

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA  
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE HISTÓRIA -  
PROFHISTÓRIA

VIVIANE DA SILVA MOREIRA

**ENSINAR MULHERES NA HISTÓRIA:  
ABORGAGENS BIOGRÁFICAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de História – ProfHistória, da Universidade Federal de Santa Catarina para obtenção do título de Mestre em Ensino de História.

Orientadora: Profa. Jane Bittencourt.

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

FLORIANÓPOLIS  
2018

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,  
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Moreira, Viviane

Ensinar Mulheres na História: abordagens  
biográficas / Viviane Moreira ; orientador, Jane  
Bittencourt, 2018.  
133 p.

Dissertação (mestrado profissional) -  
Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de  
Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em  
Ensino de História, Florianópolis, 2018.

Inclui referências.

1. Ensino de História. 2. Ensino de História. 3.  
Produção e Difusão de narrativas históricas. 4.  
Gênero. 5. História das Mulheres. I. Bittencourt,  
Jane. II. Universidade Federal de Santa Catarina.  
Programa de Pós-Graduação em Ensino de História. III.  
Título.

VIVIANE DA SILVA MOREIRA

**ENSINAR MULHERES NA HISTÓRIA**  
ABORDAGENS BIOGRÁFICAS

Esta Dissertação foi julgada adequada para obtenção do Título de Mestre em Ensino de História, e aprovada em sua forma final pelo Programa de Pós-graduação em Ensino de História – PROFHISTÓRIA.

Florianópolis, 20 de Novembro de 2018.



---

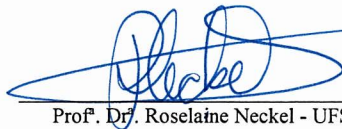
Prof.ª. Dr.ª Mônica Martins da Silva - Profhistória-UFSC  
(Coordenadora do Curso)

**Banca Examinadora:**



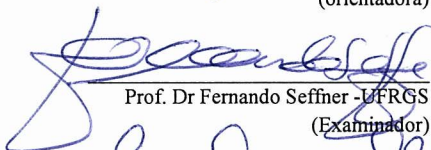
---

Prof.ª. Dr.ª Jane Bittencourt - UFSC  
(orientadora)



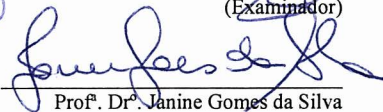
---

Prof.ª. Dr.ª Roselaine Neckel - UFSC  
(Examinadora)



---

Prof. Dr. Fernando Seffner - UFRGS  
(Examinador)



---

Prof.ª. Dr.ª Janine Gomes da Silva  
Profhistória - UFSC (Examinadora)

---

Prof.ª Dr.ª. Joana Vieira Borges - UFSC  
(Suplente)



Dedico este trabalho a Vitória da Silva Moreira, Vilmar Dicksen Moreira e Vilma Narciso da Silva Moreira pela caminhada compartilhada nesta vida. E também às minhas alunas/os pelas trocas de conhecimento e por desencadearem a vontade de sempre fazer o melhor trabalho. Dedico às mulheres que sofrem as mais diversas formas de violências todos os dias no Brasil por serem mulheres.



## AGRADECIMENTOS

Nestas páginas deixo um pouco de mim e desta trajetória de dois anos e meio, das realizações de concluir o Mestrado Profissional em Ensino de História, o que vai além de uma formação.

Neste processo, descobri ser capaz de superar medos. Por morar em um município com 10 mil habitantes, sem universidades ou centros de formação, há no imaginário a aceitação de que continuar estudando não faz parte desta realidade. As demandas da escola de planejar, corrigir e lecionar por vezes ficaram em segundo plano devido à intensa carga de leitura. Surgiam cobranças internas sobre a contradição de estar aprendendo sobre o ensino de história, mas não ter tempo de realizar as aulas e atividades como eu queria devido às obrigações do Mestrado. Mas compreendi que esta formação veio para expandir meus conhecimentos sobre a educação e o ensino, que me ajudariam futuramente a pensar na minha área de atuação com novas perspectivas, tornando-se ações no ensino de história.

Agradeço à Vitória da Silva Moreira, pelas trocas de experiências, conversas, apontamentos teóricos e incentivos a continuar acreditando no potencial das mulheres como tema deste trabalho. A Vilmar e Vilma Moreira, pelas palavras de carinho e apoio para que eu continuasse a estudar, e a Fernando Fernandes por me manter confiante e esperançosa nesta trajetória.

Agradeço também a esta Universidade, aos professores do Departamento de Metodologia de Ensino pelos ensinamentos, especialmente pela dedicação da Coordenadora do Programa, Professora Mônica Martins da Silva. Agradeço ainda as/os funcionárias/os pelos serviços prestados que possibilitaram o bem-estar neste espaço. Agradeço à minha orientadora, Professora Jane Bittencourt, pela paciência, ensinamentos, orientações e muitas correções feitas para culminar neste trabalho final.

Sou grata pela oportunidade de ter participado do ProfHistória – UFSC. Apesar da distância, por morar em outro estado, o ensino e a ampliação de conhecimentos me tornaram uma professora de história com maior consciência do meu papel na educação.

Quero expressar meu carinho aos colegas. Pensar nelas/es neste momento provoca sorrisos devido ao companheirismo e à compreensão dos diferentes humores e sentimentos que fizeram parte deste curso.

E também, a todas as pessoas que fizeram parte da minha formação pessoal e profissional, o meu muito obrigada!





*“Você precisa fazer aquilo que pensa não ser capaz de fazer”*

*Eleanor Roosevelt*



## RESUMO

Este trabalho tem como foco o estudo da história das mulheres do período colonial brasileiro, na perspectiva da história social e cultural, com base em biografias e narrativas, tendo em vista sua inserção no ensino de história. Tem por objetivo principal colocar em evidência a importância e a responsabilidade de se ensinar mulheres na história por meio de abordagens biográficas, e ainda: refletir a respeito da história das mulheres como campo historiográfico; questionar as omissões e silenciamentos de mulheres na história, particularmente no período colonial; elaborar um levantamento de materiais para ensinar história das mulheres a partir da seleção de autores; organizar narrativas e biografias para compor um acervo que possibilite comparar diferentes realidades, com foco no período colonial brasileiro, considerando as mudanças e transformações que algumas mulheres vivenciaram em suas existências. Como metodologia, trabalha com a perspectiva da escrita de si para problematizar o uso de biografias em sala de aula e sugerir a criação de narrativas por parte das próprias professoras, autoras do saber histórico escolar. A escolha das biografias, assim como as temáticas abordadas, está baseada em análises de gênero, ao considerar os mecanismos simbólicos em torno das mulheres no período colonial brasileiro. Como produto final, este trabalho disponibiliza um site constituído por um acervo de materiais diversificados, que apresentam biografias selecionadas de mulheres do período colonial; textos temáticos; sugestões metodológicas e indicações bibliográficas diversas para consulta de professoras da educação básica, para que possam, em seu protagonismo, elaborar um material didático que inclua a história das mulheres no ensino.

**Palavras-chave:** Ensino de História. Produção e Difusão de narrativas históricas. Gênero. Mulheres. História das Mulheres.

## ABSTRACT

This work focuses on the study of the history of women from the Brazilian colonial period, from the perspective of social and cultural history, based on biographies and narratives, in view of their insertion in history teaching. Its main objective is to highlight the importance and responsibility of teaching women in history through biographical approaches, as well as to reflect on the history of women as a historiographic field; to question the omissions and silencing of women in history, particularly in the colonial period; to draw up a survey of materials to teach women's history from the selection of authors; organize narratives and biographies to compose a collection that allows comparing different realities, focusing on the Brazilian colonial period, considering the changes and transformations that some women experienced in their lives. As a methodology, it works with the perspective of self-writing to problematize the use of biographies in the classroom and suggest the creation of narratives by the teachers themselves, authors of the school's historical knowledge. The choice of biographies, as well as the themes addressed, is based on gender analysis, when considering the symbolic mechanisms around women in the Brazilian colonial period. As a final product, this work offers a site made up of a collection of diverse materials, which present selected biographies of women from the colonial period; The choice of biographies, as well as the themes addressed, is based on gender analysis, when considering the symbolic mechanisms around women in the Brazilian colonial period. As a final product, this work offers a site made up of a collection of diverse materials, which present selected biographies of women from the colonial period; thematic texts, methodological suggestions and various bibliographical indications for the consultation of teachers of basic education, so that, in their protagonism, they can prepare a didactic material that includes the history of women in teaching.

**Keywords:** Teaching History. Production and Diffusion of historical narratives. Genre. Women. History of Women.

## RESÚMEN

Este trabajo tiene como foco el estudio de la historia de las mujeres del período colonial brasileño, en la perspectiva de la historia social y cultural, con base en biografías y narrativas, teniendo en vista su inserción en la enseñanza de la historia. El objetivo es poner en evidencia la importancia y la responsabilidad de enseñar a las mujeres en la historia a través de enfoques biográficos, y también: reflexionar acerca de la historia de las mujeres como campo historiográfico; cuestionar las omisiones y silenciamientos de mujeres en la historia, particularmente en el período colonial; elaborar un levantamiento de materiales para enseñar historia de las mujeres a partir de la selección de autores; organizar narrativas y biografías para componer un acervo que posibilite comparar diferentes realidades, con foco en el período colonial brasileño, considerando los cambios y transformaciones que algunas mujeres vivenciaron en sus existencias. Como metodología, trabaja con la perspectiva de la escritura de sí para problematizar el uso de biografías en el aula y sugerir la creación de narrativas por parte de las propias profesoras, autoras del saber histórico escolar. La elección de las biografías, así como las temáticas abordadas, está basada en análisis de género, al considerar los mecanismos simbólicos en torno a las mujeres en el período colonial. Como producto final, este trabajo disponibiliza un sitio constituido por un acervo de materiales diversificados, que presentan biografías seleccionadas de mujeres del período colonial; textos temáticos; y en el sentido de que, en su protagonismo, elaboran un material didáctico que incluya la historia de las mujeres en la enseñanza, para sugerir metodologías e indicaciones bibliográficas diversas para consulta de profesoras de la educación básica.

**Palabras clave:** Enseñanza de Historia. Producción y difusión de narrativas históricas. Género. Las mujeres. Historia de las Mujeres.



## **LISTA DE ABREVIATURAS**

ANPUH - Associação Nacional de História

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

PNLD - Programa Nacional do Livro Didático

PROFHISTÓRIA - Mestrado Profissional em Ensino de História

MEC - Ministério da Educação

UFSC - Universidade Federal de Santa Catarina

CEEBJA - Centro Estadual de Educação Básica de Jovens e Adultos





## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO.....</b>	<b>13</b>
<b>2 MULHERES NA HISTÓRIA E NO ENSINO DE HISTÓRIA.....</b>	<b>23</b>
2.1 LUGAR DE MULHER É NA HISTÓRIA.....	23
2.2 HISTÓRIA DAS MULHERES NO BRASIL.....	26
2.3 MULHERES NO ENSINO DE HISTÓRIA.....	31
2.4 MULHERES E RELAÇÕES DE GÊNERO NO ENSINO DE HISTÓRIA.....	37
2.5 MULHERES NO PERÍODO COLONIAL BRASILEIRO.....	40
2.5.1 MULHERES NO PERÍODO COLONIAL: ALGUMAS CATEGORIAS.....	48
2.5.1.1 ÓRFÃS DA RAINHA.....	49
2.5.1.2 MULHERES E A POSSE DE TERRAS.....	53
2.5.1.3 COLONIZAÇÃO DO FEMININO: POVOS ORIGINÁRIOS.....	57
2.5.1.4 EXPLORAÇÃO E RESISTÊNCIA.....	59
2.5.1.5 PERSEGUIÇÕES INQUISITÓRIAS.....	61
<b>3 BIOGRAFIAS E NARRATIVAS NO ENSINO DE HISTÓRIA: ESTUDOS TEÓRICOS.....</b>	<b>69</b>
3.1 BIOGRAFIAS.....	69
3.2 NARRATIVA HISTÓRICA E ENSINO.....	78
3.3 BIOGRAFIAS, NARRATIVAS E A CONFIGURAÇÃO DO SABER HISTÓRICO ESCOLAR.....	81
<b>4. DIMENSÃO PROPOSITIVA.....</b>	<b>85</b>
4.1 ESTRUTURA E CONTEÚDO DO SITE.....	87
4.1.1 EIXO UM: ENSINAR MULHERES NA HISTÓRIA.....	89
4.1.2 EIXO DOIS: APROXIMANDO O CONCEITO DE BIOGRAFIA.....	89
4.2 NARRATIVAS.....	91
4.2.1 MECANISMOS SIMBÓLICOS INSTITUCIONAIS E RESISTÊNCIAS.....	91
4.2.2 COLONIZAÇÃO DO FEMININO.....	92
4.2.3 CONTINGÊNCIA E INQUISIÇÃO.....	94
4.3. BIOGRAFIAS DE MULHERES.....	95

<b>5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>101</b>
<b>6. REFERÊNCIAS.....</b>	<b>105</b>
<b>7. ANEXOS.....</b>	<b>115</b>

## INTRODUÇÃO

Cara/o leitora/or, a primeira consideração que devo fazer é sobre a escrita deste texto, que se faz prioritariamente no feminino, pois a proposta do trabalho está voltada para o protagonismo das mulheres no ensino de história. O conceito de diversidade e diferença que visam à igualdade, movimentos sociais e categorias reivindicam seus espaços na história da humanidade, como a gênero, deficientes, etnia, negras, povos originários, situação socioeconômica e as mulheres fazem parte deste movimento. Por isso, este trabalho tem por tema as mulheres, com o intuito de demonstrar potencialidade de expor as diferenças e a relevância de ensinar sobre suas vivências e participação na história como grupo.

Numa perspectiva que considera a importância da produção discursiva, gostaria de deixar um pouco de mim aqui, afinal foram dois anos de minha vida investidos neste trabalho, envolto em lutas, superações e alegrias de descobrir novos conceitos sobre a história e também experiências vividas no decorrer do curso. Durante a vida passamos por fases, entre elas o percurso escolar. Na universidade<sup>1</sup> aprendi que revolução não acontece sem pessoas, que o capitalismo não existiria sem consumistas e seres que desejam este modo de vida, assim como sem os seres humanos no tempo, não existiria a história. Mas se a história tem relação com os seres humanos no tempo e no espaço, como ensino para minhas alunas e alunos, no sexto ano, quem são estes seres humanos que fizeram a história no período colonial?

Acreditando no potencial dos seres humanos em criar suas histórias por meio de narrativas de vida individuais ou coletivas, escolhi trabalhar com biografias, pois as salas de aula estão repletas de biografias com experiências de vida pouco exploradas. Durante minhas pesquisas sobre a utilização de biografias na história, identifiquei, inicialmente, um período de pesquisas relacionadas a nomes e datas de pessoas consideradas importantes enfatizando a guerra, a política, cargos públicos, entre outras esferas da vida pública. Mas neste trabalho pretendo abordar as biografias na perspectiva “da história de uma época vista através de um indivíduo ou de um grupo de indivíduos”. (DEL PRIORE, 2009, p.9) Ou seja, a história vista perpassando mecanismos, políticas, instituições, sistemas econômicos e sociais, a partir de seres humanos que vivenciaram e reagiram ao contexto histórico no qual estão

---

<sup>1</sup> Cursei Licenciatura em História na Universidade Luterana do Brasil, campus Torres – RS, curso finalizado em 2013/1.

inseridos, porque, afinal, não existe neutralidade; reagimos aceitando, rejeitando, adaptando e lutando.

Portanto, a intenção de selecionar biografias de mulheres do período colonial brasileiro tem por objetivo promover o reconhecimento da contribuição feminina, sua valorização e também dar reconhecimento às diversas narrativas pouco conhecidas e divulgadas em nosso país. Sendo assim, considero que o gênero biográfico possibilita a valorização dos sujeitos no cotidiano, correspondendo a uma forma de escrita de si, como é o caso também das autobiografias, cartas, diários, correspondências. A relação do indivíduo com a escrita de si, ou, no caso da biografia, da narrativa de vida de outro, está relacionada com o mecanismo de gerar e dotar o mundo de significados e processos de identificação, tanto individuais como coletivos. Ou seja, nesses tipos de práticas culturais o indivíduo no período moderno cria uma identidade para si, prática subjetiva intencional ou não, por meio destes documentos, cujo sentido é atrelado à significação, à guarda de objetos, à criação de identidades. A escrita de si oportuniza reflexões sobre sujeitos históricos, abrindo espaço para a percepção de particularidades inseridas em uma cultura, que produzem processos de identificação singulares. Portanto, a escrita de si abre novas perspectivas para a noção de memória, verdade, tempo e história.

A noção de memória está pautada na construção e guarda de uma memória individual e não apenas social, associada a grandes homens políticos, militares, etc. A memória é associada ao pressuposto de que todo indivíduo é social, e, nesta singularidade de cada um, assim como na fragmentação de si mesmo, está a criação da memória, que permanece através do tempo. Ou seja, uma identidade que, por meio da fragmentação de preferências, objetos e documentos, acaba gerando a unidade do eu.

O movimento historiográfico recente, que leva em consideração as narrativas, as biografias, as histórias de vida e a escrita de si, passa a reconhecer o valor de todo indivíduo e disponibiliza instrumentos que permitem o registro de sua identidade por meio de documentos escritos de caráter biográfico e autobiográfico, como por exemplo em cartas e diários, fotografias, objetos, entre outras formas de registro.

Nestes registros estão sentidos de tempos e ritmos diversos, em múltiplas temporalidades, entre as quais o tempo da casa, tempo do trabalho, etc. Ou seja, em diversos percursos que se alteram ao longo dos diferentes tempos, como no caso das biografadas escolhidas que fazem parte do trabalho. Nestas, por não serem escritas de maneira cronológica, aparecem estes diferentes ritmos de tempos, associados a

alguns aspectos das vidas dos sujeitos biografados.

A noção de verdade na perspectiva da escrita de si passa a ter vínculo direto com a subjetividade do indivíduo, não sendo unitária, “mas sem prejuízo de solidez, passa a ser pensada em sentido plural, como são plurais as vidas individuais, como é plural e diferenciada a memória que registra os acontecimentos da vida” (GOMES, 2004, p. 14)

Tentar levar biografias para a sala de aula parece retórico, afinal a sala está cheia de sujeitos históricos; mas será que se percebem como tal? Quando levo biografias para as aulas, seja de sobreviventes de guerras ou de mulheres no período colonial, estas biografias despertam processos de identificação e vontade de saber mais sobre a história.

Por isso, com base nesses argumentos, pretendo utilizar minha experiência anterior para chamar a atenção de minhas colegas de profissão para esta abordagem e recurso metodológico. Por acreditar nas potencialidades e reconhecer o papel importantíssimo das professoras como produtoras de conhecimento escolar no ensino de história, não pretendo elaborar um material didático pronto, mas sugerir um conjunto de materiais compostos por narrativas e biografias, que poderão auxiliar na criação e composição de aulas. Pois posso afirmar, por experiência própria, que podemos copiar, aplicar do mesmo modo, mas as turmas reagem de maneiras diferentes; por isso, sempre criamos novos conhecimentos.

