolar e universitário. Mas, também existe a ausência dessas vozes em tantos outros espaços, como nos mostrou a discussão sobre o feminismo decolonial. No caminho percorrido até aqui descobrimos um novo mundo escolar, construído de silenciamentos e invisibilidades. Isso é prejudicial na medida que reforça o conceito de Boaventura de Souza Santos (2007) sobre a “zona do não ser”, entretanto, também indica emergências e possibilidades de novas investigações.

No início dessa dissertação não conhecíamos todas essas ausências, e agora conhecemos algumas. Durante a produção desse trabalho muitas vezes nos sentimos desesperados, desesperançados. Como esse texto pode ajudar? De que vale uma pesquisa em meio ao caos sanitário, político e moral que estamos vivendo? Contudo, compreendemos que a desesperança é uma estratégia para causar imobilidade, para que ninguém ouse tentar construir um mundo diferente.

Nessa dissertação, baseados na teoria decolonial, buscamos abordar as histórias de mulheres que ousaram e ousam construir um mundo diferente. Essas experiências de luta podem emergir e indicar mudanças radicais na colonialidade em que vivemos. A escola é um ambiente privilegiado para perceber essas emergências que aparecem carregadas de esperança, e nos possibilitam visualizar horizontes sem hierarquias raciais ou locais, onde não existam pessoas tratadas como “menos humanas”. Essa esperança é uma poderosa arma dos grupos oprimidos, pois é a partir dessa imaginação junto com a organização política dos movimentos sociais, que podemos construir um presente mais representativo que, aos poucos, de passo em passo, nos permite projetar outros futuros.

REFERÊNCIAS

AFONSO, Henrique. MARQUES, Clarissa. MAGALHÃES, José Luis. O fardo do homem branco: conceito do standard civilizatório no direito internacional no século XIX. **Revista Duc In Altum Cadernos de Direito**, v. 10, n. 20, jan./abr. 2018.

AGÊNCIA BRASIL. Veja quem são os ministros de Jair Bolsonaro. **Exame**, 01 de janeiro de 2019. Disponível em:https://exame.com/brasil/veja-quem-sao-os-ministros-de-jair-bolsonaro/ . Acesso em: 29 abr. 2021.

ALMEIDA, Mariléia. A experiência de mulheres quilombolas: raça e gênero na criação de corpos étnicos. **Saberes e Práticas Cientificas**, 2014.

ALVES, Milton. Arpilleras do Chile: arte e resistência a serviço da vida. **Milton com política**, 07 de junho de 2012. Disponível em: https://miltoncompolitica.wordpress.com/2012/06/07/arpilleras-do-chile-arte-e-resistencia-a-servico-da-vida/. Acesso em: 29 abr. 2021.

ANPUH. **Nota da Associação Nacional de História sobre a Base Nacional Comum Curricular.** Associação Nacional dos Professores Universitários de História, 2015. Disponível em: https://anpuh.org.br/index.php/2015-01-20-00-01-55/noticias2/noticias-destaque/item/3140-nota-da-associacao-nacional-de-historia-sobre-a-base-nacional-comum-curricular-bncc. Acesso em: 22 jul. 2020.

ARROYO, Miguel**. Currículo**: território em disputa. Rio de Janeiro: Vozes, 2013.

ARRUZZA, Cinzia; BHATTACHARYA, Tithi; FRASER, Nancy. **Feminismo para os 99%**: um manifesto. São Paulo: Boitempo, 2019.

BBC. 'O Chile acordou': autora da foto viral que marcou protestos conta o que sentiu ao capturar imagem. **BBC**, 29 de outubro de 2019. Disponível em: https://g1.globo.com/mundo/noticia/2019/10/29/o-chile-acordou-autora-da-foto-viral-que-marcou-protestos-conta-o-que-sentiu-ao-capturar-imagem.ghtml. Acesso em: 29 abr. 2021.

BALLESTRIN, Luciana. América Latina e o giro decolonial. **Rev. Brasileira Ciência Política**, n.11, pp.89-117, 2013.

BARBOSA, Lia Pinheiro. Estética da resistência: arte sentipensante e educação na práxis política indígena e camponesa latino-americana. **Conhecer: debate entre o público e o privado**, v. 09, n. 23, 2009. https://doi.org/10.32335/2238-0426.2019.9.23.1144

BARBOSA, Maria. LERRER. Débora. O Gênero da Posse da Terra: um estudo sobre o poder de negociação de mulheres titulares de lotes via reforma agrária. **Revista Brasileira de Sociologia**, Vol. 04, No. 08, jul./dez., 2016. http://dx.doi.org/10.20336/rbs.173.

BARZOTTO, Carlos Eduardo. **Constituindo um sujeito-histórico**: identidades e narrativas (re)criadas nas três versões da Base Nacional Comum Curricular de História (2015, 2016, 2017). Trabalho de Conclusão de Curso – Universidade Federal Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.

BEAUVOIR, Simone. **O Segundo sexo** – fatos e mitos; tradução de Sérgio Milliet. 4 ed. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1980.

BORGES, Pedro**. Epistemicídio, a morte começa antes do tiro.** Alma Preta, 14, nov. 2017. Disponível em https://www.almapreta.com/editorias/realidade/epistemicidio-a-morte-comeca-antes-do-tiro, Acesso em: 07, agos. 2020.

BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação. **Diário Oficial da União**, Brasília, 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 29 abr. 2021.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Ministério da Educação, 2015. Disponível em: http://historiadabncc.mec.gov.br/documentos/BNCC-APRESENTACAO.pdf. Acesso em: 26 jun. 2020.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Ministério da Educação, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf. Acesso em: 26 jun. 2020.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal. **Ação Direta de Inconstitucionalidade 3239**. Disponível em: http://www.stf.jus.br/arquivo/cms/noticiaNoticiaStf/anexo/ADI3239RW.pdf. Acesso em 29 abr. 2021.

BRASIL DE FATO. Levante zapatista por terra e liberdade no México comemora 25 anos. **Brasil de Fato**, 01 de janeiro de 2019. Disponível em: https://www.brasildefato.com.br/2019/01/01/levante-zapatista-por-terra-e-liberdade-no-mexico-comemora-25-anos/. Acesso em: 29 abr. 2021.

BRAZÃO, Diogo Alchorne. A BNCC como um território de disputas de poder: As permanências e rupturas do pensamento eurocêntrico no componente curricular de História da Base Nacional Comum Curricular. In: XXIX Simpósio Nacional de História. **Anais [...].** Brasília, 24 a 28 de julho de 2017. Disponível em: https://www.snh2017.anpuh.org/resources/anais/54/1502851740_ARQUIVO_BNCCcomoterritoriodedisputas-DiogoBrazao-ANPUH.pdf. Acesso em: 29 abr. 2021.

CARNEIRO, Aparecida Sueli. **A construção do outro como não-ser como fundamento do ser**. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em

Educação. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005. Disponível em: https://repositorio.usp.br/item/001465832. Acesso em: 29 abr. 2021.

CARNEIRO, Sueli. **Enegrecer o feminismo:** a situação da mulher negra na América Latina de uma perspectiva de gênero. Portal Geledés, 06 de março de 2011. Disponível em: https://www.geledes.org.br/enegrecer-o-feminismo-situacao-da-mulher-negra-na-america-latina-partir-de-uma-perspectiva-de-genero/. Acesso em: 29 abr. 2021.

CARVAJAL, Julieta. Paredes. Uma ruptura epistemológica com o feminismo ocidental. *In*: HOLLANDA, Heloísa Buarque de (org.). **Pensamento Feminista Hoje**: perspectivas decoloniais. Rio de Janeiro, Bazar do Tempo, 2020.

CARVALHO, Maria Letícia de Alvarenga. **Quilombo de Conceição das Crioulas**. Belo Horizonte: FAFICH, 2016. Disponível em: https://antigo.incra.gov.br/media/docs/quilombolas/memoria/conceicao_das_crioulas.pdf. Acesso em: 29 abr. 2021.

CHACPE, Juliana Fernandes. **Territórios quilombolas e unidades de conservação de proteção integral**: desafios da conciliação na Administração Federal. Dissertação (Mestrado) - Universidade de Brasília, Centro de Desenvolvimento Sustentável. Brasília, 2014. 150 p. Disponível em: https://repositorio.unb.br/handle/10482/15878. Acesso em: 29 abr. 2021.

CIRCULO BOLIVARIANO FABRICIO OJEDA. Se cumplen 90 años del asesinato del líder campesino Emiliano Zapata. **Circulo Bolivariano Fabricio Ojeda**, 10 de abril de 2009. Disponível em: http://circulobolivarianofabriciojeda.blogspot.com/2009/04/se-cumplen-90-anos-del-asesinato-del.html. Acesso em: 29 abr. 2021.

COCUYO TRASNOCHADO. Al Pueblo mexicano. **Cocuyo Trasnochado**, 15 de fevereiro de 2006. Disponível em: http://cocuyotrasnochado.blogspot.com/2006/02/al-pueblo-mexicano.html. Acesso em: 29 abr. 2021.

CONAQ. A missão quilombola, por Sandra Maria da Silva Andrade. **Coordenação Nacional de Articulação das Comunidades Negras Rurais Quilombolas**, 2021. Disponível em: http://conaq.org.br/noticias/a-missao-quilombola-por-sandra-maria-da-silva-andrade/. Acesso em: 29 abr. 2021.

CONCEIÇÃO, Juliana. ZAMBONI, Ernesta. A educação pública e o ensino de História da América Latina no Brasil e na Argentina. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 8, n. 2, p. 419-441, jul./dez. 2013. DOI: https://doi.org/10.5212/praxeduc.v.8i2.0004.

CONGRESSO EM FOCO. Bolsonaro: “Quilombola não serve nem para procriar”. **Congresso em Foco**, 05 de abril de 2017. Disponível em: https://congressoemfoco.uol.com.br/especial/noticias/bolsonaro-quilombola-nao-serve-nem-para-procriar/. Acesso em: 29 abr. 2021.

CONOCIENDO CHILE. Machali: todo lo que desconoces. **Conociendo Chile**, 2021. Disponível em: http://conociendochile.com/c-region-de-ohiggins/machali/. Acesso em: 29 abr. 2021.