Esta reflexão está ligada ao ensino, pois segundo Lopes (1997), a comunidade escolar trabalha com a seleção prévia de conhecimentos, tendo por objetivo torná-lo ensinável, acessível ao nível de compreensão do estudante. Entretanto, isto não ocorre como mera transmissão, mas sim pelo processo de mediação didática, ou seja, pela (re)construção de saberes. Nesta reconstrução dos saberes está a importância de percebermos intencionalidades, simbolismos, silenciamentos e representações criadas por meio das narrativas que estamos ajudando a perpetuar. Como, por exemplo, se utilizo apenas a linguagem no masculino. Ou se digo, como minhas alunas questionaram, que apenas homens entraram na América; onde estavam as mulheres? Ou, no caso de alguns livros didáticos escolares com imagens apenas masculinas de hominídeos: as mulheres não passaram por adaptações ao longo de milhares de anos, elas não participaram das revoluções, de lutas sociais? Poderíamos citar incontáveis conteúdos de história geral nos quais as mulheres estiveram presentes, mas cuja existência está sendo silenciada da história.

Por isso, ao excluí-las de nossas aulas, estamos deixando de lado a oportunidade de trazer para a discussão o lugar das mulheres na

sociedade, seu cotidiano e participação na história ensinada. Nesta perspectiva, situamos o papel da análise de gênero que, segundo Scott (1995), propõe perceber os simbolismos, as instituições, as polarizações feitas que afirmam o lugar da mulher, sem oportunizar reflexões que poderiam auxiliar na equidade de gênero. A questão de gênero está contemplada nas narrativas elaboradas no trabalho e também no processo de seleção das biografias que considera os dispositivos simbólicos polarizados entre homem e mulher, assim como os mecanismos institucionais que forjaram estereótipos de mulheres durante o período colonial da história do Brasil.

Entretanto, o foco adotado neste trabalho está na história das mulheres, pelo fato delas ainda sofrerem violências e discriminação por serem mulheres. Mesmo com os avanços como campo historiográfico, as mulheres ainda são vítimas do sexismo e pelo fato da história ser um campo de atribuição de sentidos permeado por disputas de memórias, ainda se faz necessária a luta das mulheres pelo direito de ter suas histórias narradas no ensino de história.

Por acreditar em um mundo no qual o machismo estaria no passado apenas para ser analisado, e não no meu corpo, nas minhas atitudes, medos e escolhas como mulher e ser, propus abordar as mulheres na história para mostrar, com as biografias, as múltiplas possibilidades de ser mulher.

Até certo período da história, as mulheres foram abordadas e narradas sob a perspectiva dos homens. A história contada por elas, descrevendo as mulheres em longos períodos, é recente, datada, segundo Michele Perrot(2007), a partir de 1970. Segundo Rago (1995), como campo de pesquisa, a história das mulheres passou por momentos oriundos das “pressões e demandas do movimento feminista, desde os anos 70, com a entrada maciça das mulheres no mercado de trabalho e na vida acadêmica, forçaram uma quebra do silenciamento das historiadoras.” (RAGO, 1995, p. 81). Este campo de pesquisa foi se consolidando gradativamente no mundo acadêmico, com confrontos e desafios contra a opressão e dominação, ampliando seus campos de discussão, seus temas e áreas de conhecimento, que o enriqueceram e o tornaram científico.

Na medida em que novas abordagens, métodos e técnicas foram incorporados à historiografia, como a valorização da história oral e da história do tempo presente, bem como a utilização de arquivos particulares compostos por cartas, diários, fotografias, quadros e outros, utilizados como fontes, foi possível expandir os limites temporais das análises e abranger períodos mais próximos e amplos, abrindo espaço

para novas indagações no campo, iniciando assim o segundo momento historiográfico da história das mulheres.

Emergindo no final de 1990, o que se pode considerar como a segunda vertente de pesquisas acadêmicas sobre as mulheres, os estudos passaram a revelar suas atuações e capacidades de luta e transformação da vida, atuando como sujeitos históricos.

No interior do movimento surge o questionamento sobre a existência de histórias de várias mulheres, não podendo ser representadas de forma homogênea, pois não se restringem apenas a dificuldades sociais e lutas em relação à afirmação sexual, mas se referem a outras relações sociais. Neste sentido, hoje compreendemos a afirmação de Rago (1995) de que trabalhar com a categoria “mulher” como identidade associada unicamente ao sexo pode ser limitante. De fato, com a ajuda de Judith Butler (2003), entre outras autoras, reconhecemos que a noção de sexo é socialmente construída. Mas, na perspectiva de Orlandi (2007), pela movência do discurso nas palavras, conceitos, na descrição e na interpretação, surge a necessidade “desse ‘um’ na construção da relação com o múltiplo. Não a ‘unidade’ dada, mas o fato da unidade, ou seja, a ‘unidade’ construída imaginariamente.” (ORLANDI, 2009, p. 18). Neste trabalho, a unidade seria a categoria mulheres devido às questões imaginárias construídas sobre elas.

Por isso, a categoria mulheres ainda necessita ser pensada ou repensada agregando as discussões elaboradas no campo de pesquisa que a utiliza. Entretanto, considerar as transformações na investigação sobre as mulheres como objeto de estudo na historiografia leva a conclusão de que as possibilidades de questionamentos não se esgotaram e que, portanto, esta abordagem ainda se faz necessária mantendo sua unidade, considerando ao mesmo tempo suas diferenciações e contradições. Surgem, assim, alguns questionamentos: será que, como campo de pesquisa, já se esgotaram os questionamentos e perguntas sobre a história das mulheres? As mulheres estão presentes no ensino de história? Se estão, de que maneira?

Para responder a estas questões, recorri a pesquisas feitas no campo da história envolvendo livros didáticos e metodologias que tinham por tema as mulheres. Dos trabalhos analisados, percebi o sexismo que ainda ronda a educação, perpassando valores e modos de vida afirmados em lugares para meninas e meninos, com atitudes polarizadas. Por este motivo, a escola, bem como o ensino, com suas memórias reconhecidas e silenciamentos, devem ser considerados a partir da perspectiva de que a “instituição escolar delimita espaços,

utilizando-se de símbolos e códigos, afirmando o que cada um pode (ou não pode) fazer, separa e institui, informando o lugar dos pequenos e dos grandes, dos meninos e das meninas.” (LOURO, 1997, p. 63)

Estas percepções fazem parte das minhas reflexões como professora de história. Pois, no decorrer no tempo vivido, algumas questões desencadearam maior sensibilidade e me tiraram da zona de conforto mais do que outras: os preconceitos, em especial as violências contra a mulher, sejam verbais, físicas ou emocionais, estão entre estas. A partir deste olhar, as mulheres e as questões de gênero começaram a fazer parte dos meus trabalhos acadêmicos, como no caso da elaboração de artigos<sup>2</sup> sobre os movimentos feministas para compreender as transições, reivindicações e contextos históricos que aconteceram; da análise de estereótipos corporais, tendo por tema a boneca Barbie<sup>3</sup>; de análises de implicações e formas de perpetuação de valores sociais em revistas de moda com conteúdo direcionado para mulheres<sup>4</sup>; por proposta de aula acerca da população Kaingang com tema central sobre a mulher<sup>5</sup>, entre outros trabalhos.

Além disso, na prática como professora de história, considero importante a participação feminina, pois o silenciamento, a suposta neutralidade e generalização dos conteúdos gerais propostos em livros ou no currículo tradicional de história, divididos em História Antiga, Medieval, Moderna, Brasil Colônia, Império, República e Contemporânea, acabam por privilegiar as estruturas e não o sujeito histórico e seus movimentos. Por estar inserida nos espaços escolares que são permeados por relações, entre estas as de gênero, concluo que a escolha por determinados temas e o silenciamento de outros possuem implicações que reforçam estereótipos e representações sociais, o que pode contribuir para a perpetuação das desigualdades e também para a perpetuação de uma memória oficial excludente.

Em contraposição a isso, para selecionar as biografias escolhidas, bem como o período histórico colonial brasileiro, me utilizo das análises de gênero, que colocam em evidência os dispositivos e mecanismos simbólicos predominantes no período mencionado, que possibilitam avançar nas conclusões e reflexões acerca da história destas mulheres. Por exemplo, as narrativas históricas que compõem o material, expõem

---

<sup>2</sup> Elaborado na disciplina de Instrumentalização Científica - ULBRA, 2010/2.

<sup>3</sup> Elaborado na disciplina de História da América II - ULBRA, 2011/2.

<sup>4</sup> Elaborado na disciplina de História Contemporânea I - ULBRA, 2012/1

<sup>5</sup> Elaboração e aplicação de simulação de prática para a turma em Estágio III - ULBRA, 2012/1



os mecanismos simbólicos propostos pela Igreja Católica e Estado Absolutista português no período colonial, que tinham por alvo a mulher e seus corpos, repletos de simbolismos composto por posturas, ritos e paradigmas que faziam parte de seus modos de vida, culturas e políticas de estado.

Está entre os objetivos do Mestrado Profissional no ensino de História, voltado para as professoras da educação básica, a produção de pesquisas significativas para o campo da educação e do ensino. Esta particularidade orienta o rumo da pesquisa histórica e coloca o ensino no foco, com o intuito de oportunizar discussões, novos conhecimentos e perspectivas teóricas para profissionais que retornam para as salas de aula como pesquisadoras de suas práticas.

Deste modo, pretende-se elaborar um material pedagógico disponível no site<sup>6</sup> Ensinar Mulheres na História: abordagens biográficas. Escolhi como público as professoras pelo reconhecimento de seu papel fundamental ao reconstruírem saberes, para que possam utilizá-lo como recurso na composição de suas aulas. A partir disso, pretende-se oportunizar mecanismos por meio dos quais as alunas sejam capazes de estabelecer novas relações e leituras de mundo, percebendo-se como sujeitos históricos a partir das biografias de mulheres no período colonial brasileiro.

O site é composto por biografias de mulheres<sup>7</sup> e textos temáticos denominados de narrativas, consideradas campos de experiências dos sujeitos históricos, com diferentes ritmos e tempos. Pretende-se, por meio destas narrativas, evidenciar a dimensão dos diversos ritmos de tempos nas vivências proposto no conceito de escrita de si, bem como corroborar as possibilidades de problematizar aspectos econômicos, políticos e sociais que normalmente são apresentados isoladamente nos conteúdos do ensino de história, provocando reflexões sobre os contextos históricos no mesmo período.

Em relação às narrativas, cabe ressaltar que consideramos a proposta de Gabriel e Monteiro (2014), que destacam o papel das professoras ao construírem narrativas do conhecimento escolar como objeto de ensino, modo de abranger a diversidade de experiências das sociedades, o que torna as professoras narradoras de narrativas da

---

<sup>6</sup> O site, denominado “Ensinar Mulheres na História: abordagens biográficas” está disponível em:

<https://mulheresnahistoria5.webnode.com>

<sup>7</sup> As biografias escolhidas estão disponíveis no Anexo.

história escolar. No material pedagógico aqui proposto, a narrativa histórica será a metodologia utilizada, desenvolvida como um texto temático, com uma estrutura de hipertexto, que possibilita acessos às informações e subtemas por meio de hiperlinks associados à narrativa central.

Além disto, o site também apresenta sugestões de processos metodológicos que sugerem diversas atividades associadas aos temas, com indicações de vídeos e de leituras complementares.

O período histórico utilizado como recorte temporal para a seleção das biografias foi o período colonial no Brasil, que, como destaca Mary Del Priore (1989), remete a uma referência polarizada da figura da mulher, seja referindo-se aos corpos quentes das mulheres negras remetendo ao prazer e aos corpos frios das brancas sinhás para procriar a prole, ou ainda à imagem composta através da visão dos viajantes, retratando as mulheres que estavam fora do espaço doméstico como sensuais e dissolutas. (DEL PRIORE, 1989, p. 21)

A autora apresenta a história das mulheres no viés das representações, resistências e aspectos sociais, ressalta as diversas formas de sociabilidade e solidariedade estabelecidas para sobreviver ao contexto de fome e extrema pobreza, criando redes de conexões que reforçavam o poder individual ou coletivo delas. Esta abordagem foi considerada interessante no que se refere à historiografia de mulheres, por isso serviu como justificativa para este recorte temporal.

Além disso, o recorte histórico no período colonial da história do Brasil se justifica, primeiramente, por constar como componente curricular do Ensino Fundamental no sétimo ano na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Segundo, por ser um período de longa duração, pois abrange desde o século XV até o início do XIX, embora seja abordado no ensino de história, em livros didáticos e nos documentos curriculares, de maneira simplista, contribuindo para perpetuar uma memória nacional pautada na invasão portuguesa, nos povos indígenas (ou índio, de maneira estereotipada), no sistema comercial, ou na escravização, o que pode significar perdas de problematizações importantes.

Estes são alguns motivos que corroboram a escolha do período colonial da história do Brasil, de modo a possibilitar o questionamento sobre o passado, com ênfase na participação das mulheres que aqui habitaram, em seus cotidianos, assim como nos mecanismos simbólicos vigentes em diferentes séculos deste período, assim como as estruturas sociais e culturais.

Entre as dificuldades de pesquisar sobre as mulheres deste período está o silêncio das fontes; deste modo, escolhi trabalhar com biografias. Considero que as biografias trazem novas possibilidades para o ensino de história, especialmente em relação ao período colonial da história do Brasil, pois possibilitam o estabelecimento de relações entre os processos históricos e as mulheres biografadas.

Esta análise, bem como a escolha das biografias para o material, não almeja esgotar a contribuição de todas as mulheres, diversas delas anônimas em nossa história, nem tampouco pretende tomá-las como exemplos, mas aceitar que sejam consideradas como uma amostra deste mundo muito mais extenso e complexo.

Estas mulheres são amostras de diferentes contextos e regiões do Brasil em diversos tempos, nos quais a identificação do povoamento miscigenado e a formação cultural do país foram um processo lento e gradual devido à grande extensão territorial. Suas histórias de vida foram marcadas por diversas vivências com suas particularidades e maneiras de viver neste tempo histórico que se desdobra em mais de trezentos anos.

Em síntese, pretendo colocar em evidência a importância e a responsabilidade de ensinar mulheres na história por meio de abordagens biográficas, e ainda: refletir a respeito da história das mulheres como campo historiográfico; questionar as omissões e silenciamentos de mulheres na história, particularmente no período colonial; elaborar um levantamento de materiais para ensinar história das mulheres a partir da seleção de autores; organizar narrativas e biografias para compor um acervo que possibilite comparar diferentes realidades, com foco no período colonial brasileiro, considerando as mudanças e transformações que algumas mulheres vivenciaram em suas existências.

No capítulo dois, discutimos o silenciamento das mulheres na história, assim como os processos de consolidação deste campo de pesquisa. Além disso, consta uma reflexão acerca da maneira como as mulheres foram descritas e pesquisadas no período colonial. Sobre o ensino de história, apresentamos trabalhos e metodologias que se dedicaram a pensar nas mulheres como tema. No capítulo seguinte, desenvolvemos o conceito de biografias e narrativas históricas, dialogando com ensino de história e discutimos alguns conceitos importantes enfatizando o papel fundamental das professoras na elaboração de novos saberes.

Finalmente, no capítulo quatro, descrevemos a estrutura e o conteúdo do site, visando colocar em evidência o acervo disponível às

professoras da educação básica, como suporte aos seus processos de criação do ensino de história.

## 2 . MULHERES NA HISTÓRIA E NO ENSINO DE HISTÓRIA

Este capítulo aborda questões relativas à inserção das mulheres como objeto de pesquisa, enfatizando de que modo esta categoria se consolidou ao longo do tempo, passando por mudanças e transformações. Em seguida, enfocamos a história das mulheres no Brasil, com destaque ao período colonial.

### 2.1 LUGAR DE MULHER É NA HISTÓRIA

O tema das mulheres como objeto de estudos na historiografia é recente, datado a partir de 1970, o que demonstra o silenciamento pelo qual as mulheres passaram na história. Eni Orlandi (2007) faz uma reflexão sobre o silêncio e seus desdobramentos, entre eles está que silenciamento significa pôr em silêncio, o que “nos mostra que há um processo de produção de sentidos silenciados que nos faz entender uma dimensão do não-dito” (ORLANDI, 2007, p.12).

Neste sentido, as mulheres foram colocadas em silêncio, daí a importância da escrita feminina, assim como de pesquisas direcionadas a compreender suas participações em diferentes esferas da vida social e cultural. Pois o silenciamento das mulheres, colocadas em silêncio na memória coletiva de longa duração, inclusive no ensino de história, gera sentidos sobre suas existências.

Esta reflexão pode ser levada para o conceito de memória, já que, na perspectiva de Jelin (2002), há uma luta política ativa em torno do sentido do ocorrido e da memória. A autora considera que a memória contra o esquecimento (relembrar para não repetir), ou contra o silêncio que esconde, na realidade, é uma oposição entre diferentes memórias rivais, cada qual com seu próprio esquecimento.

O silenciamento demonstra a hegemonia dominante de algumas narrativas consideradas como oficiais e universais, mas que possuem intencionalidades e consequências. Hoje, nota-se que a representatividade feminina tem aumentado; podemos afirmar a partir disso que está ocorrendo uma disputa de memória na qual as mulheres ainda estão no processo de se firmarem como sujeitos devido às múltiplas formas de violência ainda sofridas. Mas destacamos a crescente produção de trabalhos publicados, pesquisas, filmes, disputas midiáticas, em que o corpo e os papéis destinados às mulheres estão sendo colocados em pauta e questionados. São exemplos desta tomada de espaço cultural, os filmes e séries com papéis femininos como protagonistas, sendo elas heroínas, guerreiras, cientistas, rainhas,

políticas, artistas ou biografias.

A palavra “mulher”, segundo Joana Maria Pedro (2005), foi utilizada como categoria no início de 1960, pela chamada segunda onda do feminismo, em contraposição à palavra “homem”, para afirmar uma identidade separada. As feministas questionavam que o universal e plural designam o masculino e que não se incluíam questões específicas das mulheres, como por exemplo as violências domésticas, o direito de ter filhos quando quisessem e a divisão das tarefas domésticas.

Além disso, o uso da palavra “mulher” como categoria sofria diversas interpretações. Encontra-se no interior do movimento, principalmente no contexto dos Estados Unidos da América, que “Mulheres negras, índias, mestiças, pobres, trabalhadoras, muitas delas feministas, reivindicaram uma “diferença” – dentro da diferença.” (PEDRO, 2005, p. 6).

Assim, a identidade de sexo não seria suficiente para juntar as mulheres em torno de uma mesma luta, pois houve a constatação de que havia diversas mulheres, com pautas, reivindicações e formas de opressão diferentes. Todavia, Pedro (2005) destaca que, independentemente da categoria utilizada, a grande questão que todas queriam responder “era o porquê de as mulheres, em diferentes sociedades, serem submetidas à autoridade masculina, nas mais diversas formas e nos mais diferentes graus.” (PEDRO, 2005, p. 7).

Desta forma, os trabalhos acadêmicos também passaram a adotar a categoria “mulher”, para integrá-las à narrativa da história da humanidade. Para tanto, são pertinentes alguns questionamentos que foram feitos por Michele Perrot (2007), como por exemplo: é possível uma história sem mulheres?

Hoje parece óbvio responder a esta pergunta, mas quando Perrot (2007) iniciou seus estudos sobre as mulheres, surgiram outras indagações, como: onde estavam as mulheres na escrita historiográfica? Como eram representadas como grupo ou classe? Ainda segundo a autora, estes apontamentos destacavam a “necessidade de uma história das mulheres em seu conjunto, abrangendo um longo período - o que é relativamente recente” (PERROT, 2007, p. 12).

As mulheres aparecem na literatura, na poesia, na ciência, nas artes plásticas, na história, entretanto, vistas como o outro, pois estas formas de expressão eram, até o século XX, majoritariamente elaboradas por homens, pois mesmo com os movimentos feministas esta luta era vista como em oposição ao homem, classificando-as como outro. Nas “sociedades, a invisibilidade e o silêncio das mulheres fazem parte da ordem das coisas. É a garantia de uma cidade tranquila. Sua

aparição em grupo causa medo.” (PERROT, 2007, p.16). Exemplos disso são os relatos centrados nos observadores, em cronistas com suas narrativas imbuídas de estereótipos imaginados e sonhados, que não descreviam as mulheres, contribuindo para sua invisibilidade.

No campo da História, vale destacar que as mulheres estiveram, até recentemente, fora da produção historiográfica. Como se, “destinadas à obscuridade de uma inenarrável reprodução, estivessem fora do tempo, ou pelo menos, fora do acontecimento” (PERROT, 2007, p. 16). Esta invisibilidade se relaciona ao merecimento e valorização de relatos históricos do espaço público em que as mulheres eram menos vistas e, por não estarem em áreas consideradas de destaque, pouco se falava delas.

Além disso, para realizar a história das mulheres são necessárias fontes, vestígios, arquivos. Uma das dificuldades em relação às fontes escritas está na gramática da língua portuguesa, que considera o plural no gênero masculino, ocultando a participação das mulheres em diferentes locais, sindicatos, reuniões, atas, arquivos, etc. Como alerta Miriam Moreira Leite (1980, pp. 197-198), “raramente a mulher é registrada na documentação oficial, a não ser quando perturba a ordem estabelecida, quando desempenhou papéis que a sociedade não lhe atribuiu, ou se exacerbou no cumprimento do papel feminino”.

A questão das fontes a respeito das mulheres é importante já que, por serem invisibilizadas e silenciadas por um longo período na história, não havia relevância em guardar seus objetos, documentos, escritos, etc. O silêncio das fontes ocorreu devido aos poucos vestígios diretos, escritos ou materiais a respeito das mulheres. O acesso à escrita foi tardio, suas produções domésticas são rapidamente consumidas, ou mais facilmente dispersas. Eram elas mesmas que destruíram e apagaram esses vestígios, porque os julgaram sem interesse: “Afinal, elas são apenas mulheres, cuja vida não conta muito. Existe até um pudor feminino que se estende à memória. Uma desvalorização das mulheres por si mesmas” (PERROT, 2007, p. 17).

A recente inclusão das mulheres no campo da historiografia tem revelado não apenas momentos inesperados da presença feminina nos acontecimentos históricos, mas também um alargamento do próprio discurso historiográfico. Até então estreitamente estruturado para pensar o sujeito universal, ou ainda, as ações individuais e as práticas coletivas marcadamente masculinas, as mulheres como sujeitos históricos e a história das mulheres como campo de pesquisa se firmam em bases teóricas e demandas políticas.

## 2.2 HISTÓRIA DAS MULHERES NO BRASIL

Trazendo este debate para o Brasil, consideramos as contribuições de pesquisas e trabalhos elaboradas por autoras como Margareth Rago (1995), Joana Maria Pedro (2005) e Tania Maria Gomes da Silva (2008), para compreender a presença das mulheres na historiografia brasileira.

No Brasil, “as pressões e demandas do movimento feminista, desde os anos 70, assim como a entrada maciça das mulheres no mercado de trabalho e na vida acadêmica, forçaram uma quebra do silêncio das historiadoras” (RAGO, 1995, p. 81). Segundo Leila Algrandi (1992):

Com relação à recente História da Mulher Brasileira, a historiografia acompanhou o movimento geral e procurou romper com a imagem quase monolítica, imputada pela história, de que a mulher foi sempre o elemento subjugado, sem direitos civis ou participação política. Um novo espaço para a mulher foi assim reivindicado e começa a ser conquistado. (ALGRANDI, 1992, p. 64)

A partir da década de 1970, quando mulheres sociólogas, antropólogas e historiadoras passaram a participar de diferentes campos de pesquisa, passa-se a colocar em evidência a presença das mulheres no cotidiano, com a preocupação de identificar os signos da opressão masculina e capitalista sobre elas.

Segundo Rago (1995), as pesquisas tiveram por temas o ingresso das mulheres no mercado de trabalho e a denúncia das formas perversas desta integração. As péssimas condições de trabalho, os salários inferiores aos dos homens, o assédio sexual e as inúmeras formas da violência machista acabaram por identificá-las como produto das determinações econômicas e sociais, vítimas das injunções do sistema, dando pouco destaque à sua dimensão de sujeito histórico, consciente e atuante (RAGO, 1995, p. 84).

Sendo assim, a consolidação destas abordagens seguiu até a década de 1980 e foi muito marcada, segundo Silva (2008), pela preocupação com a lógica da dominação versus opressão. O campo de pesquisa sobre história das mulheres gradativamente foi se consolidando academicamente, saindo de confrontos e desafios contra a opressão,



ampliando os seus campos de discussões, temas e áreas de conhecimento, o que trouxe enriquecimento e legitimidade científica.

Estes estudos gradativamente enriqueceram o debate e deram base para a historiografia das mulheres, como é o caso da contribuição da autora Maria Odila Dias, precursora da História das Mulheres no Brasil. Além de ser autora de um dos trabalhos que mais influenciaram a pesquisa na temática da história das mulheres, o livro “Quotidiano e poder em São Paulo no século XIX”, de 1984, segundo Soihet e Pedro (2007, p. 288), “essa autora tem sido a formadora de toda uma geração de historiadoras das mulheres e das relações de gênero”. Sua obra rompeu com a escrita historiográfica misógina que se refere às mulheres como sendo dóceis e submissas. Ao utilizar experiências cotidianas de mulheres negras, pobres, livres, forras, escravizadas durante o século XIX em São Paulo, mostra, em sua obra, mulheres que resistiram e criaram estratégias para sobreviver na incipiente urbanização da cidade. E ao usar fontes como ocorrências policiais, relatos de viajantes da literatura, processos criminais e civis e registros municipais, procurou interpretar como estas mulheres viviam.

Vale destacar, segundo Soihet e Pedro (2007), as contribuições de outras autoras brasileiras que elaboraram pesquisas no campo da história das mulheres como:

Margareth Rago, Miriam Moreira Leite, Rachel Soihet, Martha de Abreu Esteves, Mary Del Priore, Eni de Mesquita Samara, Leila Algranti, Maria Lucia de Barros Mott de Melo e Souza, Maria Izilda Santos de Matos, Luciano Figueiredo, Temis Parente, Lídia Viana Possas, Joana Maria Pedro, Lená Medeiros de Menezes, Magali Engel e Suely Gomes Costa. (SOIHET; PEDRO, 2007. p. 287)

A partir dos anos 1990, revelam as atuações e capacidades de luta de mulheres, assim como processos de transformação de vida, atuando como sujeitos históricos. Como afirma Rago (1995, p. 82), estes estudos estavam preocupados em “revelar a presença das mulheres atuando na vida social, reinventando seu cotidiano, criando estratégias informais de sobre vivência, elaborando formas multifacetadas de resistência à dominação masculina e classista”.

Como afirma Silva (2008), são estudos importantes sobre a participação das mulheres nos trabalhos feitos nas fábricas do século

XIX e início do século XX, como os estudos elaborados por Margareth Rago (1997), ou sobre a educação feminina pesquisados por Guacira Louro (1997), assim como publicações organizadas e elaboradas para mulheres feitas por Carla Bassanezi (1996). Neste mesmo período, destacamos o trabalho de Leila Algranti (1992), que estudou a vida das mulheres reclusas nos conventos e recolhimentos do Sudeste de 1750-1822, na sociedade colonial.

Portanto, observamos que o estudo da história das mulheres se firma gradativamente como uma área de investigação acadêmica, indicando um alargamento de interesses, participando na construção de uma cultura das mulheres enquanto campo de pesquisa. Este alargamento inclui novos agentes sociais (prostitutas, loucas) e temáticas (mentalidade, sensibilidade), enfatiza a história do corpo e da sexualidade, assim como outros temas como poder médico, amor, família, discursos jurídicos, códigos morais. Esta diversidade de temas evidencia a relevância e a pertinência das pesquisas.

Fora da academia, as demandas e reivindicações específicas das mulheres penetram nos movimentos sociais por força do feminismo, para emergir no interior de partidos, sindicatos e inúmeras outras associações. Além disso, o impulso feminista desta produção evidencia-se na vontade de provar a capacidade criativa das mulheres enquanto sujeitos sociais capazes de fazerem a História. Assim, com a saída das mulheres do silêncio produzido por um:

discurso historiográfico centrado no homem, a história social das mulheres influi com as demandas do feminismo que buscava uma maior visibilidade no espaço público, e com a desconstrução de mitologias misóginas que obstaculizavam nosso crescimento pessoal e profissional. (RAGO, 1995, p. 86)

A partir dos anos 1990, os estudos teóricos passam a se voltar para a história social e cultural, com base nos trabalhos de diversos autores, tais como Michel Foucault. Com linhas teóricas ligadas ao pós-estruturalismo, passa-se a radicalizar a crítica à noção de identidade vigente, por “negligenciar as construções simbólicas e culturais dos agentes em suas experiências de vida” (RAGO, 1995, p. 85). Por isso, passa-se a considerar a noção de identidade com maior ênfase nas determinações culturais, destacando a importância de conceber a identidade em seu movimento de autoconstituição, enquanto processo

sociocultural.

As linhas teóricas da história cultural enfatizam os dispositivos de objetificação e subjetivação, bem como as práticas discursivas nas suas formulações, símbolos e dispositivos que regulam, normatizam e naturalizam, considerando os mecanismos culturais que perpassam historicamente, forjando realidades e vivências.

Ainda nos anos de 1990, Joan Scott (1995) apresenta sua proposta teórica, com explicações sobre o conceito de gênero. Segundo a autora, este conceito apoia-se no pós-estruturalismo, que se preocupa com os significados subjetivos e coletivos em torno das categorias identitárias entre os sexos. E se refere a dois aspectos fundamentais: o gênero como elemento característico das relações sociais, fundamentado nas diferenças percebidas entre os sexos e o gênero como uma forma de representar e dar significado às relações de poder estabelecidas.

Além de todas essas discussões, uma nova mudança ocorreu nesse panorama das relações de gênero com as reflexões de Thomas Laqueur (2001), baseadas na colocação de que podemos ser afetados ou modificados no que somos e pensamos por coisas e eventos que não sabemos definir ou descrever. Neste caso, a existência de apenas um sexo até o século XVIII demonstra este fenômeno social. Esta constatação apontou para o fato de que as construções sociais vão além das identidades entre os sexos, pois a concepção de sexo também é uma percepção histórica, social e cultural acerca do que se conhece sobre o assunto.

Nessa vertente, as formulações da filósofa Judith Butler (2003) preponderam sobre a construção da dualidade sexual. Ela considera como os diversos discursos científicos produziram essa dualidade, sendo assim, o sexo é culturalmente construído.

Ainda Tania Navarro-Swain (2000), inspirada na obra de Michel Foucault, sugere a busca de uma identidade nômade sem representações fixas:

uma identidade nômade não compreende senão o movimento, a transformação, a crítica que se inicia com a auto-representação sexuada e se estende ao social. Do "eu" ao "nós", a mudança em nível de representações é uma modificação do imaginário que institui o mundo, uma estratégia política que visa os mecanismos mentais construtores do ser sexuada e das práticas sociais que as objetivam, como a invenção do corpo

sexuado, a invenção do corpo feminino, do corpo materno. (NAVARRO-SWAIN, 2000, p. 77)

A identidade nômade desfaz as polaridades e as hierarquias, quebrando as bases do sistema sexo/gênero, rompendo as representações sociais, nas quais os seres se definem pelo corpo sexuado e pelas práticas sexuais.

Essas reações mostram as tensões nas produções teóricas que traziam questionamentos sobre a despolitização das pesquisas acadêmicas. Por conseguinte, ocorre a retomada da categoria de mulher em seu uso, sobretudo, político.

Linda Nicholson (2000) estruturou a retomada da categoria mulher visando às possibilidades de reconhecer as diferenças e semelhanças entre mulheres e os grupos que constituem esta categoria. De forma a visibilizar as pautas e reivindicações políticas sem construir um sentido fixo para o termo mulher, afirma que aceitar a instabilidade semântica da palavra mulher acarretaria agregar os significados de outras categorias como de classe, etnia, sexualidade, etc.

Nesse sentido, as tensões entre o movimento político e a teoria contribuíram para o desenvolvimento e reformulação do conceito de gênero. Algumas autoras combatem a dualidade entre história de gênero e história das mulheres, que, segundo Soihet e Pedro (2007, p. 296), “caminham para uma interpenetração que impede a abordagem isolada de cada uma destas, às quais se juntam as abordagens sobre gays/lésbicas e sobre masculinidades”. Neste sentido, os processos como campos de pesquisa significam reflexões acerca da sociedade e perspectivas que pensam sobre as questões que envolvem as mulheres e outras categorias.

Considerando as contribuições teóricas desenvolvidas anteriormente, escolhi abordar a categoria mulheres na história e não a análise de gênero, devido à constatação de que ser mulher ainda acarreta significados e lutas. Entre estas lutas está sua inserção no ensino de história, de modo a colaborar para a ampliação dos significados, demonstrando as múltiplas facetas e possibilidades sobre as diversas mulheres que estiveram presentes no passado e fazem história.

Esclarecidas as dificuldades e os processos na constituição da história das mulheres como campo de pesquisa, cabe pensar nos impactos destas reivindicações e renovações historiográficas no campo do ensino. Essas inserções se relacionam também com os materiais didáticos, particularmente no que diz respeito à maneira pela qual a história das mulheres tem sido incorporada e ensinada na educação

básica.

### 2.3 MULHERES NO ENSINO DE HISTÓRIA

Para iniciar as reflexões, consideramos a pertinência em investigar as mudanças ocorridas nos conteúdos dos livros didáticos, de modo a demonstrar as adaptações que o ensino passou nas últimas décadas a partir deste objeto de análise. No caso do ensino, cabe questionar: as mulheres estão sendo objetos de conhecimento no ensino? Quando e de que maneira?

As publicações de livros didáticos a partir da segunda metade da década de 1990 mudaram diversos aspectos relacionados aos seus conteúdos da História, incorporando diversas discussões do campo. Contudo, como explica Cristiani Bereta da Silva (2007):

as alterações, no campo da renovação e incorporação historiográfica, passaram a ser realizadas a partir de inúmeros *links*, *boxes*, textos dentro de outros textos, bem como com uma pluralidade de imagens – que hoje caracterizam os livros didáticos de modo especial. Esses recursos, de certa forma, abriram apenas “parênteses” para que questões que envolvam aspectos da vida cotidiana, privada e, assim, por associação histórica, da história das mulheres e das relações de gênero, fossem abordadas. (SILVA, C. B., 2007, p. 228)

A autora analisa alguns livros de 1990 a 2000, apontando de que maneira a história das mulheres e questões de gênero foram abordadas em livros didáticos de história. O lugar reservado para as mulheres, como destaca a autora, é como um parêntese da história geral, passando a ocupar as margens dos livros didáticos, sem promover de fato o protagonismo da história das mulheres.

Na mesma perspectiva, Susane Rodrigues de Oliveira (2014) comenta que:

Esta incorporação de aspectos da história das mulheres, de forma isolada e complementar, parece simplesmente ter a função de cumprir com as demandas dos movimentos feministas expressas nas políticas educacionais traçadas nos

PCNs, no Plano Nacional de Educação (PNE) e no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Deste modo, tal inclusão parece se tratar de “histórias para as mulheres” e não de “história na perspectiva das mulheres.” (OLIVEIRA, 2014, p. 283)

Ou seja, a história das mulheres é conduzida como temática subordinada à história geral, tornando-se tema secundário no ensino, o que se mostra como um dos desafios ao tratamento do tema no ensino de história.

Ainda a respeito dos livros didáticos, a tese de Dalva de Oliveira Costa (2011) discorre sobre a educação de jovens e adultos, a partir da análise de uma coletânea de livros didáticos. A autora revela questões excludentes que deveriam se fazer mais presentes, como a diversidade sociocultural, religiosa, questões de raça/etnia, geração, gênero e sexualidade, incluindo sujeitos não hegemônicos. Afirma que, por adotar o modelo linguístico sexista, sendo o masculino representante da humanidade e referência universal, seria necessário transformar os registros, incluindo lutas e histórias dos dominados, assim como mulheres e seus protagonismos positivados.

Destaca também o esforço da história oficial em emudecer a história das mulheres intencionalmente, de modo a perpetuar a sujeição feminina, que sutilmente, em suas entrelinhas, desvela a resistência das mulheres por seu direito de estar na história. E ainda aponta que os enfrentamentos têm sido difíceis na perspectiva democrática, pois advêm do pensamento cristão, científico e filosófico constitutivos da ideologia antifeminina, androcêntrica e misógina. Estes são exemplos da organização contra as quais as mulheres têm lutado bravamente.

No capítulo “As mulheres na história: um silêncio ruidoso”, Costa ainda aponta para as mudanças provocadas pelo uso de fontes proposta pela escola histórica dos Annales<sup>8</sup>, para a qual as experiências humanas passaram a ser consideradas como objeto de trabalhos historiográficos:

Incluindo temas cotidianos, do mundo privado, inserindo em seu fazer histórico temáticas como:

---

<sup>8</sup> Escola dos Annales: movimento historiográfico que atingiu e repercutiu mundialmente, iniciado em 1929 por Lucien Febvre e March Bloch ampliando os conceitos de tempo e fontes históricas, alargando o campo de pesquisa da história incluindo os excluídos e áreas até então sem investigações.

família, saúde, sexualidade, loucura, maternidade, parto, aborto, bruxaria, história do corpo, história do sentimento, das emoções, nesse processo de inserção os sujeitos femininos também foram incluídos. (COSTA, 2011, p. 65)

A autora destaca que, mesmo fazendo parte de um processo de exclusão histórica e social, as mulheres têm se rebelado, denunciando e resistindo, desenvolvendo as mais diferentes formas de luta para as opressões sofridas. Entre estas lutas está a inserção na narrativa histórica da humanidade, reivindicando espaços, protagonismos e emancipação. Ela ainda elenca exemplos de pensamentos filosóficos e sociais que perpetuaram até o século XIX e a visão binária e polarizada da subordinação das mulheres. Na sequência, apresenta biografias como exemplos de protagonismos femininos na história como de Duarte, Floresta, Gouges, Pisan e Wollstonecraft, em que, cada uma em seu tempo, destacaram-se como escritoras, poetisas, pensadoras, fundadora de colégios, entre outras atividades. Dessa maneira, constituem-se novas narrativas que inserem e visibilizam mulheres na história.