CONTAG. Continuamos em marcha!! **Contag**, 2019. Disponível em: http://www.contag.org.br/index.php?modulo=portal&acao=interna&codpag=614&ap=1&nw=1. Acesso em: 03 mai. 2021.

CPT. Em Alagoas, Feira das Mulheres Camponesas homenageia o martírio de Margarida Maria Alves. **Comissão Pastoral da Terra – Alagoas**, 09 ago. 2012. Disponível em: https://www.cptnacional.org.br/publicacoes/noticias/geral/1177-em-alagoas-feira-das-mulheres-camponesas-homenageia-o-martirio-de-margarida-maria-alves. Acesso em: 29 abr. 2021.

CPT. Conflitos no Campo – Brasil 2019. Coordenação: Antônio Canuto, Cássia Regina da Silva Luz e Paulo César Moreira dos Santos. Goiânia: CPT Nacional – Brasil, 2020.

CRUZ, Paulo Divino Ribeiro da. **A influência do racismo na educação Matogrossense na Transição do século XIX ao XX**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de Educação, Cuiabá, 2009. Disponível em: http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=136883. Acesso em: 29 abr. 2021.

CURIEL, Ochy. Conferencia y debate: "El Feminismo Decolonial Latinoamericano y Caribeño. Aportes para las Prácticas Políticas Transformadoras". **Youtube**, 19 de janeiro de 2017. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=B0vLlIncsg0&t=104s. Acesso em: 03 jan. 2021.

CURIEL, Ochy. Construindo metodologias feministas a partir do feminismo decolonial. In. HOLLANDA, H. (Org.). **Pensamento Feminista Hoje**: perspectivas decoloniais. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2020.

CURIEL, Ochy. Descolonizando el feminismo: una perspectiva desde América Latina y el Caribe. *In*: **Primer coloquio latinoamericano sobre praxis y pensamiento feminista**, Buenos Aires, 2009. Disponível em: https://feministas.org/IMG/pdf/Ochy_Curiel.pdf. Acesso em: 29 abr. 2021.

DAVIS, Angela. **Mulheres, raça e classe**; Tradução: Heci Regina Candiani. 1. ed, São Paulo, Boitempo, 2017.

DEERE, Carmen Diana. Os direitos da à terra e os movimentos sociais rurais na reforma agraria brasileira. **Estudos Feministas**, Florianópolis, abril/2004. P. 175 – 204.

DELBONI, Claudia. **Mulheres da terra:** História e memória das assentadas de Sumaré II no limiar do século XXI. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em História Social, Universidade de São Paul0, 2008. 210 p. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8138/tde-04072008-141411/pt-br.php. Acesso em: 29 abr. 2021.

DESINFORMÉMONOS. Soy indígena y soy mujer, y eso es lo único que importa ahora»: Comandanta Esther en el Congreso. **Desinformémonos**, 31 de dezembro de 2013. Disponível em: https://desinformemonos.org/soy-indigena-y-soy-mujer-y-eso-es-lo-unico-que-importa-ahora-comandanta-esther-en-el-congreso/. Acesso em: 29 abr. 2021.

DIABLO ACRATA. Encuentro de las Mujeres Zapatistas (Leg). **Canal Diablo Acrata** – Youtube, 17 de setembro de 2008. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=-mu6Fk02IM0&t=30s&ab_channel=DiabloAcrata. Acesso: 25 dez. 2020.

DUSSEL, Enrique. Europa, modernidade e eurocentrismo. *In*: LANDER, Edgardo (comp.) **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

FARIAS, Marisa de Fátima Lomba. Mulheres no Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). **Anais [....]**. XXVI Simpósio Nacional de História – ANPUH, São Paulo, julho 2011.

FERNANDES, Ana Carolina Araújo. **Do fogo e da justiça**: Sandra Maria da Silva Andrade, movimentos de uma filha de Xangô na luta quilombola. 2017. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) - Universidade de Brasília, Brasília, 2017. Disponível em: https://repositorio.unb.br/handle/10482/31302. Acesso em: 29 abr. 2021.

FERREIRA, Ana Paula Romão de Souza. **A trajetória político-educativa de Margarida Maria Alves**: entre o velho e o novo sindicalismo rural. 2009. 146 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2009. Disponível em: https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/tede/4922?locale=pt_BR. Acesso em: 29 abr. 2021.

FERREIRA, Maria Raquel Dias Sales**. Mulheres Quilombolas e Culturas do Escrito**: Voz e Letra na Comunidade Quilombola do Mato do Tição/MG. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016. Disponível em: https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/BUBD-ACHFSN. Acesso em: 29 abr. 2021.

FERREIRA, Michele Guerreiro. **Seleção e silenciamento de conteúdos de História e cultura afro-brasileira e africana:** análise sob uma perspectiva decolonial das práticas curriculares. In. Encontro de Pesquisa educacional em Pernambuco- EPEPE, 5, 2014, Garanhuns, PE. Anais (on-line), 2014.