Ainda sobre livros didáticos, contamos também com as contribuições de Ângela Ribeiro Ferreira (2005) na dissertação “História das mulheres no ensino de História do Brasil: uma análise das abordagens do livro didático”. O trabalho analisa sete coletâneas de livros didáticos de 5ª a 8ª séries aprovados no Plano Nacional do Livro Didático de 2002 e tem como problema de pesquisa analisar as representações sociais das mulheres, preferencialmente com base em livros que tivessem informações sobre mulheres na história do Brasil até o período colonial.

As discussões sobre a participação das mulheres no período colonial estavam relacionadas aos rituais antropofágicos, com a divisão do trabalho e familiar de povos indígenas por meio de imagens. Mas a autora destaca que não há problematizações sobre as imagens, o que indica o caráter mercadológico do livro didático, pois as imagens podem ser adicionadas pela equipe editorial, no caso, sem fazer relações com o texto.

Destacou-se também o Brasil Colônia, abordagens acerca da sociedade patriarcal, que variavam sobre a extensão das informações, mas a consideração do poder absoluto masculino estava entre os temas citados. A escravidão aparece em todos os livros, constando sobre as torturas e punições sofridas, bem como suas participações no comércio, entretanto nem todos dão ênfase à mulher escravizada. Poucas obras

abordaram as perseguições inquisitórias no Brasil; quando feitas, eram a partir de pequenas explicações sobre gravuras.

Pode-se considerar, a partir do trabalho de Ferreira (2005), as incongruências entre as demandas sociais e as representações sociais que estimulam a cidadania nos livros didáticos. Percebe-se também que muito pouco do que foi produzido sobre as mulheres foi incluído dos textos que compõem os livros didáticos analisados. No entanto, deve-se considerar que os autores e organizadores editoriais reconhecem a presença desta discussão na historiografia, embora não escolham o tema para desenvolver os conteúdos. Fica a critério das professoras fazer um gancho, a partir das imagens e informações, para problematizar sobre as representações sociais das mulheres na história do Brasil. Mas, como aponta Ferreira (2005), isso não é a regra, devido à falta de conhecimento sobre o tema.

Nas pesquisas encontrou-se ainda a contribuição de Caio César Santos Gomes (2015), no artigo em que analisa as informações sobre as mulheres no período colonial da História do Brasil nos livros didáticos de História da coleção Projeto Araribá, da Editora Moderna. Os livros de história da referida coleção foram aprovados pela comissão de avaliadores do Ministério da Educação (MEC) para compor o guia de livros didáticos do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) de 2011 para os anos finais do Ensino Fundamental. Vale ressaltar que esta obra foi autorizada e distribuída pelo MEC nas escolas brasileiras, fazendo parte de seus acervos em bibliotecas e conseqüentemente nas salas de aula, colaborando para a construção do conhecimento escolar.

Sobre a análise nos livros do 7º e 8º anos, conclui-se que unidades dedicadas à história do Brasil citam as mulheres como sendo responsáveis pelos cuidados com as crianças, das plantações e do artesanato. Há também uma relação entre as sociedades europeias e indígenas brasileiras acerca da submissão feminina ao elemento masculino, justificada pela poligamia permitida aos homens. Aponta para o silenciamento dos papéis desempenhados por mulheres brancas. As escravizadas negras são citadas nos textos dos livros pelo papel desempenhado como amas de leite e também pela exploração sexual por parte dos senhores. Fazem referência à figura feminina nas mulheres negras quitandeiras em uma caixa explicativa. Outra referência feminina encontra-se em um texto dedicado à Chica da Silva, na seção personagem. No tema que aborda a vida cotidiana nas cidades mineiras ressaltando a vida doméstica, o exterior e o interior das residências e os costumes familiares, não foi realizada qualquer referência aos papéis femininos. Somente no tópico sobre o casamento, um pequeno



comentário é feito, em referência ao baixo número de mulheres brancas e como isso contribuía para a prática do concubinato. Gomes (2015) sinaliza para a necessidade do trabalho das professoras na busca por materiais além do livro didático, como textos, vídeos, documentos, ilustrações de modo que possam enfatizar a importância feminina na história nacional.

Na investigação sobre mulheres no ensino de história, citamos ainda algumas propostas metodológicas, entre elas a proposta de Marli Ossovski Podolan (2007), pautada no papel da mulher na sociedade colonial brasileira. Aplicada no Centro Estadual de Educação Básica de Jovens e Adultos (CEEJJA), localizado em Rio Negro, no Paraná, com professores de Sociologia, Filosofia, História e 15 alunos do Ensino Fundamental e Médio.

O trabalho apresenta análises acerca dos conhecimentos históricos pelos quais são mobilizados conceitos como temporalidade (idealizada para além da cronológica, abrindo novos espaços para a simultaneidade), narrativa (narração, descrição e argumentação, explicação e problematização) e tematização (recorte temático).

A autora justifica que “historicizar a mulher significa estudar-pesquisar-ensinar mais que a história das mulheres, é necessário construir a história das relações entre os gêneros” (PODOLAN, 2007, p. 8). Ressalta as dificuldades de trabalhar com a memória social da mulher em função dos problemas encontrados nas fontes, por motivos desencadeados pela diferenciação de espaços entre o público (marcadamente masculino) e o privado (essencialmente associado ao ambiente doméstico para as mulheres). Afirma que dados quantitativos são generalizados por não identificar as mulheres em grupos ou como indivíduos, além da forte limitação provocada pela linguagem, associada à escrita da história essencialmente masculina.

A autora conclui sugerindo a inclusão de novos objetos de análise e temas, renovando a escrita sobre a história das mulheres e colocando a história do cotidiano como campo, oportunizando as experiências femininas e masculinas.

Do ponto de vista metodológico, Podolan se insere no campo da educação sob a perspectiva da Educação Histórica, referindo-se ao pensamento histórico do sujeito, nas relações com conceitos, ideias, conteúdos, cuja referência é a própria epistemologia da História. Nesta concepção, o professor é um investigador social que busca compreender e transformar as ideias históricas de seus alunos. Assim, o aluno é entendido como agente de sua formação com ideias prévias e experiências diversas e o professor como um investigador social e

organizador de atividades problematizadoras (PODOLAN, 2007, p. 12).

Uma das principais contribuições dessa metodologia é a importância que passa a ser dada ao que os alunos já sabem, como um dos elementos de referência e suporte para a tematização dos conteúdos curriculares, bem como o recorte a lhes ser conferido. A investigação e a análise dos conhecimentos prévios também servem como ponto de partida para a seleção das fontes, materiais e problematizações que serão trabalhadas em aula.

O artigo “Mídias Digitais e Saberes Docentes no Ensino de História das Mulheres”, de Susane Rodrigues de Oliveira (2015), apresenta aspectos importantes de reflexão para este trabalho, pois estuda a representação das mulheres em discursos e práticas pedagógicas dos/as professores/as a partir de planos de aula publicados no site Portal do Professor, do Ministério da Educação (MEC). Para analisar os planos, foram propostos critérios como suas condições de produção, saberes de referência, objetivos, metodologias, recomendações, recursos didáticos, conceitos de sexo-gênero e representações das mulheres. Enquanto os livros didáticos tratam a história das mulheres em poucos conteúdos e textos complementares, uma rápida “pesquisa no Google revela 215.000 ocorrências de páginas dedicadas ao termo ‘história das mulheres’ no idioma português e 20.700.000 em inglês” (OLIVEIRA, S., 2015, p. 2). Nem todas as páginas referem-se ao saber histórico produzido nas universidades, mas há uma quantia considerável de artigos, além de estarem acessíveis em arquivos, bibliotecas, livrarias, revistas e museus virtuais, assim como em páginas nos portais educacionais online, que apresentam recursos para estudos sobre a história das mulheres.

A autora analisou cinco planos de aula representativos da temática, pois estavam no campo da história, sendo que os números de acessos variam entre 585 a 5939, demonstrando a demanda ligada às mulheres. Outra observação relevante está na participação para elaboração destes planos, sendo quatro homens e três mulheres na redação, indicando que a inclusão da história das mulheres no ensino de história é do interesse tanto dos professores quanto das professoras.

Quanto aos objetivos de aprendizagem, os cinco planos de aula analisados parecem sinalizar para uma preocupação política e social das professoras, ao propor:

Sensibilizar os/as estudantes com as “causas femininas” no Brasil, refletir sobre a desigualdade de gênero em nosso país, valorizar as mulheres e

seus direitos de emancipação e entender a legislação em defesa das mulheres que sofrem de violência doméstica e/ou familiar. Trata-se de objetivos aparentemente em sintonia com as propostas de educação para a igualdade e cidadania. No entanto, é preciso ainda considerar os recursos didáticos e suas formas de abordagem em sala de aula para avaliarmos os limites e possibilidades em torno destas propostas. (OLIVEIRA, S., 2015, p. 9)

Entretanto, como sugere a autora, ocorrem dissonâncias, pois o termo feminismo é evitado, aparecendo apenas em dois planos de aula, descaracterizando e generalizando as lutas, causas e conquistas: “Assim se proliferam os discursos que buscam apagar a força e importância histórica dos feminismos. Ficam os silêncios e uma enorme lacuna no entendimento da história das mulheres no tempo presente” (OLIVEIRA, S., 2015, p. 10). Aponta ainda para o uso didático desses conhecimentos, sendo conduzidos na forma de perguntas e respostas mecânicas, em questionários que simplesmente exigem das estudantes uma atenção quanto à descrição e repetição de enunciados.

A partir das contribuições dos textos analisados, conclui-se que não basta só agregar ao ensino de história novos saberes, é preciso também repensar as suas formas de abordagem em sala de aula para considerar a historicidade, os regimes de verdade, as crenças e as práticas sociais que sustentam seus discursos e representações.

## 2.4 MULHERES E RELAÇÕES DE GÊNERO NO ENSINO DE HISTÓRIA

Outra discussão necessária é sobre o uso da categoria gênero em pesquisas sobre educação e ensino de história acerca de questões relacionadas às mulheres como objeto de pesquisa. Por este motivo desenvolvi uma pesquisa nos principais eventos do campo da História, na qual constaram publicações do Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de História, Encontro Nacional dos Pesquisadores do Ensino de História, Simpósio Nacional de História (ANPUH) e revistas especializadas em educação, tendo por palavras-chave: gênero, relações de gênero, gênero e educação, mulher e diversidade, no período de 2003 a 2016.

A análise do levantamento de produções está dividida em três partes, sendo a primeira voltada para os livros didáticos, a segunda para

análises de currículos e formação de professores e a terceira a respeito de abordagens mais amplas, mas que se mantiveram dentro da temática.

Dos 19 trabalhos selecionados, em sua maioria tiveram por tema livro didático e gênero, entre eles os trabalhos de Ana Gabriela de Souza Seal (2008), Júlia Silveira Matos (2013), Michele Borges Martins (2013), Ana Maria Marques (2011), Luciana Mourão Arslan e Angela Prada de Almeida (2009).

Ana Gabriela de Souza Seal (2008) discute a problemática da formação da identidade feminina nos livros didáticos de história, questionando como contribuir para democratizar a sociedade dentro dos padrões contemporâneos, sendo que na escola a criança sempre estudou uma história masculina. Ressalta o pedido imperativo de inclusão da mulher na história ensinada nos livros didáticos e trata dos papéis vividos pelas mulheres no decorrer da história do Brasil, destacando que esses papéis aparecem de maneira secundária nos livros porque o foco narrativo da história está limitado a aspectos restritos, tendo como foco histórico o cotidiano nas relações entre os gêneros, pois é aí que a importância das mulheres será retomada.

Já Júlia Silveira Matos e Michele Borges Martins (2003) analisaram as representações de gênero no ensino de história no Período Moderno em livros didáticos, buscando responder sobre os papéis sociais desempenhados por cada sexo e como essa diferenciação contribuiu para consolidar estereótipos acerca dos dois sexos. Foram utilizados dois marcos: “Conteúdo e Sexo Masculino” e “Conteúdo e Sexo Feminino”, questionando-se a respeito da influência da constatação de que apenas sete por cento de nomes próprios femininos transmitem a impressão de que a história foi construída apenas em cima de grandes nomes masculinos.

A autora Ana Maria Marques (2011), em “História de Mato Grosso: gênero e livro didático de história”, concluiu a respeito da perpetuação da tradição positivista e cronológica dos grandes acontecimentos e nomes, evidenciando uma história de homens e silenciando as mulheres. Quando destacadas, estas participam como coadjuvantes em papéis eruditos.

Luciana Mourão Arslan e Angela Prada de Almeida (2009) propõem que os diálogos estabelecidos a partir do livro, entre o autor e os alunos, acontece de maneira heteronormativa, ocorrendo uma dissonância entre os livros didáticos e os parâmetros curriculares, reforçando ideias de homem universal.

São validas ainda as contribuições sobre os documentos curriculares e formação de professores. As colocações de Maria de

Fátima da Cunha (2003) ressaltam a importância das ausências, do não dito, na intenção do que se pretende dizer quando se utilizam imagens dedicadas ao tópico Orientação Sexual do volume 10 dos Temas Transversais dos Parâmetros Curriculares Nacionais. Segundo a autora, estas imagens são carregadas de concessões que perpetuam todos os estereótipos que se quer negar, apesar do discurso politicamente correto do documento.

Admilson Marinho de Lima (2015) analisa o campo do simbólico para pensar a feminização da docência como composição de práticas e ações que permeiam essa atividade, e não somente a participação numericamente hegemônica de mulheres. Dessa maneira, conclui que a atividade assimilou peculiaridades naturalizadas como femininas, como por exemplo a sensibilidade, o amor incondicional, a tranquilidade, a entrega, etc. Dessa forma, a leitura de gênero perpassa o campo dos símbolos, observáveis em determinada sociedade, expressos culturalmente, em normas reveladas nas suas ideias, na subjetividade, como também nas relações de poder.

Jaqueline A. M. Zarbato (2015) destaca, em sua análise, o silenciamento nos currículos e suas implicações em noções limitantes de concepções de gênero nas escolas. Problematiza como, nas aulas de história, trabalha-se com os conceitos sobre a relação entre homem e mulher, sobre as vivências e histórias de homossexuais, de transexuais, de modo a fundamentar discussões para além dos elementos de heteronormatividade, bem como perceber as concepções culturais imbuídas, que muitas vezes impede o diálogo com os outros.

Iranilson Buriti de Oliveira (2015) reconhece que a moda e o vestuário são segmentos criados para controlar o corpo e docilizar pessoas em instrumentos midiáticos como a televisão, rádio, revistas, etc., devendo-se estudar gênero como construção social, fabricado por discursos em que, ao escolher como vai falar o seu corpo, a moda e o vestuário se tornam objeto de desejo do sujeito que faz escolhas e rejeita.

Fúlvia Rosemberg (2001) evidencia as metas para a superação das desigualdades de gênero estabelecidas pela Conferência Mundial de Jomtien em 1990 em suas propostas educacionais. No comunicado oficial em resposta às propostas, o Brasil justificou não serem necessárias políticas públicas específicas para o tema, pois já havia superado. A partir deste pronunciamento, ela propõe análises educacionais que incluam classe, gênero e raça. Aponta que o índice de analfabetismo em mulheres mais velhas e negras é mais alto que de homens, questiona falhas na elaboração dos índices e em sua

generalização. No trabalho, procura mostrar como se dá a contaminação da configuração de discriminação salarial, onde as variáveis sexo e cor se potencializam.

Sobre as análises deste levantamento, conclui-se que a utilização de conceitos de representação e papéis sociais da mulher são dominantes. As críticas apontaram para: os usos de padrões e informações heteronormativas, como homem universal; intencionalidades do conhecimento escolar com a neutralidade nas abordagens de temas; a manutenção da história eurocêntrica e positivista, o que contribui para a invisibilidade feminina e a falta de representatividade nos conteúdos e imagens nos livros didáticos.

Do levantamento e análise de produções e publicações nos principais eventos na área da história e do ensino de história, surgiram questionamentos sobre como contribuir com materiais didáticos que possibilitem romper estereótipos de gênero reforçados culturalmente e socialmente.

Assim, as contribuições das publicações aqui consideradas demonstram, de maneira breve, demandas e necessidades de se pensar em abordagens metodológicas para o ensino da história das mulheres, pois a consolidação e notoriedade deste campo de pesquisa ainda precisa reivindicar espaços no ensino de história, seja pela ênfase na memória, pela inserção nos livros didáticos ou em planos de aula, o que mostra a necessidade de alargar as discussões, para trazer à tona as mulheres no ensino.

## 2.5 MULHERES NO PERÍODO COLONIAL BRASILEIRO

Devido à necessidade de estabelecer um recorte temporal para o estudo da história das mulheres e suas possibilidades de inserção no ensino, estabeleceu-se o período colonial. Sobre este período da história brasileira, Silva (2008, p. 227) aponta para publicações baseadas em fontes como relatos de viajantes, iconografias ou em processos civis e criminais, que acabam gerando discursos moralizadores sobre o uso dos corpos das mulheres coloniais, pois falou-se muito da senhora de engenho e da escrava como dois polos separados e distanciados.

A pesquisadora pioneira da História da Mulher no Brasil, Miriam Moreira Leite, em suas pesquisas sobre a literatura de viagens do século XIX, destaca que na historiografia, até este momento, criaram-se imagens polarizadas entre a escrava e a mulher rica, e destaca ainda que pouca atenção havia se dado à pesquisa sobre mulheres pobres, brancas e negras.

As contribuições de obras elaboradas por Gilberto Freyre (2003), principalmente na obra “Casa Grande e Senzala”, apontam para o mais famoso estereótipo de família brasileira sobre as bases da família patriarcal, atribuindo às mulheres situações históricas específicas. E Caio Prado Jr (1996), cujo aporte para este tema é inegável, demonstra estereótipos de mulheres reclusas, passivas e religiosas, o que as historiadoras buscaram quebrar a partir de 1990 na história das mulheres.

Segundo Prado Jr (1996), os colonos, destituídos de mulheres brancas, iniciaram uniões, seja pela força ou por interesses:

A impetuosidade característica do português e a ausência total de freios morais completam o quadro: as uniões mistas se tornaram a regra. E embora quase sempre à margem do casamento — contra as uniões legais com pretas ou índias, sobretudo com as primeiras, havia fortes preconceitos — tais uniões irregulares, de tão frequentes que eram, passaram à categoria de situações perfeitamente admitidas e aprovadas sem restrições pela moral dominante. (PRADO JR., 1996, p. 109)

O autor faz uma reflexão sobre preconceito e a importância étnica na posição social do indivíduo, colocando que na atualidade no Brasil, uma gota de sangue branco faz do brasileiro um branco, ao contrário do americano, em que uma gota de sangue negro faz dele um negro. Graças a este tipo de convenção implícita se harmonizava o preconceito de cor forte neste país de mestiçagem generalizada, com o acontecimento etnicamente incontestável da presença de sangue negro ou índio nas pessoas mais qualificadas da colônia. Por isso, a ideia de afirmação étnica de pureza no Brasil é incoerente. Esta reflexão faz alusão às construções históricas sobre a pureza étnica do Brasil, sendo que as referências a contingentes brancos iniciam no período colonial.