Disponível:https://www.fundaj.gov.br/images/stories/epepe/V_EPEPE/EIXO_1/MicheleGuerreiroFerreira-CO01.pdf. Acesso em 01/07/2019

FIABANI, Adelmir. Comunidades negras quilombolas: a agonia de um movimento social abandonado pelo Estado. **Revista Debates Insubmissos**, Caruaru, PE. Brasil, Ano 3, v.3, nº 8, jan./abr. 2020. DOI: https://periodicos.ufpe.br/revistas/debatesinsubmissos/article/view/244492

FÓRUM DOS PROFISSIONAIS DE HISTÓRIA ANTIGA E MEDIEVAL. **Carta de repúdio à Base Nacional Comum Curricular de História**. Rio de Janeiro, 26 nov. 2015. Disponível em: http://site.anpuh.org/index.php/bncc-historia/item/3127-carta-de-repudio-a-bnccproduzida-pelo-forum-dos-profissionais-de-historia-antiga-e-medieval. Acesso em 29 abr. 2021.

FRANCO, María Garcia**. A luta pela terra sob enfoque de gênero**: os lugares da diferença no Pontal do Paranapanema. 2004. 216 f. Tese (Doutorado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia, 2004. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/handle/11449/102966. Acesso em: 29 abr. 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia dos sonhos possíveis**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2020.

FREITAS, Débora Laís. **A (in)visibilidade da América Latina no ensino de História**: uma perspectiva dos estudantes do ensino médio público em uma ótica freireana. 2019. Dissertação (Mestrado Profissional em História) – Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande. Disponível em: http://repositorio.furg.br/handle/1/8815. Acesso em: 29 abr. 2021.

FRIEDAN, Betty. **Mística feminina** – Tradução de Áurea B. Weissemberg. Rio de Janeiro: Vozes, 1971.

GALLEGO, Alejandro Álvares. El Surgimiento de las Ciencias Socialies y es olvido de uma Pedagogia Politica. **Nómadas (Col)**, núm. 41, octubre, 2014, pp. 45-61. Universidad Central. Bogotá, Colombia. 102.

GALVANI, Giovanna. Por que 3.500 mulheres sem terra ocuparam o Ministério da Agricultura? **Carta Capital**, 09 de março de 2020. Disponível em: https://www.cartacapital.com.br/politica/por-que-3500-mulheres-sem-terra-ocuparam-o-ministerio-da-agricultura/. Acesso em: 29 abr. 2021.

GELEDES. A pedagogia negra e feminista de bell hooks. **Portal Geledés**, 12 de março de 2019. Disponível em: https://www.geledes.org.br/a-pedagogia-negra-e-feminista-de-bell-hooks/. Acesso em: 04 jun. 2020.

GOMES, Camila Magalhães. Gênero como categoria de análise decolonial. **Civitas**, Porto Alegre, v.18, nº1, p. 65-82, jan-abr. 2018. DOI: https://doi.org/10.15448/1984-7289.2018.1.28209

GOMES, Carolina Faria. As propostas acerca da autonomia indígena mapuche no Chile do pós ditadura (1997-2014). **Anais do XXIX Simpósio Nacional de História**, UnB, 2017. ISBN: 978-85-98711-18-8

GOMES, Karol. Brasil é nação construída em estupro de mulheres negras e indígenas por brancos europeus, aponta estudo. **Hypeness**, 05 de outubro de 2020. Disponível em: https://www.hypeness.com.br/2020/10/brasil-e-nacao-construida-em-estupro-de-mulheres-negras-e-indigenas-por-brancos-europeus-aponta-estudo/. Acesso em: 03 mai. 2021.

GONÇALVES, Carlos Walter. Entre América e Abya Yala – tensões de territorialidades. **Desenvolvimento e Meio Ambiente**, n. 20, p. 25-30, jul./dez. 2009. DOI: http://dx.doi.org/10.5380/dma.v20i0.16231

GONZALEZ, Lélia. Por um feminismo afrolatinoamericano. **Caderno de Formação Política do Círculo Palmarino**, n. 1, p. 12 20 2011.

GONZALEZ, Lélia. Racismo e sexismo na cultura brasileira. **Revista Ciências Sociais Hoje**, Anpocs, p. 223-244, 1984. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4584956/mod_resource/content/1/06%20-%20GONZALES%2C%20L%C3%A9lia%20-%20Racismo_e_Sexismo_na_Cultura_Brasileira%20%281%29.pdf. Acesso em: 29 abr. 2021.

GREGORY, Vinícius Matté. **Os mapuches e os chilenos**: conflitos e construção identitária. 2011. 32 f. Monografia (Bacharelado e Licenciatura em História) - Universidade de Brasília, Brasília, 2011. Disponível em: https://bdm.unb.br/handle/10483/2652. Acesso em: 29 abr. 2021.

GROSFOGUEL, Ramón. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: Transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, 80, p. 115-147, 2008. DOI: https://doi.org/10.4000/rccs.697

GUERRA, Rodrigo de Morais. **Perguntando geografias e caminhando calendários**: fragmentos de um mosaico zapatista (1994-2020). Dissertação (Mestrado). UFRGN, Natal, 2020.

GUEVARA, Lourdes Consuelo Pacheco Ladrón. Nosotras ya estábamos muertas: Comandanta Ramona y otras insurgentas del Ejército Zapatista de Liberación Nacional, **TraHs**, México, n°6, 2019, DOI: 10.25965/trahs.1881.

HOLTON, Graham. AUSTIN, Robert. Houve um holocausto chileno? Campos de concentração, genocídio político e a ditadura Pinochet. **Ten. Mund**., Fortaleza, v.

3, n. 4, jan/jun. 2007. DOI: https://doi.org/10.33956/tensoesmundiais.v3i4%20jan/jun.730

HOOKS, Bell. **O feminismo é para todo mundo**: políticas arrebatadoras. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2019.

INFANTE, Ana Julia Marques. **O Zapatismo na perspectiva analítica da longa duração**. Florianópolis: UFSC, 2018, 63 p.

KRETER, Ana Cecília. A previdência rural e a condição da mulher. **Revista gênero**, v. 5 n. 2, 2005, DOI: https://doi.org/10.22409/rg.v5i2.389.

LEITE, Maria Jorge dos Santos. **Conceição das Crioulas**: Terra, Mulher e Política. **Sankofa**, São Paulo, v. 3, n. 6, p. 63-88, 2010. DOI: 10.11606/issn.1983-6023.sank.2010.88789.

LOPES, Ana Maria D'Ávila. "Conflito mapuche": aplicação da lei antiterrorista e violação de direitos humanos. **Rev. Direito Práx**., Rio de Janeiro, Vol. 9, N. 2, 2018, p. 587-609. DOI: 10.1590/2179-8966/2017/26897| ISSN: 2179-8966.

LUGONES, María. Rumo a um feminismo descolonial. **Estudos Feministas**, Florianópolis, p. 935-952, set- dez, 2014. DOI: https://doi.org/10.1590/%25x

LUGONES, Maria. Colonialidade e gênero. In. HOLLANDA, Heloísa Buarque. (org.). **Pensamento Feminista Hoje**: perspectivas decoloniais. Rio de Janeiro, Bazar do Tempo, 2020. 384 p.

MACEDO, Elizabeth. Base Nacional Curricular Comum: Novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para educação. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 12, n. 03, p. 1530-1555, 2014. Disponível em: https://revistas.pucsp.br/curriculum/article/view/21666. Acesso em: 29 abr. 2021.

MACHADO, Carmem Geraldo. **A Representação dos Mapuches nos livros didáticos de história Chilenos**: os historiadores e a criação/perpetuação de estigmas. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Ensino de História e América Latina) – Universidade Federal da Integração Latino-Americana, Foz do Iguaçu, 2018. Disponível em: https://dspace.unila.edu.br/bitstream/handle/123456789/4241/A%20representacao%20dos%20mapuches%20nos%20livros%20didaticos%20chilenos.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 29 abr. 2021.

MAGNOLI, Demétrio; BARBOSA, Elaine Senise. Proposta do MEC para ensino de história mata a temporalidade. **Folha de São Paulo**, 08 de novembro de 2015. Disponível em: https://www1.folha.uol.com.br/ilustrissima/2015/11/1703011-proposta-do-mec-para-ensino-de-historia-mata-a-temporalidade.shtml. Acesso em: 29 abr. 2021.

MANDACARU ONLINE. Artesanato é utilizado como instrumento de educação cultural e disseminação da história no Quilombo. **Mandacaru online**, 04 de

setembro de 2017. Disponível em: https://www.mandacaruonline.com/post/2017/09/04/artesanato-%C3%A9-utilizado-como-instrumento-de-educa%C3%A7%C3%A3o-cultural-e-dissemina%C3%A7%C3%A3o-da-hist%C3%B3ria-n. Acesso em: 29 abr. 2021.

MARQUES, Melanie. XAVIER, Kella. A gênese do movimento feminista e sua trajetória no Brasil. *In*: SEMINÁRIO CETROS – Crise e mundo do trabalho no Brasil: desafios para a classe trabalhadora, n. 6. 2018. **Anais [...]** Itaperi, CE, 22, 23 e 24 de agosto de 2018. Disponível em: http://www.uece.br/eventos/seminariocetros/anais/trabalhos_completos/425-51237-16072018-192558.pdf. Acesso em: 03 jun. 2020.

MASSIS, Diana. Janequeo: guerreira indígena vira símbolo de protestos no Chile e 'substitui' Mulher Maravilha. BBC News, 04 de outubro de 2020. Disponível em: https://www.bbc.com/portuguese/internacional-54301155. Acesso em: 29 abr. 2021.

MATA, Inocência. Estudos pós-coloniais: Desconstruindo genealogias eurocêntricas. **Civitas**, Porto Alegre, v.14 n.1, p. 27-42, 2014. Disponível em: https://doi.org/10.15448/1984-7289.2014.1.16185. Acesso em: 29 abr. 2021.

MATHEUS, Fernanda Aparecida. A questão agraria e a luta pela reforma agraria no Paraguai. **Boletim DATALUTA** n. 102 – Artigo do mês: junho de 2016. ISSN 2177-4463. Disponível em: http://www2.fct.unesp.br/nera/artigodomes/6artigodomes_2016.pdf. Acesso em: 29 abr. 2021.