A moral dominante na colônia, como destacado, aceitava as uniões entre homens com mulheres dos povos originários e negras, mas para a Igreja Católica faltava a mulher ideal para casar, ou seja, mulheres que estavam inseridas na cultura branca católica. A realidade deste período eram então as uniões monogâmicas, consideradas situações de oportunidade e ocasião diante da realidade de difíceis condições materiais e insegurança econômica na colônia, o que criava costumes próprios.

No que tange à mulher colonial na historiografia, segundo Algrandi (1992), dois aspectos devem ser ressaltados:

Primeiramente, a tendência dos novos trabalhos em romper com os estereótipos da reclusão e submissão e do excesso de religiosidade das mulheres, consagrados pela historiografia. O segundo aspecto refere-se à persistência em se analisar a mulher a partir da ótica da família, o que torna a História da Mulher Colonial ainda bastante atrelada à História da Família. Também o fato de a escravidão se estender por todo o século XIX acabou por torná-la um recorte na abordagem e um divisor de águas: a condição feminina durante a escravidão e após a abolição; o que veio acarretar generalizações, impedindo uma percepção mais nítida sobre as diferenças entre a condição feminina no período colonial e no império. (ALGRANDI, 1992, p.64)

A autora destaca os trabalhos de Mary Del Priore, que se dedicou a pesquisar especificamente o período colonial, trazendo novas elucidações para a história das mulheres neste período. Ainda segundo a autora, é a partir de trabalhos sobre a família, a escravização, o sistema de casamento, análises de práticas cotidianas e sexuais, ou ainda sobre o papel na maternidade, que se encontram as contribuições mais relevantes sobre as mulheres no período colonial.

Assim, em busca de novas referências sobre as mulheres no período colonial, a partir de pesquisas em arquivos e em outras fontes, a participação das mulheres na história se refere a exemplos de resistência, luta, combate à dominação masculina, administração e gerência do lar. Entretanto, não se pode esquecer que muitas mulheres pobres ou ricas viveram reclusas ou em conventos, submetendo-se à dominação masculina, distantes das alegações e queixas policiais oficiais.

Na investigação sobre o tema, citamos a contribuição da obra História das Mulheres no Brasil organizada por Mary Del Priore (1997), reunindo pesquisadoras com diferentes temas e períodos. Dos vinte textos, seis fazem referência ao período colonial. O primeiro, “Eva Tupinambá”, de Ronald Raminelli, esclarece sobre como o uso de fontes como relatos de viajantes dos séculos XVI e XVII podem ser contraditórios e pouco precisos para compreender esta etnia. Pois, ao



utilizar estes documentos, é preciso considerar que os viajantes adotavam uma perspectiva cristã, “pouco se preocupando com as particularidades dos habitantes do Novo Mundo; viam os tupinambás pelo viés europeu, que estranhava, julgava e por vezes reavaliava os próprios valores” (RAMINELLI, 1997, p. 10).

Assim, a lógica das narrativas sobre o cotidiano Tupinambá prende-se aos interesses da colonização e da conversão ao cristianismo. Representar esta etnia como bárbaros, seres inferiores animalizados ou demoníacos era uma forma de legitimar a invasão e conquista da América. Pregavam que, por intermédio da catequese e da colonização, os Tupinambás poderiam sair do estágio primitivo e alcançar a civilização. Esses princípios desenvolviam uma espécie de filtro cultural que alterava a lógica própria dos ritos e mitos indígenas. O texto discorre sobre os costumes, hábitos, sobre o nascimento das crianças, ressaltando o papel das mulheres da comunidade e dos responsáveis neste processo. Aborda também as relações entre mães e filhos, no qual o viajante elogia os vínculos e cuidados das mães com as crianças por carregá-las em todas as tarefas. São descritas as práticas, ritos e cerimônias que marcavam o corpo das meninas ao atingirem a idade adulta. Comenta sobre a sexualidade feminina e das diferentes perspectivas dos viajantes sobre a nudez e práticas sexuais comparadas à Europa. Explica a participação das mulheres em sacrifícios antropofágicos junto de guerreiros e guerreiras. Aponta ainda a misoginia cristã, que associa a imagem feminina à perversão, e a teoria da degeneração, que permite entender as características conferidas às mulheres velhas. Elas foram descritas como pervertedoras sexuais, apresentando aos meninos os prazeres da carne. A Bíblia representava a mulher como fraca e suscetível, as tentações da carne e as perversões sexuais surgem do sexo feminino desde Eva. A correlação é copiosamente repetida entre os viajantes e missionários que expuseram o cotidiano Tupinambá.

O segundo texto da obra, “A arte da sedução: sexualidade feminina na Colônia”, de Emanuel Araújo, aproxima-se de questões sobre a repressão da sexualidade feminina por parte da sociedade colonial, ao distinguir o papel da mulher mãe e esposa do papel desempenhado pela amante. Destaca a vigilância inquieta sobre a sexualidade das mulheres com leis do Estado e da Igreja para manter o equilíbrio do lar, a segurança do grupo social e a própria ordem das instituições civis e eclesásticas.

Afirma que a Igreja “exercia forte pressão sobre o adestramento da sexualidade feminina. O fundamento escolhido para justificar a

repressão da mulher era simples: o homem era superior, e, portanto, cabia a ele exercer a autoridade” (ARAÚJO, 1997, p. 37). Ressalta as fases do domar da sexualidade da juventude feminina para o casamento, no qual acontecia o controle da carne, pois o ato sexual não tinha por finalidade o prazer, e, segundo os manuais de confessores, o marido tinha de estar atento a perceber e atender os sinais velados emitidos pela esposa recatada e envergonhada. Mãe honrada, criada na casa dos pais, casada na igreja, “na visão da sociedade misógina, a maternidade teria de ser o ápice da vida da mulher. Doravante, ela se afastava de Eva e aproximava-se de Maria, a mulher que pariu virgem o salvador do mundo” (ARAÚJO, 1997, p. 42).

Na época colonial, a mulher arriscava-se muito ao cometer adultério. Arriscava, aliás, a vida, porque a própria lei permitia que homem casado que encontrasse sua mulher e o adúltero podia matá-los. Já a homossexualidade era punida com rigor, mas sua existência comprova o refúgio no amor entre mulheres. Nos conventos, longe da vigilância de vizinhos e familiares, a jovem freira passava a integrar uma corporação das mais fechadas, com suas próprias regras e transgressões, atenciosamente reguladas.

A sexualidade feminina na época colonial mostrava-se sob vários aspectos; a mulher podia ser mãe, irmã, filha, religiosa, mas não amante. O autor afirma como a mesma força da paixão comoveu, agitou e incitou os corações a reinventarem a cada situação a velha arte de seduzir, rompendo as amarras e censuras da Igreja.

O terceiro texto, “Magia e medicina na Colônia: o corpo feminino”, de Mary Del Priore, situa quando se acreditava que as doenças eram provenientes dos pecados cometidos. Aborda a ciência médica entre os séculos XVI e XVII e aponta para o estatuto biológico da mulher, sempre associado à moral. Em uma época em que muitas mulheres que tinham algum conhecimento de como curar enfermidades desempenhavam o papel que caberia a um médico, elas foram por este motivo perseguidas, mas nem por isso tenham deixado de curar. O conhecimento médico sobre o corpo feminino era extremamente reduzido e relegado ao segundo plano. A historiadora mostra que, enquanto o conhecimento médico acerca do corpo da mulher estava reduzido aos órgãos ligados à reprodução, a prática de curandeirismo era extremamente comum no Brasil colonial, suprimindo a lacuna deixada pela medicina oficial. Como resposta ao desconhecimento médico do corpo feminino, as mulheres terminavam tratando de si mesmas. Marcado pelo estigma do pecado o corpo feminino:

parecia perder as referências simbólicas que incentivavam à saúde e à vida; as mulheres que praticavam curas mágicas souberam romper com este círculo asfixiante, restituindo a saúde e a vida, mesmo que de forma empírica, a quem quer que necessitasse. Presa à crença de que o corpo feminino era um espaço de disputas entre Deus e o Diabo, a ciência médica ratificava o pensamento mágico sobre os poderes do corpo da mulher. (DEL PRIORE, 1997, p. 95)

Assim, mesmo sem querer, a medicina proporcionou um território de resistência para o saber-fazer feminino em relação à própria anatomia da mulher.

O quarto texto, “Homoerotismo feminino e o Santo Ofício”, de Ronaldo Vainfas, aborda casos de lesbianismo entre mulheres no Brasil colonial e explica a compreensão de sodomia. Segundo o autor, a homossexualidade feminina era comum; um reflexo está nas perseguições da inquisição às chamadas praticantes de sodomia. Além disto, a inquisição enfrentava um grande problema no que diz respeito a considerar possível ou não a uma mulher cometer sodomia. Na Europa Moderna, foi bastante comum o lesbianismo, sendo que este tipo de relação passou despercebida ou tolerada, o que, segundo o autor, tendeu a ocorrer no Brasil Colônia.

No texto de Luciano Figueiredo, “Mulheres nas Minas Gerais”, o autor reconstitui o cotidiano feminino mineiro do século XVIII, quando as mulheres, representadas por negras forras e escravizadas, exerciam funções secundárias ligadas ao abastecimento e prostituição. Apareciam ocupadas na panificação, tecelagem e alfaiataria, dividindo com os homens essas funções, cabendo-lhes alguma exclusividade quando eram costureiras, doceiras, fiandeiras e rendeiras. Apareciam ainda como cozinheiras, lavadeiras ou criadas trabalhando em serviços considerados femininos. Algumas, através de uma prova prática promovida pelas câmaras municipais, assistida por médicos e sangradores, receberam cartas de exame, que as tornava aptas ao exercício legal da função de parteiras. Não havia impedimentos formais a seu trabalho na mineração, mas, diante de exigências de resistência e força física, restringiam-se à função de carregadoras de gamelas.

O historiador mostra como algumas funções, tais como a ocupação exercida pelas negras do tabuleiro (vendedores ambulantes), eram encaradas como possível foco de revolta escrava, e por isso eram combatidas e vigiadas de perto pela Coroa Portuguesa. Na questão da

propriedade de terras (sesmarias), as mulheres perdiam com grande diferença para os homens. Em alguns períodos de concessão de sesmarias em Minas, como entre 1728 e 1745, a proporção era de uma mulher para trinta e cinco homens. Mesmo assim, para que recebessem terras, além das exigências habituais que eram feitas aos homens, como possuir número considerável de escravos, das mulheres era exigido o consentimento do pai ou do marido. A presença feminina foi sempre destacada no exercício do pequeno comércio em vilas e cidades do Brasil colonial. Desde os primeiros tempos, em lugares como Salvador, Rio de Janeiro, São Paulo, estabeleceu-se uma divisão de trabalho assentada em critérios sexuais, em que o comércio ambulante representava ocupação preponderantemente feminina.

A quase exclusiva presença de mulheres num mercado onde se consumiam gêneros a varejo, produzidos muitas vezes na própria região colonial, resultou da tendência de duas referências culturais determinantes no Brasil. A primeira delas está relacionada à influência africana, uma vez que nessas sociedades tradicionais as mulheres desempenhavam tarefas de alimentação e distribuição de gêneros de primeira necessidade. Para as mulheres, era reservado o comércio de comidas, doces, bolos, frutas, melado, verduras, queijos, leite, marisco, alho, pomada, polvilhos, agulhas, alfinetes, fatos velhos e usados. O segundo tipo de influência deriva da adaptação na divisão de papéis sexuais vigentes em Portugal.

A pobreza em que muitas dessas mulheres viviam fez a prática do meretrício invadir o tecido familiar. Essa talvez constitua a dimensão mais dramática do fenômeno nas Minas Gerais. Muitas prostitutas atuavam no domicílio que partilhavam com parentes. A família em Minas foi marcada por um conflito permanente entre os poderes da Igreja, unidos aos do Estado, versus a cultura popular. Repetindo a estrutura familiar típica de tantas outras regiões coloniais, disseminara-se nas Minas as relações familiares de tipo consensual, apoiadas no compromisso informal entre as partes.

O principal instrumento de combate a essa prática foram as visitas promovidas pelo bispado a fim de averiguar o comportamento dos fiéis e assisti-los em suas necessidades espirituais. A cada povoado que chegavam, os visitantes recebiam avalanches de denúncias sobre as mais variadas formas de relacionamento entre casais. Todas possuíam como elemento comum o fato de se tratarem de uniões livres, sem oficialização da Igreja. Contudo, a sociedade que nasceu nas Minas Gerais detinha traços de grande originalidade. Seu caráter urbano, concentrando enormes contingentes populacionais, a extrema

diversificação de atividades e a presença maciça de desclassificados sociais, homens livres, mestiços e escravos por jornal afastaram a possibilidade da constituição de relações apoiadas na tradicional dicotomia senhor-escravo e, ainda, não permitiram o exercício do poder absoluto por senhores e patriarcas.

Em Minas, após a montagem do aparelho administrativo e a definição da urbanização no território recém-povoado, foram tomadas as primeiras medidas objetivando normalizar os grupos sociais da região. Essa era a condição essencial, não apenas para controlar os trabalhos de mineração, como, em última instância, para garantir através do fisco e do comércio a transferência de rendas à economia metropolitana. A disciplina, a definição de papéis e a tolerância ao modelo cristão de organização familiar tornavam-se elementos que justificavam os esforços da ordem espiritual. Cabia disciplinar não apenas os papéis sociais, mas também os afetos e o uso do corpo. No entanto, a vida cotidiana das comunidades mineiras pareceu resistir a tanta coerência. A expansão das famílias legítimas, peça para a paz social que deveria sustentar o funcionamento do sistema colonial, passaria desde então a constituir um dos objetos centrais da ação do Estado.

No sexto e último texto que aborda o período colonial, “Maternidade Negada”, de Renato Pinto Venâncio, discute o abandono de crianças no Brasil colonial, prática comum entre as famílias pobres, que enfrentavam obstáculos intransponíveis ao tentar sustentar os filhos legítimos ou nascidos fora das fronteiras matrimoniais, principalmente no meio urbano e entre as mulheres que engravidavam em relações extraconjugais.

O autor menciona que, no meio urbano das cidades mineiras, o abandono atingia 10% das crianças batizadas; nas áreas portuárias baianas e cariocas alcançavam índices que variavam entre 20% e 25%. As câmaras e as casas de misericórdia atuavam lado a lado, mas apresentavam diferenças marcantes. Nos locais onde funcionavam rodas hospitalares, não havia como excluir crianças do auxílio.

Concluimos que o livro traz informações ricas em detalhes sobre diversos aspectos associados às mulheres no período colonial, de forma a trazer esclarecimento e enriquecer os temas pertinentes ao trabalho.

### 2.5.1 Mulheres No Período Colonial: Algumas Categorias

A respeito do período colonial, extenso período da história brasileira, este pode ser dividido de algumas maneiras. Fausto (1996) propõe três períodos muito desiguais em termos cronológicos: “o primeiro vai da chegada de Cabral à instalação do governo geral, em 1549; o segundo é um longo lapso de tempo entre a instalação do governo geral e as últimas décadas do século XVIII; o terceiro vai dessa época à Independência, em 1822” (FAUSTO, 1996, p. 22).

O recorte temporal que parte de 1500, invasão das terras pelos portugueses, até a vinda da família real em 1808, deve ser encarado como um processo com vários acontecimentos e não apenas com fatos isolados, fazendo parte de um imenso quadro influenciado por diversas histórias. Hoje, encaramos este período como sendo da história do Brasil; entretanto, durante o período colonial, estas terras não eram uma nação consolidada e as pessoas que aqui viviam não possuíam este sentimento de pertencimento a um país, mas sim às regiões na qual moravam.

Para me referir a este período, procurei destacar alguns temas que surgiram a partir da leitura de biografias. No caso das mulheres aqui descritas, destaco por exemplo o protagonismo e a resistência, o que estava associado aos dispositivos catalisadores que influenciavam simbolicamente e culturalmente as tramas de suas vidas. Neste sentido, no período colonial brasileiro, no que diz respeito à construção da identidade das mulheres neste período, enfatizamos a identidade fortemente marcada por papéis sociais determinados por objetivos e planejamentos populacionais, de caráter cristão e metropolitano, aos quais se arraigaram perspectivas misóginas e redundantes. A proposta deste trabalho é evidenciar, por meio de biografias, quais são estes dispositivos, assim como ressaltar os desdobramentos vivenciados por mulheres neste período. Com isso pretende-se destacar, na educação básica e na história ensinada, como estes determinismos têm objetivos que perpassam os contextos históricos e podem produzir verdades no tempo presente.

As escolhas por diretrizes referentes à história das mulheres no período colonial se referem a enfrentamentos em relação à sexualidade das mulheres assim como à questão da maternidade, associada aos mecanismos reguladores de seus corpos. Considera-se, segundo a perspectiva de Del Priore (1989), que a história das mulheres no período colonial está em estreita ligação com seus corpos, pois a consolidação do papel das mulheres estava na maternidade, considerada como o

âmbito universal do feminino no período colonial. A cultura feminina fazia-se a partir da maternidade e os controles sexuais em torno da maternidade demonstram os espaços de maior poder atribuídos a elas neste segmento da vida social.

### 2.5.1.1 Órfãs Da Rainha

Neste sentido, destacamos as órfãs da rainha como um fator importante para elucidar o projeto de mulher e de família idealizados pela Igreja Católica e pelo governo. Em contrapartida, observamos que estão presentes neste período histórico também mulheres donas de engenhos, paulistas bandeirantes, sesmeiras donas de terras, o que aponta para a criação de um panorama diversificado de funções desempenhadas por mulheres neste período. Além disso, as perseguições provocadas na Inquisição, seja pela sexualidade ou pelo exercício de práticas religiosas corroboram as formas de poder cultural e político exercido pela Igreja Católica. Por fim, destacamos ainda a mistificação e associação da mulher indígena e negra com o simbolismo de dominação e violências, embora algumas obras literárias romantizem estas relações.

Entre os aparelhos reguladores estavam os dispositivos que constituíam ideias de família no período colonial, mas estudos recentes apontam que famílias extensas do tipo patriarcal não foram as dominantes, sendo comuns as famílias com estruturas mais simples e menor número de pessoas. Isto significa que a descrição de Freyre (2003) para as áreas de lavoura canavieira do Nordeste foi imprópriamente generalizada e deveria ser reelaborada nos estudos da família, segundo Samara (2002, p. 28), considerando-se critérios que levem em conta temporalidades, etnias, grupos sociais, contextos econômicos regionais, movimentos populacionais.