MENEZES NETO, Geraldo Magella. As discussões sobre a Base Nacional Comum Curricular de
História: entre polêmicas e exclusões (2015-2016). **Critica Histórica**. v. 8, n. 15, 2017. DOI: https://doi.org/10.28998/rchvl8n15.2017.0003

MIGUEL, Luis Felipe; BIROLI, Flávia. **Feminismo e política**: uma introdução. São Paulo: Boitempo, 2014

MIGNOLO, Walter. Postoccidentalismo: el argumento desde América Latina. *In*: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; MENDIETA, Eduardo (coords.). **Teorías sin disciplina**: latinoamericanismo, poscolonialidad y globalización en debate. México: Miguel Ángel Porrúa, 1998.

MIGNOLO, Walter. **La Idea de América Latina. La herida colonial y la opción decolonial**, Barcelona: Gedisa (2007 [2005]). Tradução do original em inglês: Silvia Jawerbaum e Julieta Barba. 241p.

MIGNOLO, Walter. Colonialidade: o lado mais escuro da modernidade. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v.32, n. 94, jun., 2017. DOI: https://doi.org/10.17666/329402/2017

MIGNOLO, Walter. **Histórias locais/projetos globais**: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar. Belo Horizonte: Editora da UFMG: 2003. 104 p.

MIÑOSO, Espinosa. Yuderkys. Fazendo uma genealogia da experiência: o método rumo a uma crítica da colonialidade da razão feminista a partir da experiência histórica na América Latina. *In*. HOLLANDA, Heloísa Buarque de. (Org.). **Pensamento Feminista Hoje**: perspectivas decoloniais. Rio de Janeiro, Bazar do Tempo, 2020. 384 p.

MORENO, Jean Carlos. A escrita didática da História na década de 1980: um ponto de reflexão para as intensas disputas públicas pelos sentidos da História ensinada no Brasil contemporâneo**, Revista História Hoje**, v. 6, nº 11, p. 349-368 – 2017. Disponível em: https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/343. Acesso em: 29 abr. 2021.

MORENO, Jean Carlos. O tempo colonizado: um embate central para o Ensino de História no Brasil. **InterMeio**: revista do Programa de Pós-Graduação em Educação, Campo Grande, MS. v. 25 n. 49.1, p. 97-117, Dossiê Especial, 2019a. Disponível em: https://periodicos.ufms.br/index.php/intm/article/view/9343. Acesso em: 29 abr. 2021.

MORENO, Jean Carlos. Didática da história e currículos para o Ensino de História: Relacionando passado, presente e futuro da discussão sobre eurocentrismo **Transversos:** Revista de História. Rio de Janeiro, n. 16, p. 125 - 147, agosto 2019b. Disponível em: https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/transversos/article/view/44739. Acesso em: 29 abr. 2021.

MORENO, Jean Carlos. Humanismo, Globalização e Decolonialismo: bases para um currículo escolar de História brasileiro. *In*: MAIA, Jorge. Sobral.; CARRERI, Marcio. Luiz; MARTINS, Ricardo. André. Ferreira.; BRITO, Luciana. (Org.). **Estudos Interdisciplinares em Humanidades**: Sociedade, Cultura e Educação. 1ed. Campinas, SP: Pontes Editores, v. 1, p. 135-152, 2019c.

MORENO, Jean. História na Base Nacional Comum Curricular: déjà vu e novos dilemas no século XXI**. História & Ensino, Londrina**, v. 22, n. 1, p. 07-27, jan./jun. 2016. DOI: 10.5433/2238-3018.2016v22n1p07

MONTES, Rocío. Chile arde e ninguém sabe como apagar o fogo. El País, 04 nov. 2019. Disponível em: https://brasil.elpais.com/brasil/2019/11/02/internacional/1572723876_406423.html. Acesso em: 29 abr. 2021.

MST. Após Marcha, Sem Terra obtém respostas positivas do governo da BA. **Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra**, 19 de março de 2015. Disponível em: https://mst.org.br/2015/03/19/apos-marcha-sem-terra-obtem-respostas-positivas-do-governo-da-ba/. Acesso em: 29 abr. 2021.

NADAI, Elza. O Ensino de História no Brasil: trajetória e perspectiva**. Revista Brasileira de História**. Vol. 13, nº 25/26. São Paulo: AMPUH/Marco Zero, 1993. Disponível em: https://www.anpuh.org/arquivo/download?ID_ARQUIVO=30596. Acesso em: 29 abr. 2021.

NASCIMENTO, Bruno Rafael Machado. A Ditadura Militar e o ensino de História: uma relação conflituosa. **Estação Científica (UNIFAP)**, Macapá, v. 6, n. 3, p. 29-39, set./dez. 2016. Disponível em: https://periodicos.unifap.br/index.php/estacao/article/view/2911. Acesso em: 03 mai. 2021.

NASCIMENTO, Priscila da Silva. **Mulheres zapatistas**: poderes e saberes. Uma análise das reivindicações das mulheres indígenas mexicanas na luta por seus direitos – anos 1990. Dissertação (Mestrado). Universidade Estadual Júlio de Mesquita Filho, Marília, 2012, 188 p. Disponível em: https://www.marilia.unesp.br/Home/Pos-Graduacao/CienciasSociais/Dissertacoes/nascimento_ps_me_mar.pdf. Acesso em: 29 abr. 2021.

NUNES, Davi. **Bucala**: a princesa do Quilombo do Cabula. Ilustrações: Daniel Santana. Rio de Janeiro: Malê, 2019.