A respeito da constituição das famílias, Schumacher e Brazil (2000) sugerem que a importação da metrópole de um discurso moralizador sobre o uso dos corpos instala-se na Terra de Santa Cruz, conjuntamente ao desejo de cristianização e difusão católica, bem como a ânsia do sistema mercantil de construir contingentes populacionais que habitassem as novas terras. Por isso, a ideia de adestrar a sexualidade dentro do relacionamento conjugal decorre do interesse de fazer da família o eixo irradiador da moral cristã; para tanto contava-se com a colaboração das mulheres para educar filhos cristãos. Contudo, faltava a mulher ideal para casar, ou seja, brancas de conduta cristã. A Igreja vai dispender séculos para formar, fora das elites, uma cultura de

continência e castidade para mulheres para quem certas noções de virgindade, casamento e monogamia eram situações de oportunidade e ocasião. Devido à realidade com difíceis condições materiais e insegurança econômica na colônia, esta situação ditava as regras e estabelecia costumes próprios.

São exemplos desta estratégia com alvo nas mulheres brancas, as chamadas órfãs da rainha - era a denominação conferida às mulheres portuguesas enviadas pelo rei para as colônias de Portugal a fim de que elas ali se casassem -. A principal delas era a de se constituírem, com os casamentos, descendências legítimas, diga-se, de famílias brancas, para ocupar o território e preencher o complexo sistema de cargos na administração colonial, trazidas de Portugal para casar com homens que pertenciam a cargos administrativos ou donos de terras.

Mesmo não apresentando números expressivos de mulheres enviadas de Portugal para o Brasil, esta iniciativa destaca as intenções deste eixo moral cristão. Essa denominação, conferida às mulheres portuguesas enviadas pelo rei para as colônias de Portugal a fim de que elas aí se casassem, em sua grande maioria:

eram descendentes da pequena nobreza que estavam presentes nas invasões do além-mar; mas com a morte dos pais, as moças eram recolhidas em conventos ou casas de famílias de onde saíam para conseguir matrimônio. Como dote, as moças levavam aos futuros maridos a promessa de um cargo público na administração colonial portuguesa. Não admira que o casamento se apresentasse como uma necessidade imperiosa na vida da mulher portuguesa, tão logo surgissem os primeiros sinais da puberdade. Ser mulher solteira, ou por outra, mulher sem marido, era sinônimo de desprezo social, resvalando nas fronteiras da prostituição. (SCHUMAHER; BRAZIL, 2000, p. 734)

Ainda segundo os autores, tendo em vista o lugar ocupado pela mulher da elite na rígida sociedade portuguesa, o ato de se casar representava garantias. O casamento legítimo e sacramentado pela Igreja é reconhecido pela sociedade, cumpria o propósito de proteger as mulheres da elite contra o preconceito, assim como lhes oferecia a alternativa de acesso ao usufruto do patrimônio de seus maridos.

Do ponto de vista político, a ideia de se promover a colonização



do Brasil com mulheres brancas apresentava vantagens reconhecidas pelos contemporâneos de estabelecer, nas terras descobertas, contingentes brancos, com o intuito de constituírem, com os casamentos, descendências legítimas, diga-se, de famílias brancas, para ocupar o território e preencher o vasto emaranhado de cargos na administração colonial.

Assim, no ano de 1551, desembarcou na Bahia a primeira leva de jovens órfãs de que se tem registro. Chegaram do reino para se casar no Brasil as órfãs:

Mécia Lobo de Mendonça, Joana Barbosa Lobo e Marta de Sousa Lobo, três irmãs, filhas de um nobre que havia morrido na conquista das Índias. Entre 1553 e 1558, novas levadas de órfãs chegaram à Bahia, recomendadas para se casarem com “homens de bem” locais. Ao todo, têm-se notícia da vinda de 18 mulheres órfãs para o Brasil, das quais tem conhecimento do nome e paradeiro de quinze: Apolônia de Góis, Ana de Paiva, Catarina de Almeida, Catarina Fróis, Catarina Lobo, Clemência Dória, Damiana de Góis, Inês da Silva, Jerônima de Góis, Maria Barbosa, Maria de Reboredo, Violante de Eça, e as três irmãs acima citadas. Essas mulheres formaram a base de linhagens de famílias do Nordeste colonial, algumas das quais mantiveram influência social por longo tempo. (SCHUMAHER; BRAZIL, 2000, p. 735)

Dentre estas biografias das órfãs da rainha, Clemência<sup>9</sup> foi a escolhida neste trabalho, devido às possibilidades de leitura de contexto do período colonial. A partir das leituras sobre as biografadas chamadas de órfãs da rainha, percebe-se as dificuldades para chegar até o Brasil e também para se estabelecer nos locais aos quais foram enviadas. A maioria se tornou donas de terras com expressão social, contudo algumas se casaram novamente ou administraram as terras que pertenciam aos seus maridos.

---

<sup>9</sup> Esta, assim como as demais biografias mencionadas neste capítulo, selecionadas para a composição do site, foram extraídas de: SCHUMAHER, Schuma; BRAZIL, Erico Vital. (Orgs). **Dicionário Mulheres do Brasil: de 1500 até a atualidade, biográfico e ilustrado**. Rio de Janeiro: Zahar, 2000. A biografia de Clemência consta na página 193 desta obra.

Segundo estudos realizados por Schumacher e Brazil (2000), não houve um fluxo expressivo de mulheres órfãs para as terras brasileiras. Existem registros de rogativas de moradores de algumas capitânias ao rei, para que fossem enviadas órfãs brancas para gerar descendências legítimas. Foi o caso da carta enviada pela Câmara Municipal de Piratininga, no ano de 1561, como referiu o cronista Serafim Leite, e um documento régio de 1603 que aprovou o envio de três órfãs para o Brasil. Em 1611, homens da Paraíba também manifestaram desejo de receber mulheres brancas casadoiras.

A esquadra de Tomé de Sousa chegou ao Brasil em 1549; junto estava o padre jesuíta Manuel da Nóbrega. Tinha o propósito de cuidar da vida espiritual dos súditos do rei abrigados nas novas terras, o que incluía alertar seus superiores sobre os comportamentos morais dos habitantes em matéria de casamento e das escolhas degradantes de membros da Igreja. Neste particular, dada a falta de mulheres brancas, constatou Nóbrega que eram comuns uniões não formais entre homens brancos e mulheres índias (chamadas de negras da terra). Escandalizado com os costumes da sociedade colonial, Manuel da Nóbrega escreveu ao rei de Portugal, “D. João III, solicitando que este enviasse para o Brasil mulheres solteiras para que elas aqui se casassem.” (SCHUMACHER e BRAZIL, 2000, p. 733). O pedido de Nóbrega pretendia expandir para o Brasil a experiência que Portugal vinha empregando, com sucesso, na colonização de Goa, na Índia.

Dizia que fossem trazidas ao Brasil jovens órfãs, filhas de nobres que tivessem morrido a serviço da Coroa na experiência da empresa ultramarina. Sua preocupação era tão grande que foi o assunto inicial de sua carta:

Nesta terra há um grande peccado, que é terem os homens quais todos suas Negras por mancebas, e outras livres que pedem aos Negros por mulheres, segundo o costume da terra, que é terem muitas mulheres. E estas deixam-n’as quando lhes apraz, o que é grande escandalo para a nova Egreja que o Senhor quer fundar. Todos se me escusam que não têm mulheres com que casem, e conheço eu que casariam si achasse com quem; em tanto que uma mulher, ama de um homem casado que veiu nesta armada, pelejavam sobre ella a quem a haveria por mulher, e uma escrava do Governador lhe pediam por mulher e diziam que lh’a queriam forrar. Parece-me cousa mui conveniente mandar

Sua Alteza algumas mulheres que lá têm pouco remédio de casamento a estas partes, ainda que fossem erradas, porque casarão todas mui bem, com tanto que não sejam taes que de todo tenham perdido a vergonha a Deus e ao mundo. E digo que todas casarão mui bem, porque é terra muito grossa e larga, e uma planta que se faz dura dez annos aquella novidade, porque, assim como vão apanhando as raízes, plantam logo ramos, e logo arrebentam. De maneira que logo as mulheres terão remedio de vida, e estes homens remediarão suas almas, e facilmente se povoaria a terra. (SCHUMAHER; BRAZIL, 2000, p. 733)

Para forjar estes arranjos culturais idealizados como projeto de família cristã na colônia brasileira, a Igreja se utilizara de dispositivos normatizadores, como foi destacado na fala de Nóbrega; entretanto, a aplicabilidade e efetivação destes discursos nas práticas sociais podem ser interpretados em diversos exemplos.

Num tempo em que a religião era inseparável da política, a Igreja Católica teve um papel tão importante quanto a Coroa Portuguesa na formação da política colonial da América Portuguesa. O código moral da Igreja Católica reforçado pela Contra Reforma associou explicitamente virgindade e castidade femininas, honra familiar e proeminência social, sempre de acordo com a doutrina religiosa de limpeza de sangue.

#### 2.5.1.2 Mulheres e a Posse de Terras

Além desta questão das órfãs da rainha, colocamos em destaque, no período colonial, as mulheres donas de terras, donatarias e sesmarias como é o caso de Ângela Rodrigues, Ana Pimentel, entre outras mulheres biografadas que constavam ter posses e as administravam. Mostrou-se relevante considerar a posse de terras um dos temas devido ao ocultamento destas informações no ensino de história, mantendo em mapas e textos a participação majoritária de homens.

Para compreender este modelo de posses e distribuição de terras, se faz necessário compreender o projeto de povoar a colônia, idealizado pela coroa portuguesa. A medida tomada pela coroa portuguesa foi o modelo de sesmarias.

Para Diniz (2005), a obra política e comercial da colonização tinha como ponto de apoio a distribuição de terras, que se estabelecia

como o centro da empresa, com base na agricultura, capaz de promover a exportação das riquezas. A autora utiliza em sua análise o modelo de sesmarias os documentos de doação. Demonstra o modo pelo qual foi realizado o processo de aproveitamento das terras, bem como de suas doações, que muitas vezes eram realizadas de forma desorganizada e irregular. Ainda segundo a autora:

Em suas origens, o regime jurídico das sesmarias liga-se aos das terras comunais da época medieval, chamado de *communalia*. Antigo costume das regiões da Península Ibérica, as terras eram lavras das comunidades, divididas de acordo com o número de munícipes e sorteadas entre eles, a fim de serem cultivadas. A área dividida, ou cada uma das partes, levava o nome de *sexmo*. O vocábulo sesmaria derivou-se do termo "sesma", correspondente a 1/6 do valor estipulado para o terreno. "Sesmo" ou "sesma" também poderia ter sua origem que na época era chamado no verbo "sesmar" (avaliar, estimar, calcular), ou ainda, significar um território repartido em seis lotes, nos quais, durante seis dias da semana, exceto Domingo, trabalhariam seis sesmeiros. (DINIZ, 2005, p.2)

Ou seja, as sesmarias eram lugares abandonados que a Monarquia portuguesa, desde o século XII, entregava a pessoas que se comprometiam a colonizar no termo proposto. Este tipo de doação se originou pela necessidade que o governo lusitano teve de povoar territórios que foram retomados dos muçulmanos no período da Reconquista. Esta expulsão dos árabes pelos cristãos teve início no século XI e terminou no século XV. Mas esse sistema de obtenção de terras só funcionou em regiões de guerra e épocas de baixa densidade populacional, o que gerava terras a serem ocupadas. Esse mecanismo de terras desapareceu à medida que a monarquia organizava e fixava o limite territorial.

Por conhecerem este sistema de organização de posse de terras, Portugal tentou implantá-lo nas terras invadidas na América. Uma sesmaria tinha aproximadamente 6.500m<sup>2</sup>, e muitas terras estavam sob a jurisdição da Ordem de Cristo, sujeitas ao pagamento do dízimo para a propagação da fé cristã.

Foram criadas normas jurídicas que guiavam essa distribuição de terras, como a lei D. Fernando I, de 1375, que pregava o retorno de terras que não fossem cultivadas para a Coroa. As capitânias foram distribuídas entre fidalgos da pequena nobreza, homens de negócio, funcionários burocratas e militares. Entre os capitães que receberam donatários estavam feitores, tesoureiros do reino, escudeiros reais e banqueiros.

As capitânias eram um estabelecimento militar e econômico voltado para a defesa externa e para o desenvolvimento de atividades capazes de estimular o comércio português. O capitão-mor e o governador representavam os poderes do rei como administradores e delegados, com jurisdição sobre o colono português ou estrangeiro, mas sempre católico. Aliás, esta era uma das exigências para a doação de terras. O capitão e o general podiam fundar vilas e desenvolver o comércio. O comércio com os povos originários era permitido apenas aos moradores da capitania, com severas penas aos infratores. As capitânias, constituídas nas bases político-administrativas do reino, assentavam-se sobre as cartas de doações e foral. Foi a partir de 1530 que a Coroa portuguesa se empenhou em firmar a posse do território brasileiro, estruturando um sistema administrativo à situação do Reino na época e praticando uma modalidade econômica lucrativa dentro dos interesses mercantis.

Era necessário combater dois problemas que se acentuavam, naquele momento, nas terras brasileiras: a presença de franceses no litoral, o que ameaçava o domínio por Portugal e a necessidade de um equilíbrio econômico para suprir o comércio oriental cada vez mais insustentável. João III, chamado de o Colonizador, adotou no Brasil o sistema de capitânias. Tratava-se de uma forma de promover a ocupação da terra sem responsabilizar financeiramente a Coroa, uma vez que todos os gastos ficavam com o donatário.

Distinguir o direito jurídico e o poder real de usufruir de terras no período colonial pode ser compreendido em função de que a posse de terras continuava a ser patrimônio do Estado português. Os donatários possuíam o direito de usufruir a propriedade, mas não tinham direitos como donos. Estavam, então, submetidos à monarquia absoluta e fortemente centralizada.

Segundo Diniz (2005), os capitães-donatários detinham apenas 20% da sua capitania e eram obrigados a distribuir os 80% restantes a título de sesmarias, não permanecendo com nenhum direito. As sesmarias não comportavam, assim, nenhum laço de dependência pessoal.

As sesmarias eram cartas de doação, documento passado pelas autoridades para doar terras; com isso, os donatários ou governadores de províncias permitiam ou não as doações. Nas terras brasileiras, as leis para receber terras eram mais flexíveis, contemplando quem se dispunha a plantar, quebrando o principal critério: a necessidade de ser cristão. Alguns sesmeiros escolheram arrendar suas terras a pequenos agricultores. Isto dificultava o controle e o cumprimento da exigência do cultivo e demarcação, dificultando o controle da Coroa sobre esse sistema de distribuição de terras, o que estimulou o crescimento dos posseiros.

Devido a tais fatores, formou-se um conjunto de colonos que cultivavam a terra, que preenchiam o requisito básico da colonização, ou seja, o cultivo da terra. Mas esses colonos não possuíam determinações régias referentes às sesmarias, ou seja, adquiriram a terra de forma indevida, pois não era permitido durante o sistema de doações de sesmarias o aluguel ou a venda. A aceitação do posseiro na legislação sobre sesmarias nas terras brasileiras demonstrou o esforço da Coroa em limitar o poder do sesmeiro.

O fim das sesmarias, para Diniz (2005), consagrou a importância social dos posseiros. O reconhecimento da posse demonstrou a ambiguidade da legislação de sesmarias. Muitos sesmeiros ocuparam grandes extensões de terras, apossando-se de terras limítrofes. Devido às irregularidades e à desordem na doação das sesmarias, havia a necessidade de elaborar-se um regimento próprio, obrigando a regularização e demarcação das terras.

Deve-se constar que a primeira pessoa que teve a liberdade de distribuir terras no Brasil, inclusive sesmarias, foi Martim Afonso de Souza. A sesmaria era uma subdivisão da capitania com o objetivo de que essa terra fosse aproveitada. A ocupação da terra era baseada em um suporte mercantil lucrativo e servia para atrair os recursos disponíveis, já que a Coroa não possuía meios de investir na colonização, consumando-se como forma de solucionar as dificuldades e promover a inserção do Brasil no antigo Sistema Colonial.

Como explicado, a exigência para a posse de terras no Brasil se estabelecia pelo cultivo das terras, por isso durante as pesquisas encontrou-se um expressivo número de mulheres no período colonial que foram donas de terras, sesmeiras e donatárias. Identificam-se mecanismos simbólicos que reduzem as mulheres a genitoras, com restrições para que assumam cargos públicos, mas estes mecanismos mostram-se insuficientes para suprimir sua liderança e participação em

trabalhos comerciais, administração de capitanias e senhoras de engenho.

### 2.5.1.3 Colonização do Feminino: Povos Originários

Outro aspecto relevante em relação à história das mulheres no período colonial se refere à aproximação entre o corpo feminino e a natureza, sendo o masculino associado às questões culturais, pela relação entre as mulheres com a reprodução da vida, de caráter precívil, enquanto que os homens são associados a objetos duradouros (ORTNER, 1979). Os papéis sociais femininos são considerados inferiores aos dos homens, pois as funções fisiológicas femininas tendem a confiná-las universalmente a contextos sociais familiares e domésticos, motivado pela tarefa de lactação. A relação entre a mãe e o filho é vista como um elo natural, já que, de acordo com as razões culturais, mães e filhos se pertencem. Há ainda a distinção entre o público e o privado, sendo que o doméstico privado é sempre dominado pelo público, com leis sociais, o que cria uma lógica de superioridade em relação à unidade doméstica. (ORTNER, 1979).

A autora afirma ainda:

Em primeiro lugar deve-se enfatizar que a mulher alimenta e cuida das crianças não só numa operação de vigilância, mas como o primeiro agente de sua precoce socialização. É dela que se transforma o recém-nascido, a seres culturais, ensinando-os maneiras e meios adequados de comportamento, a fim de torná-los membros maduros na cultura. (ORTNER, 1979, p. 109)

Já que a mulher deve estar no lar com o filho, é conveniente que desempenhe o trabalho doméstico. E também os papéis tradicionais femininos impostos por seu corpo e suas funções lhe dariam uma estrutura psíquica diferente, mais próxima da natureza. Ou seja, a emotividade e a irracionalidade são associadas à subjetividade feminina, versus a objetividade masculina.

Estes aspectos estão incluídos em uma sociedade que tem por parâmetro a superioridade e a inferioridade, ou, no caso que estamos analisando, a dicotomia entre a mulher e a natureza, de um lado, e o homem associado à cultura e à civilidade.

Durante a colonização, não só o feminino foi relacionado com a natureza, como os simbolismos nas práticas de dominação e de exploração se referem às mulheres indígenas, africanas, mestiças, brancas.

Neste sentido, as populações originárias, em sua diversidade cultural, foram reduzidas a um estereotipo de índia e índio selvagens, a serem civilizados. A pacificação e a cordialidade com o mito do civilizado e bom selvagem perpassam as narrativas dicotômicas:

O indígena é representado de forma dicotômica nessas obras: de um lado, é um bom selvagem, convertido ao cristianismo, que presta auxílio ao homem branco e está integrado harmonicamente à natureza; de outro lado, é um canibal perigoso e violento, cuja natureza selvagem precisa ser domesticada. (BONIN; KIRCHOF, 2012, p. 221)

Assim, as representações aos povos originários sobre a perspectiva do bom selvagem ou perigoso violento que precisa ser civilizado se estende às mulheres e à sua exploração, seja ela sexual ou no trabalho.