OLIVEIRA, Lígia Bauer. OSTI, Pietra Andrade. PASSOS, Beatriz Santos. Mulheres quilombolas e a liderança feminina. **Anais [...].** IX Seminário regional de extensão universitária da região centro oeste, (UniRV), 2018. – ISBN: 978-85-99880-66-1.

OLIVEIRA. Luiz Fernandes de; CANDAU, Vera Maria Ferrão. Pedagogia Decolonial e Educação Antirracista e Intercultural no Brasil. **Educação e Revista**. Belo Horizonte- MG, v. 26, n. 1, p. 15-40, 2010. DOI: https://doi.org/10.1590/S0102-46982010000100002

OLIVEIRA, Susane Rodrigues. **Por uma história do possível**: representações das mulheres incas nas crônicas e na historiografia. Jundiaí: Paco Editorial, 2012.

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

ORGANIZAÇÃO MAPUCHE MELI WIXAN MAPU, A mulher mapuche e seu compromisso com a luta de seu povo, **Revista InSURgência**, Brasília, v.2, n.1, 2016, ISSN 2447-6684.

ONDAS. O Brasil e seus “donos da água”: isso precisa mudar. **Ondas Brasil**, 7 de fevereiro de 2020. Disponível em: https://ondasbrasil.org/o-brasil-e-seus-donos-da-agua-isso-precisa-mudar/ . Acesso em: 29 abr. 2021.

OYEWÙMÍ, Oyèrónkẹ́. Conceituando o gênero: os fundamentos eurocêntricos dos conceitos feministas e o desafio das epistemologias africanas. In. HOLLANDA, Heloísa Buarque de. (org.). **Pensamento Feminista Hoje**: perspectivas decoloniais. Rio de Janeiro, Bazar do Tempo, 2020. 384 p.

PAGIANO, Flávia Cristina. **A instauração da ditadura militar no Chile**: os documentos do Centro de Informações Exteriores – CIEX (1970 - 1973) e o posicionamento brasileiro, UnB, Brasília, 2016.

PAGNOSSI. Nádia Carrasco. História da Prataria Mapuche. **Rev. Arqueologia Pública** Campinas, SP v.12 n.2 p. Dez/2018. DOI: https://doi.org/10.20396/rap.v12i2.8652722.

PAIVA, Daniela A. Minuceli. OLIVEIRA, Suellen Mayara Péres de. **Olhares femininos sobre a memória da luta pela terra no extremo oeste do Paraná**. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Ensino de História e América Latina) – Universidade Federal da Integração Latino-Americana, Foz do Iguaçu, 2020

PAIVA, Vitor. Marichuy Patricio: a nova face do zapatismo é mulher, indígena e pode disputar a presidência do México. **Hypeness**, 09 de novembro de 2017. Disponível em: https://www.hypeness.com.br/2017/11/marichuy-patricio-a-nova-face-do-zapatismo-e-mulher-indigena-e-pode-disputar-a-presidencia-do-mexico/. Acesso em: 29 abr. 2021.

PETRONI, Talíria. Prefácio. *In*: ARRUZZA, Cinzia; BHATTACHARYA, Tithi; FRASER, Nancy. **Feminismo para os 99%**: um manifesto. São Paulo: Boitempo, 2019.

PINASSI, Maria Orlanda. O protagonismo das mulheres no MST. **Anais [...]** IV Simpósio Lutas Sociais na América Latina. Londrina, UEL, 2010.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. *In*: LANDER, Edgardo (org.). **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina, 2005 Disponivel em: http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12_Quijano.pdf. Acesso em: 29 abr. 2021.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder e classificação social. *In*: SANTOS, Boaventura de Sousa, MENESES, Maria Paula (orgs.). **Epistemologias do Sul**, Coimbra, 2009, p. 73-117. Disponível em: http://www.mel.unir.br/uploads/56565656/noticias/quijano-anibal%20colonialidade%20do%20poder%20e%20classificacao%20social.pdf. Acesso em: 29 abr. 2021.

RIBEIRO, Djamila. **O que é lugar de fala**? Belo Horizonte: Letramento, 2017.

RODRIGUES, Flora Alice Lima. **Visões sobre a conquista de México**: os relatos de Bernardino de Sahagún e seus auxiliares indígenas. 2016. 139 f. Dissertação (Mestrado em História) - Instituto de Ciências Humanas e Sociais. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica - RJ, 2016. Disponível em: https://tede.ufrrj.br/jspui/handle/jspui/1521. Acesso em: 29 abr. 2021.

RUMBEANDO POR AHI. Encuentro con el Zapatismo en Oventic. **Rumbeando por ahi**, 21 de setembro de 2016. Disponível em: http://www.rumbeandoporahi.com/encuentro-con-el-zapatismo-en-oventic-2/. Acesso em: 29 abr. 2021.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SAFFIOTI, Heleieth. **Gênero, patriarcado, violência**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular: Fundação Perseu Abramo, 2015.

SALAINI, Cristian Jobi. ESCHBERGER, Laura Marquesan. Projeto decolonial e arranjos transmodernos. Ação das mulheres indígenas no movimento zapatista. **Espirales**, n. 4, Vol. 2, Out. 2019. Disponível em: https://revistas.unila.edu.br/espirales/article/view/1597. Acesso em: 29 abr. 2021.