Para refletir sobre a utilização do antagonismo entre selvagem e civilizado, o autor Jack Goody (2012) coloca que esta visão que caracterizava os povos originários como selvagens tinha uma função de descaracterização da humanidade social das culturas nativas, para reduzi-las como se fossem mais um aspecto da própria natureza. Ainda segundo o autor:

A divisão das sociedades - ou dos modos de pensamento - em avançadas e primitivas, domesticadas ou selvagens, abertas ou fechadas, é feita essencialmente para fazer uso de uma taxonomia popular pela qual trazemos ordem e sentido para um universo complexo. Mas a ordem é ilusória e o significado superficial. Como no caso de outros sistemas binários, a categorização é muitas vezes imbuída de valores e é etnocêntrica. (GOODY, 2012, p. 46)

Esta visão etnocêntrica descaracterizava toda a diversidade dos povos originários, reduzindo-os a um estereótipo que perpassa os



séculos, como o índio selvagem, que vive na mata e pinta o rosto, com cabelos pretos e pele morena.

Esta visão que desqualifica os povos originários se associa, o que afirmo como docente dos anos finais do ensino fundamental, às dificuldades em fazer com que as alunas e alunos consigam refletir acerca deste padrão etnocêntrico que chamamos de “índio”, criado no Brasil.

A biografada Bartira<sup>10</sup>, uma das selecionadas neste trabalho, mostra estes vínculos de exploração e também os comportamentos masculinos associados à poligamia ou às relações por ocasião, deixando as mulheres quando lhes interessava. Além disso, esta biografia ilustra a questão da conversão ao cristianismo, o que caracterizava a participação da Igreja Católica como reguladora do matrimônio. Bartira foi filha do cacique Tibiriçá, líder indígena da capitania de São Vicente, foi batizada com o nome de Isabel Dias. Casada com João Ramalho, com filhos, não houve comprovação do seu vínculo matrimonial, evidenciando o relacionamento de ocasião, caracterizando-a no testamento de João Ramalho como criada.

#### 2.5.1.4 Exploração e Resistência

Já a vivência de Brígida<sup>11</sup>, outra biografia selecionada, destaca a prática de exploração, sendo escravizada e levada para Portugal para ser vendida como mais um produto. Aqui, buscou-se diferenciar entre escrava e escravizada, segundo Elizabeth Harkot-de-La-Taille e Adriano Rodrigues dos Santos (2012), já que, diferentemente do “escravo”, privado de liberdade, em estado de servidão, o “escravizado” entra em cena como quem “sofreu escravização” e, portanto, foi forçado a essa situação. Esta reflexão se faz necessária para romper a ideia de que a escravidão é permitida pela pessoa que, no caso, foi escravizada por outra que lucrou com seu trabalho forçado, sofrendo abusos acerca de sua liberdade.

---

<sup>10</sup> Referência: SCHUMAHER, Schuma; BRAZIL, Erico Vital. Dicionário Mulheres do Brasil: de 1500 até a atualidade biográfico e ilustrado. Rio de Janeiro: Zahar, 2000. p. 120.

<sup>11</sup> Referência: SCHUMAHER, Schuma; BRAZIL, Erico Vital. Dicionário Mulheres do Brasil: de 1500 até a atualidade biográfico e ilustrado. Rio de Janeiro: Zahar, 2000. p. 144.

Entre as resistências encontramos a biografia de Ingaí<sup>12</sup>, indígena caeté, que lutou contra os portugueses. Viveu no litoral de Pernambuco. Ingaí e seu povo resistiram aos colonos portugueses que vieram com Duarte Coelho, donatário da capitania de Pernambuco, em 1535. E situamos também Antonia, que apresentou uma petição ao Tribunal da Junta das Missões em que reclamava a sua liberdade a partir da legislação indigenista. Segundo Fernanda Bombarde e Luma Prado (2016), que pesquisaram sobre a esta legislação no Grão-Pará, com a maior presença do poder régio a partir de 1690, diante da necessidade de controlar a região que estava se abrindo para as minas, os povos originários passaram a se apropriar da legislação em vigor.

Teresa do Quariterê<sup>13</sup>, líder e rainha quilombola, teve um reinado que durou duas décadas no século XVIII. Há muitas referências a esse quilombo na documentação e na literatura sobre a região, às margens do Rio Quariterê ou Piolho, afluente da margem ocidental do Guaporé. Foi formado por escravizados fugidos das minas de Mato Grosso em Vila Bela, negros livres e indígenas. A organização política de governo adotada foi a realeza. Na primeira destruição, liderada por Luiz Pinto de Souza Coutinho, em 1770, quem estava no governo era a Rainha Teresa com uma espécie de parlamento, com o conselheiro José Piolho.

Na sua rigidez disciplinadora, a rainha ficou conhecida por aplicar duros castigos aos desertores, como enforcamentos, fraturas das pernas e enterramento vivo. Quando abatido pela primeira vez, sua população era de 79 negros, homens e mulheres, e 30 indígenas, levados a ferros para Vila Bela, sendo que muitos morreram ou fugiram.

A rainha Teresa ficou de tal modo chocada e inconformada com a destruição do quilombo, que foi caracterizada como louca, recusando-se a se entregar e a se curvar à autoridade dos brancos. A grande violência que se abateu sobre a rainha e seu povo, com o objetivo expresso de subjugação e humilhação, foi demais para Teresa.

Os quilombolas sofreram castigos cruéis em praça pública, expostos à curiosidade do povo, e foram marcados a ferro com a letra F, conforme

---

<sup>12</sup> Referência: SCHUMAHER, Schuma; BRAZIL, Erico Vital. Dicionário Mulheres do Brasil: de 1500 até a atualidade biográfico e ilustrado. Rio de Janeiro: Zahar, 2000. p. 437.

<sup>13</sup> Referência: SCHUMAHER, Schuma; BRAZIL, Erico Vital. Dicionário Mulheres do Brasil: de 1500 até a atualidade biográfico e ilustrado. Rio de Janeiro: Zahar, 2000. p. 808.

determinação de alvará régio. Traumatizada pela ruína e aniquilamento de seu quilombo, num dos acessos de furor, expressão de revolta, a Rainha matou-se. O suicídio foi o gesto supremo de rebelião da Rainha à dominação dos brancos (BANDEIRA, 1988, p. 119-120)

As violências destacadas mostram a que este quilombo teve que resistir. Teresa faz parte desta trágica história marcada por assassinatos, castigos e mortes que marcaram o período colonial brasileiro. Mas também mostra as formas de organização complexas existentes nos quilombos.

Se analisarmos ainda a vida de Chica<sup>14</sup>, que participou das entradas do sertão de Goiás com grupos bandeirantes, esta vivência faz um contraponto a narrativas históricas sobre este tema que muitas vezes sugere que esta organização foi composta apenas por homens.

#### 2.5.1.5 Perseguições Inquisitórias

O discurso sobre o uso dos corpos femininos e seus prazeres, impostos de cima para baixo, sobretudo a partir do século XVII, expressa-se através de uma apologia que lisonjeia a mulher para melhor submetê-la. A Reforma Protestante e a Contrarreforma católica que introduziram mais austeridade nos costumes passaram a dar o tom severo dos discursos e a mulher tornou-se alvo preferido dos pregadores que subiam ao púlpito para acusá-las de luxúria. Com a origem no Gênesis, o mito da mulher voluptuosa e perversa atravessa com momentos de exaltação os primeiros séculos do cristianismo até o século XVII, período da fulminação eclesiástica contra o sexo.

Segundo Stolke (2006), as inusitadas categorias sócio-étnicas que surgiram do encontro colonial entraram em contradição com os ideais medievais metropolitanos de honrarias, proeminências e discriminações sociais típicas da vida corporativa. A diferença cultural-moral dos indígenas desafiou as certezas cosmológicas e teológicas dos administradores das colônias, e os filhos misturados dos colonos estabeleceram novos dilemas legais, políticos e religiosos.

Primeiro os colonizadores empregaram noções culturais da

---

<sup>14</sup> Referência: SCHUMACHER, Schuma; BRAZIL, Erico Vital. Dicionário Mulheres do Brasil: de 1500 até a atualidade biográfico e ilustrado. Rio de Janeiro: Zahar, 2000. p.239.

metrópole para entender a realidade americana. Com o tempo, aquela dinâmica social sem precedentes da sociedade colonial modificou noções metropolitanas de nobreza, honra social e hierarquia, família e moralidade sexual.

A doutrina teológica da limpeza de sangue, que estruturou a sociedade ibérica dos fins da Idade Média, tinha uma posição central entre os valores socioculturais metropolitanos. Esta doutrina ganhava forma a partir da ideologia genealógica que fundamentava o status e as honrarias sociais no nascimento legítimo como prova de “sangue” puro, garantido pelo controle dos homens sobre a pureza sexual das mulheres, para assegurar sua virgindade antes do casamento e a castidade depois. A linguagem da limpeza de sangue prevaleceu nas Américas coloniais, portuguesa e espanhola, seguramente até o século XIX. Seu sentido simbólico na sociedade colonial começou a mudar radicalmente, porém, já no século XVIII. Muito já foi escrito sobre a aplicação dos estatutos de pureza de sangue pela Inquisição espanhola e sobre o ambiente de desconfiança e apreensão que as investigações genealógicas provocaram na Península Ibérica. Muito menos, porém, se conhece quanto às origens e ao sentido simbólico da limpeza de sangue.

Não sendo instalado no Brasil o Tribunal do Santo Ofício, o que se sabe sobre a inquisição no Brasil decorre das três visitas registradas. A primeira visita teria ocorrido entre 1591-95 na Bahia, em Pernambuco, Itamaracá e na Paraíba, comandada por Heitor Furtado de Mendonça. A segunda ocorreu entre 1618-1621 em Salvador e no Recôncavo Baiano e a terceira entre 1763-69 no Grão-Pará (SOUZA; FABRICIO, 2015).

Os principais delitos julgados pelo Tribunal do Santo Ofício estavam divididos em dois grupos principais: de um lado se encontravam os crimes contra a fé cristã, entre os quais se enquadravam a prática do judaísmo, do maometismo, do protestantismo e blasfêmias. De outro, os crimes contra a moral, nos quais se encaixavam os casos de sodomia, bigamia, molície e outros. Engrenagem punitiva e complexa do sistema colonialista, a Inquisição não apenas zelava pela pureza moral da colônia, tinha também um papel econômico de grande relevância, uma vez que grande parte dos réus, entre eles cristãos novos, era formada por grandes proprietários de engenho.

A Inquisição teve duas versões: a medieval, nos séculos XIII e XIV, e a feroz Inquisição moderna, concentrada em Portugal e Espanha, que durou do século XV ao XIX. Tudo começou em 1231, quando o papa Gregório IX, preocupado com o crescimento de seitas religiosas, criou um órgão especial para investigar os suspeitos de heresia. Na

medida em que o século XVI foi avançando, também as pessoas passaram a se sentir perdidas numa crise de valores em que o humanismo, a Contrarreforma e novos conhecimentos se chocavam, gerando angústias, desassombro, enfim, uma gama interminável de reações que se refletem obviamente nos mais variados tipos de comportamento. Nas sociedades, a instabilidade, os meios para enriquecimento, para estar menos ao alcance, assim como a escravização complicaram a situação e os cristãos velhos e novos se confrontaram numa concorrência desenfreada. Missionários e colonos tinham visões diferentes da colonização, a própria Igreja se apresentava controversa, pois o poder do Estado e a força da lei tinham pesos diversos conforme o local, portanto as pessoas frequentemente não sabiam em quais parâmetros morais deveriam nortear suas condutas.

Nesta conjuntura, coube cada vez mais ao Santo Ofício ser o padrão de uma escala de valores bem clara e definida, para uniformizar conceitos, juízos, comportamentos individuais ou coletivos. Este tribunal apadrinhado pelo Estado tentou remodelar a sociedade segundo os preceitos da Contrarreforma. Não obstante, muitos pensavam que a Inquisição poderia ser um meio de eliminar inimigos ou concorrentes incômodos, como foi o caso dos ataques aos cristãos novos ou da marginalização dos que se misturavam pelo casamento.

Segundo Mott (2010, p. 100), o Tribunal do Santo Ofício foi instituído em Portugal em 1536 por insistência do rei D. João III, e tinha como principal atribuição perseguir as heresias, sobretudo o judaísmo, o protestantismo e as feitiçarias, sendo acrescentado, com o decorrer do tempo, também o castigo aos bigamos, sodomitas e aos sacerdotes que solicitavam aos seus penitentes atos torpes.

O cristianismo foi de fato uma peça importante das estruturas de hierarquização e estruturação do mundo social na época. Os Reinos Ibéricos firmaram diversos acordos com a Igreja Católica que instituíram o regime de Padroado Régio. No Brasil colonial e imperial, o regime de padroado concedia ao rei de Portugal, e posteriormente ao imperador do Brasil, o direito de nomear sacerdotes, criar dioceses, entre outros. A relação estreita entre Igreja e Estado nos quase quatrocentos anos da história colonial e imperial também fez com que a religião cristã católica se constituísse como a religião oficial do Estado.

A preocupação com a pureza física e mental das mulheres extrapolava os textos sacros e profanos e invadiam a mídia mais eficiente dos tempos coloniais: os confessionários, que, assim como o púlpito das Igrejas em dias de ofício e festas religiosas, irradiava o discurso normatizador dos corpos. O padre confessor então perseguntava a

confidente: “Se pecou com tocamientos desonestos consigo ou com outrem? Se tem retratos, prendas e memórias de quem ama lascivamente? Se falou palavras torpes com animo lascivo? Se se ornou com animo de provocar a outrem a luxuria?” (DEL PRIORE, 1998, p. 15). O controle sobre o corpo feminino avançava, e em nome do amor conjugal tão caro à Igreja, homens deitavam-se nos leitos e redes com as mulheres casadas.

Uma abundante produção de obras religiosas encobria o pretexto de melhor domesticar a mulher dentro do casamento, e para tal fim se fazia necessário eleger um modelo feminino de corpo obediente e recatado, assim como carnes tristes.

Para louvar esta mulher, determinava-se com clareza e seu avesso: “... as que estão sujeitas e muito apegadas a seus sentidos...” na descrição do pregador frei Antonio de Pádua, em 1783. Nestas, um manual de confissão de 1794 há de admoestar” ... “o vão, o supérfluo, o desavergonhado adorno... seus enfeites enganosos, seus unguentos olorosos e outros mil embelecocos e embustes que usaram para chamar atenção dos homens.” (DEL PRIORE, 1998, p. 13)

Esta estratégia elegendo, no discurso da Igreja Católica neste período, as características das mulheres, demonstra que as vivências se opunham, pois havia a necessidade de pontuar sobre a utilização de adornos, tipos de roupas e comportamentos. Fabricio e Souza (2015) destacam os movimentos anticristianismo, conforme podem ser identificados como resistência a esta ordem hegemônica, almejada pela Igreja Católica.

Na colônia, ciganos e negros também eram acusados de maltratar as imagens sagradas. A partir de um caso de injúria aos santos da preta Rosa Gomes que, como relatam Vainfas e Souza (2000):

Nas minas setecentistas o caso de Rosa Gomes, negra e forra desesperada e fora de si, arrancou de seu corpo as contas e os bentinhas, quebrou com um machado as imagens de Nossa Senhora e santo Antonio e arrancou os braços e a cabeça do menino Jesus. (VAINFAS; SOUZA, 2000, p. 34)

A partir disso, podemos adentrar um pouco no universo do anticristianismo entre os negros, escravos ou forros. A posição da Igreja diante dos escravizados africanos não diferia muito em relação aos indígenas. Utilizando o princípio das diferenças naturais entre as raças, a Igreja buscou legitimar a escravidão como meio de conversão. Muitos padres do Brasil Colônia, entre eles Antônio Vieira, viam na ação portuguesa um bem, pois os negros desterrados da África encontrariam no Brasil a salvação de suas almas pelo catolicismo. O discurso católico uniformizador buscou apagar as diferenças. Só posteriormente, depois de convertidos, os negros encontraram meios de inserção nas instituições católicas.

As mulheres cristãs-novas eram muito visadas pela Inquisição. Num contexto marcado pela tradição oral, onde o Index era a referência do que não devia ser lido, especialmente a Torá ou o Talmud, às mulheres cabia a transmissão da cultura judaica através das sucessivas gerações. Os Inquisidores consideravam as mulheres como um dos maiores perigos para a sociedade católica, uma vez que acreditavam que o Judaísmo era transmitido às novas gerações pelo sangue, pela memória feminina.

As primeiras manifestações de resistência anticristã são encontradas nas práticas culturais indígenas da sociedade colonial. Como era esperado, o cristianismo católico, que veio a bordo do projeto colonial ibérico, encontrou uma série de resistências, entre as sociedades indígenas secularmente instaladas e estruturadas nas áreas coloniais.

Animados pelo espírito do Concílio de Trento, os jesuítas viam nos gentios ou negros da terra possíveis convertidos a engrossar as fileiras católicas. Todavia, os processos de conversão e inculcação do cristianismo não foram sempre pacíficos e bem-sucedidos. Os indígenas resistiram em nome de suas cosmologias religiosas e até assimilaram elementos ibéricos aos seus cultos, profanando-os ou atribuindo-lhes outro sentido, em outras palavras, mestiçando-os.

As epidemias reforçaram o poder dos pajés e a hostilidade aos sacerdotes católicos. Ronaldo Vainfas (2000), em “Heresias dos Índios”, afirma que:

os curandeiros indígenas diziam, então, que o ‘batismo matava’, e não deixavam de ter alguma razão ao dizê-lo. O impacto da colonização reforçou a busca da Terra sem Mal, os massacres, as doenças, a escravidão e o cativo funcionaram como elementos impulsionadores nos discursos

dos profetas índios para a busca da morada dos ancestrais. A própria busca da Terra sem Mal, mensagem central na pregação dos profetas índios, absorveria, com o passar do tempo, significados fracamente anticolonialistas e anticristãos. (VAINFAS, 1995, p. 46, *apud* SOUZA; FABRICIO, 2015, p. 22)

Estas percepções acerca do batismo e da busca pela terra sem mal são questões claras de resistência e adaptações da cultura religiosa católica mantendo seus conhecimentos étnicos. Durante o período de implantação da base econômica da colônia com a introdução da lavoura, muitos indígenas foram submetidos ao regime de escravidão. Os indígenas não aceitaram pacificamente o domínio português. Pelo contrário, aumentaram as hostilidades, os assaltos aos núcleos coloniais. No entanto, não foi apenas através do signo da violência física que o projeto colonial se efetivou; é preciso lembrar que a inculcação do cristianismo pela catequese foi a dimensão simbólica dessa violência.

Aos indígenas, gradualmente, foram ensinados os ofícios cristãos, os sacramentos, a disciplina em torno dos horários e do trabalho, a rejeição pelos costumes tradicionais, a condenação da nudez, o constrangimento da culpa e do pecado. Mas não apenas a escravidão, os massacres e o cristianismo trouxeram os portugueses, com eles também vieram as doenças, sendo a varíola a mais mortífera. Não é fortuito que o discurso profético de resistência anunciasse uma Terra sem mal como lugar da imortalidade.