SANTIAGO, Léia Adriana da Silva *et al*. Políticas Educacionais Integradoras: propostas curriculares do Brasil e da Argentina. **Conjectura: Filos. Educ**., Caxias do Sul, v. 21, n. 1, p. 132-169, jan./abr. 2016. Disponível em: http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/conjectura/article/download/3598/pdf_54. Acesso em: 29 abr. 2021.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. **Novos estudos - CEBRAP**, São Paulo, n. 79, p. 71-94, nov. 2007. DOI: https://doi.org/10.1590/S0101-33002007000300004.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. GOMES, Flávio dos Santos. **Dicionário da Escravidão no Brasil**. São Paulo: Companhia das letras, 2018.

SCOTT, Joan W. **"Gênero:** Uma Categoria Útil para a Análise Histórica." Traduzido pela SOS: Corpo e Cidadania. Recife, 1990.

SILVA, Clara Cecilia Seguro. **Memória das Mulheres zapatistas**: participação, mobilização e a construção do ser mulher no movimento zapatista. Dissertação (Mestrado), Universidade de São Paulo, 2018. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/100/100134/tde-02022018-120130/pt-br.php. Acesso em: 29 abr. 2021.

SILVA, Givânia Maria da. **Educação como processo de luta política**: a experiência de "educação diferenciada" do território quilombola de Conceição das Crioulas. 2012. 199 f., il. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2012. Disponível em:

https://repositorio.unb.br/handle/10482/12533?mode=full. Acesso em: 29 abr. 2021.

SILVA, Givânia Maria da. Unidade entrevista Givania Maria da Silva: "A fala de uma mulher quilombola". **Canal Unidade na diversidade - Youtube**, 11 de julho de 2020. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=DoFJgcgQTFk. Acesso em: 29 abr. 2021.

SIQUEIRA FILHO, Siqueira Filho. **A resistência mapuche ao processo de colonização espanhol nos séculos XVI e XVII**: um olhar sobre as obras de Alonso de Ercilla e Jeronimo de Vivar. Dissertação (Mestrado), Universidade Estadual Júlio de Mesquita Filho, Franca, 2009. Disponível em: https://www.franca.unesp.br/Home/Pos-graduacao/segismundo.pdf. Acesso em: 29 abr. 2021.

SOUZA, Maria Aparecida de Oliveira. Mulheres da comunidade de Conceição e a comunidade das mulheres: histórias que se confundem. **Fazendo Gênero Diásporas, Diversidades, Deslocamento**, UFSC, 2010.

SOUZA, Maria Aparecida de Oliveira. **"Negras nós somo, só não temo o pé no torno**": A identidade negra e de gênero em Conceição das Crioulas, Contendas/Tamboril e Santana. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2013. Disponível em: https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/11578. Acesso em: 29 abr. 2021.

STANCHEV, Peter. De Chiapas a Rojava: mais do que apenas coincidências. Tradução de: Talita Rauber. **Anarquia ou Barbárie**, 24 de abril de 2015. Disponível em: https://anarquiabarbarie.wordpress.com/2015/04/24/de-chiapas-a-rojava-mais-do-que-apenas-coincidencias/. Acesso em: 29 abr. 2021.

VARGAS, Giordano. **Perspectivas de Ensino de História Decolonial**: Uma experiência na disciplina de Estudos latino-americanos do Colégio de Aplicação/UFRGS. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em História) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre 2019. Disponível em: https://lume.ufrgs.br/handle/10183/205200. Acesso em: 03 mai. 2021.

VENERA, Raquel.; CONCEIÇÃO, Juliana. Tensões curriculares e narrativas: o ensino de História da América LatinaHISTORY TEACHING: curricular policies, school culture, knowledge and teaching practices. **Revista Tempo e Argumento**, Joinville, v. 4, n. 2, p. 128 - 151, 2012. Disponível em: https://www.revistas.udesc.br/index.php/tempo/article/view/2175180304022012128. Acesso em: 3 mai. 2021.

WALSH, C. Interculturalidad, Plurinacionalidad y Decolonialidad: Las Insurgencias Político Epistémicas de Refundar el Estado. Tabula Rasa. Bogotá, Colombia, No.9: 131-152, 2008

WALSH, C., Oliveira, L. F., & CANDAU, V. M. (2018). Colonialidade e pedagogia decolonial: Para pensar uma educação outra. Arquivos Analíticos de Políticas

educativas, v. 26 nº83, 2018 http://dx.doi.org/10.14507/epaa.26.3874.

ZACCARA, Madalena. Das Crioulas de Conceição: (inter) ações do movimento intercultural identidades. **Arteriais - Revista do ppgartes**, n. 03, ago. 2016. DOI: http://dx.doi.org/10.18542/arteriais.v3i3.3864

ZONA LIVRE DE OGM. “Se o campo não planta, a cidade não janta”. **Zona Livre de OGM**, 3 de setembro de 2019. Disponível em: https://www.facebook.com/ZonaLivredeOGM/photos/10156279953345474. Acesso em: 29 abr. 2021.