Durante a seleção das biografias para este trabalho, em função do expressivo número de mulheres que foram condenadas e acusadas pelo Santo Ofício no Brasil, foi escolhida esta temática. Entre as transgressões julgadas na Inquisição estava a bigamia, como aconteceu com a biografada Lourença Correia, acusada de bigamia numa trama trágica, pois foi presa pelo Santo Ofício em 1745. O lesbianismo, prática sexual comum durante o período colonial, levou Guimar Pisçara a ser julgada por sua sexualidade. Além da conduta sexual, a perseguição acontecia também pela religiosidade. Ângela Mesquita e Lourença Coutinho foram condenadas pela Inquisição por judaísmo. O poder de cura das rezas de Ludovila provocou sua reprovação pelo Santo Ofício. E também Paula Siqueira, condenada pela Inquisição acusada de possuir livros proibidos.

Os dispositivos simbólicos destacados anteriormente, sejam com base em práticas sexuais, religiosas, ou de cura, estavam em torno do



feminino, assim como o casamento, o mecanismo pelo qual estaria garantida a educação cristã e os contingentes brancos. Desta maneira, muitas mulheres foram punidas e julgadas, mas se havia julgamentos, havia também resistência a estas normas.

As perseguições fizeram parte do contexto do século XVIII, mas as mulheres participaram, segundo Del Priore (1998, p. 93), da expansão pecuária nordestina e do surgimento de tantos povoados pelo sertão; acompanharam também os ciclos bandeirantes de apresamento ou de busca de riquezas. E participaram também das transformações administrativas da Coroa, da chegada e partida de tantos funcionários metropolitanos, de governadores-gerais e vice-reis do Brasil. Ativas, participaram de inúmeros conflitos e reações contra a política colonial, bem como de levantes de escravos que acabaram gerando processos de mobilidade social.

Visualizar esse processo significa entender que, apesar do menosprezo que existia com relação à produção e o comércio dos gêneros alimentícios, a economia mercantil implantada na colônia necessitava de suporte interno, com a criação de polos regionais. Como afirma Samara (2002, p. 34) acerca deste processo, especialmente no meio urbano, os papéis informais, embora não oficialmente reconhecidos e pouco valorizados, integravam a vida cotidiana, servindo também para desmistificar, no sistema patriarcal brasileiro, o papel reservado aos sexos e à rígida divisão de tarefas e incumbências.

As mudanças econômicas que ocorreram a partir dessa época vão afetar o conjunto da sociedade e provocar alterações no estilo de vida de seus habitantes. A descoberta das minas de ouro na década de 1690 constituiu um polo novo de colonização, deslocando o eixo econômico, antes localizado no Nordeste, para o Sul. Com uma vida urbana mais intensa, a região mineira atraiu pessoas em busca do enriquecimento, canalizando o tráfico de escravos durante o século XVIII. A sociedade que aí se formou:

era uma mescla de pessoas e origens diversas e mais difícil de ser controlada, apesar das tentativas da Igreja e da Coroa portuguesa. O número de celibatários era alto, proliferavam os concubinatos e a ilegitimidade era comum. Mulheres exerciam atividades econômicas fora do âmbito doméstico e as solteiras com prole natural chefiavam famílias. Nessas paragens, não era fácil para os poderes constituídos, tentar fixar os padrões impostos pela colonização, que não eram

seguidos pela maior parte da população.  
(SAMARA, 2002, p. 32)

Esta afirmativa acerca da tentativa de fixar padrões mostra que a colonização no Brasil foi um processo histórico lento, desdobrando-se em mais de trezentos anos. Por isso, faço o seguinte exercício com minhas alunas: quantas gerações de brasileiros viveram neste período? Este questionamento visa quebrar a ideia de homogeneidade sobre o período colonial acerca dos paradigmas simbólicos e instituições que cercaram as vidas das mulheres neste momento da história.

Samara (2002) ressalta que a maior parte da população não seguia os dispositivos impostos tanto pelo Estado quanto pela Igreja Católica, pois eram ideias e planos culturais difíceis de aplicar a uma sociedade de extensão continental. Entretanto, marcas sociais destes processos nos corpos das mulheres são lembradas a partir, por exemplo, de fontes como as biografias.

No contexto deste trabalho, entre as cento e trinta e três biografias de mulheres do período colonial presentes no livro *Dicionário Mulheres do Brasil: de 1500 até a atualidade*, biográfico e ilustrado, organizado por Schumacher e Brazil (2000), foram selecionadas dezesseis, com o intuito de ilustrar algumas categorias relevantes e, assim, contribuir para o alargamento das discussões sobre as mulheres no ensino de história, rompendo paradigmas a partir das vivências e ações destes sujeitos históricos.

No capítulo seguinte, discutimos o papel das biografias e das narrativas na constituição do conhecimento histórico, assim como suas implicações para o ensino de história.

### 3 BIOGRAFIAS E NARRATIVAS NO ENSINO DE HISTÓRIA: ESTUDOS TEÓRICOS

Este capítulo apresenta estudos e discussões a partir de publicações do campo da História e do ensino, com ênfase no papel da escrita de si, da biografia e da narrativa na pesquisa histórica.

#### 3.1 BIOGRAFIAS

A escrita de si aconteceu em diferentes momentos da história, bem como o interesse de leitores por esse gênero de escrita, datada, no campo da literatura, a partir do século XVIII, quando os indivíduos passaram a produzir uma memória de si. Nesta perspectiva, Gomes (2004) põe em evidência o movimento de retomada da escrita de si como categoria nos estudos históricos.

Segundo a autora, a escrita de si trabalha com memórias, ressaltando sua relevância por considerar o espaço privado como ambiente privilegiado na pesquisa, o que não elimina o público como meio de investigação histórica, de onde deriva a presença das mulheres e dos chamados “homens comuns”. Neste sentido, predomina a percepção de que a vida é uma história, o que implica abarcar biografias, autobiografias, diários, correspondências e cartas.

A autora aponta ainda para algumas problemáticas associadas a este campo de pesquisa histórica, entre eles a falta de exploração destes documentos, embora abordagens recentes explorem novas perspectivas teórico-metodológicas. A autora destaca a necessidade da expansão de centros de pesquisa e documentação para o arquivamento de fontes privadas ou pessoais.

Para Gomes (2004), a escrita autorreferencial ou escrita de si integra um conjunto de modalidades do que se convencionou chamar no período Moderno ocidental de produções de si: “Essa denominação pode ser mais bem entendida a partir da ideia de uma relação que se estabeleceu entre o indivíduo moderno e seus documentos”. (GOMES, 2004, p.10). A escrita de si abre espaço e dá destaque para os registros que materializaram a história do indivíduo e dos grupos aos quais pertenceu.

Em todos os atos que podem ser considerados biográficos, os indivíduos e grupos evidenciam a relevância de gerar e dotar o mundo com significados a partir de suas relações constituídas com estes objetos e ações, relacionando-os “com suas próprias vidas, que de forma alguma precisam ter qualquer característica excepcional para serem dignos de

ser lembrados” (GOMES, 2004, p. 11).

Dotar o mundo de significados a partir de práticas subjetivas, sendo elas intencionais ou não, acaba por gerar processos de identificação individuais ou coletivos. Neste tipo de prática cultural, o indivíduo está criando uma identidade para si por meio destes documentos, cujo sentido está sendo alargado no momento da atribuição de significados ou da guarda de objetos.

A ideia de indivíduo gerada por meio desta perspectiva de escrita de si se vincula às transformações das sociedades ocidentais, nas quais a lógica coletiva, calcada na tradição, se volta agora para o indivíduo, em sua identidade singular no interior do todo social. Essa perspectiva seria consequência de processos históricos destacados pelo individualismo fomentado pelas lutas políticas e sociais que reconhecem todos os indivíduos como iguais e livres, gerando autonomia, abrindo um campo para o novo eu do período Moderno a partir do século XVIII. Segundo a autora,

Assim, os tempos modernos são de consagração do lugar do indivíduo na sociedade, quer como unidade coerente que postula uma identidade para si, quer como uma multiplicidade que se fragmenta socialmente, exprimindo identidades parciais e nem sempre harmônicas. Essa tensão constitutiva do individualismo moderno tem implicações fundamentais para o esclarecimento das modalidades de produção de si anteriormente referidas. Isso porque, com essa nova categoria de indivíduo, transformam-se, entre outras, as noções de memória, documento, verdade, tempo e história. (GOMES, 2004, p. 12)

A noção de memória está pautada na construção e guarda de uma memória individual e não apenas social e nacional, associada a grandes homens políticos, militares, etc. Fundamenta-se no pressuposto de que todo indivíduo é social, e nesta singularidade se dá a criação da memória, que permanece através do tempo. A produção de si passou a reconhecer o valor de todo indivíduo e disponibilizou instrumentos que permitem o registro de sua identidade por meio de registros escritos biográficos e autobiográficos, cartas e diários, fotografias, objetos, entre outras formas de registro. Nestes, destacam-se múltiplos sentidos de tempos e de ritmos como o tempo da casa, tempo do trabalho, etc.

Para compreender a temporalidade das ações humanas, é necessário considerar o sentido do tempo em suas diferentes manifestações, construções intelectuais, particularidades sociais e transformações. Além disso, deve-se pensar que há mais de uma definição de tempo e também múltiplas abordagens, entre elas o tempo cronológico, marcado por calendários ou por relógios, o tempo vivido individualmente ou coletivo, psicológico, subjetivo e o tempo histórico, que está relacionado com essas polissêmicas definições.

A primeira diferenciação que pode ser feita está entre tempo histórico e cronológico. O tempo cronológico tem sua importância para criar demarcações dos processos históricos, mas apenas considerá-lo se limitaria à linearidade dos acontecimentos do tempo físico (ordenação, sucessão, duração, simultaneidade). O tempo histórico se refere às ações, relações e formas de pensar que variam ao longo do tempo cronológico, com suas continuidades e rupturas em relação ao passado.

Marc Bloch (2001) coloca a necessidade de perceber as relações de continuidade e de ruptura no desencadeamento de eventos na duração do tempo passado. Considera que a ideia de causalidade linear deve ceder lugar para as múltiplas causalidades: múltiplas causas e tempos diversos se entrelaçam, construindo sentidos na dinâmica das mudanças. Ou seja, as múltiplas temporalidades consideram diferentes ritmos e níveis de tempo, com durações que mostram continuidades e rupturas no processo histórico que se refere a diferentes dimensões da vida social. Com isso, emerge a necessidade de destacar as múltiplas possibilidades no interior do tempo vivido, ou seja, no tempo da casa, da vida pessoal, do trabalho, relacionando-os aos aspectos econômicos, políticos, sociais, normalmente apresentados de maneira isolada.

Neste sentido, o campo do vivido oportuniza para o ensino de história a percepção das simultaneidades temporais, a duração, a sucessão, assim como as relações de causalidades em seus diferentes sentidos e ritmos. No caso das biografias, o cotidiano é mobilizado no campo da memória, com uma polifonia de eventos, com suas múltiplas histórias de vidas em diferentes tempos e ritmos, como exemplificam as biografias selecionadas para este trabalho.

Além das questões associadas à temporalidade, no caso da escrita de si, a noção de verdade passa a ter vínculo direto com a subjetividade e profundidade do indivíduo e deixa de ser unitária: “mas sem prejuízo de solidez, passa a ser pensada em sentido plural, como são plurais as vidas individuais, como é plural e diferenciada a memória que registra os acontecimentos da vida” (GOMES, 2004, p. 14).

A memória individual na escrita de si está intimamente

relacionada às questões particulares, ou seja, as maneiras pelas quais o indivíduo constrói sua identidade. A guarda de registros que materializam suas individualidades, entre elas fotografias, roupas, documentos, cartas, objetos, entre outros, podem ser considerados evidências do modo como as individualidades se expressam.

Com isso, com o intuito de exercitar a análise da memória na história, considerando a escrita de si como objeto, enfatizamos neste trabalho as biografias. As possibilidades de usos de biografias no ensino de história permitem alternativas que incluem a subjetividade do ser humano como sujeito histórico, pois trazem novas referências para a história geral.

Segundo Nery (2004), o gênero de texto que conta a história da vida de alguém se chama biografia, que constitui uma narrativa não ficcional associada ao jornalismo, à literatura ou à história, na qual é relatada e registrada a história da vida de uma pessoa, enfatizando os principais fatos, podendo ser contados em ordem cronológica, isto é, do nascimento à morte, ou por temas (amores, derrotas, traumas, etc.). As biografias não precisam ser, necessariamente, escritas, podem ser veiculadas como filmes, peças de teatro, etc.

Para Mary Del Priore (2009), no contexto das novas abordagens e contribuições da história social e cultural, as biografias emergem na história trazendo para a discussão diferentes sujeitos de maneira individual e distinta, pois:

não se tratava mais de fazer, simplesmente, a história dos grandes nomes, em formato hagiográfico – quase uma vida de santo –, sem problemas, nem máculas. Mas de examinar os atores (ou o ator) célebres ou não, como testemunhas, como reflexos, como reveladores de uma época. A biografia não era mais a de um indivíduo isolado, mas, a história de uma época vista através de um indivíduo ou de um grupo de indivíduos. (DEL PRIORE, 2009, p. 9)

Sendo assim, a biografia possibilita a valorização dos sujeitos no cotidiano, sem a pretensão de apresentar soluções, mas considerando sua inserção em contextos históricos, o que oportuniza análises de conjunturas, ou seja, apresentando as possibilidades de se viver num mesmo tempo histórico de diversas maneiras.

Para analisar biografias, algumas dimensões devem ser consideradas, entre elas a noção de verdade. A partir das biografias não

se pode esperar encontrar ao longo da pesquisa um conjunto de acontecimentos e atitudes semelhantes em todas as esferas, como, por exemplo, do lar ao trabalho. Essas fontes devem ser exploradas de modo a compor as múltiplas dimensões do indivíduo para que não se caia na armadilha da ilusão biográfica, ou seja, aceitar o princípio que supõe a existência de uma história de vida linear e coerente, acreditando que determinadas biografias são realmente capazes de traduzir o que realmente aconteceu no sentido de recuperar a suposta verdade histórica.

A segunda dimensão está na perspectiva do que se espera para o gênero biográfico no campo da história. Que segundo Célia Regina Lima Xavier (2000), por mais meticulosa que seja a pesquisa biográfica, sua relevância pode ser questionada se não levar em conta as representações sociais, além da existência do indivíduo, ou seja, sem relacioná-la ao seu meio social, cultural e simbólico. Assim, as biografias não podem ser um trabalho restrito a informações sobre que o biografado fez em vida, mas deve problematizar o que é singular e também a dimensão mais simbólica dessas vivências, de forma a retomar as relações entre as vivências objetivas e subjetivas, para conseguir, a partir da ação dos indivíduos, esclarecer sobre a história geral.

Para a historiadora, a biografia está entre a privada (particular) e o coletivo, sendo um meio que viabiliza a identificação de um indivíduo em determinado contexto, permitindo, por meio da análise da história de vida, compreender grupos, partidos, movimentos sociais e temas históricos nos quais o indivíduo analisado se inseriu.

Silva (2010) faz uma breve retomada histórica das abordagens teóricas no gênero da biografia dentro da historiografia. Segundo a autora, na historiografia, o gênero biográfico passou por diferentes fases, como no caso da história dos grandes homens e datas, ou seja, em biografias associadas e utilizadas pela historiografia positivista. De modo geral, a história analítica e estrutural do século XX acabou por considerar esse gênero como de segunda classe.

Em relação à produção da escola dos *Annales*, Silva (2010) destaca que estes ainda mantiveram a ênfase na abordagem dos grandes homens, como na obra de Le Goff com a biografia de São Francisco e de São Luís, e de Georges Duby, com a biografia de Guilherme Marechal. Já adeptos da Nova História francesa, como André Burguière, trouxeram a biografia em conjunto com a Literatura e as Ciências Humanas, ampliando a abrangência dos aspectos sociais, e assinalando que as biografias são registros históricos privilegiados por conterem testemunhos do passado.

A norte-americana Natalie Zemon Davis, no âmbito da história social e cultural da França moderna, em sua obra "O retorno de Martin Guerre", priorizou as pessoas comuns, adotando as opções historiográficas da micro-história, da história oral e da história antropológica. Silva (2010) se refere ainda a Eric Hobsbawm, que reúne a investigação das estruturas sociais e econômicas com biografias no livro "Pessoas Extraordinárias", privilegiando as mentalidades. Ressaltamos ainda o trabalho de Giovanni Levi e de Carlo Ginzburg, na abordagem da micro-história, com a obra "O Queijo e os Vermes".

No Brasil, destaca-se a obra "Dicionário Histórico-Biográfico Brasileiro", publicado pela Fundação Getúlio Vargas em 2001, que traz biografias de personagens da história política brasileira no século XX, em conjunto com as características do período em que viveram e ainda a obra de Júnia Furtado, de 2003, "Chica da Silva e o contratador dos diamantes", que traça um perfil da sociedade mineradora colonial, ressaltando a relação escravista entre senhores e escravos e questões de gênero no século XVIII. A obra entrelaça narrativas aos mitos e suas manutenções, trazendo lideranças de grupos considerados não vencedores, como Zumbi e o indígena apache americano Gerônimo.

Vavy Pacheco (2014) aborda as biografias e sua inserção no cenário historiográfico, pontuando que o contexto das crises de paradigmas acabou a favor da experiência, "surgindo interesses pelos 'excluídos' e/ou 'vencidos' da História, como as minorias sociológicas (negros, mulheres, homossexuais), uma preocupação com a fragmentação do ser, com a multiplicidade inerente a ele e com suas múltiplas experiências" (PACHECO, 2014, p. 210).

Além disso, a autora pontua a valorização das biografias com o reconhecimento, por parte dos historiadores, da compreensão do indivíduo em sua multiplicidade, para além de categorias como o global, as estruturas ou as classes: "é a diversidade de tipos de indivíduos que quebra a ideia de determinação e de necessidade, de unidade de certo grupo social. Não há um tipo de comportamento 'normal' [...], um padrão para quem faz parte de um tipo de grupo social, em determinado momento" (PACHECO, 2014, p. 222). Ou seja, a biografia pode ser utilizada como fonte para a história, no sentido de possibilitar a escrita da história em termos de microespaços e microvisões, com suas verdades, relações sujeito/historiador/objeto, relações indivíduo/contexto (PACHECO, 2010).

Como aponta Silva (2010), a justificativa para o uso de biografias, consideradas como um tipo de escrita de si, em sala de aula, se refere ao forte apelo que exerce no público pelo fato de possibilitar



representações do contexto histórico ao qual pertence o biografado, facilitando a discussão histórica. Além disso, as biografias podem despertar a curiosidade dos alunos por inserir rostos e sujeitos nos processos históricos, ou seja, a biografia personaliza a história, trazendo perspectivas estruturais e sociais mais amplas, além de trazer a indeterminação da vida dos indivíduos, demonstrando que não há um comportamento padrão para todos os sujeitos de um mesmo grupo social.

Considerando o potencial destacado anteriormente, as biografias aproximariam os sujeitos históricos das alunas, estabelecendo relações entre os indivíduos e os contextos dos quais fazem parte, ressaltando a subjetividade das experiências e a multiplicidade do ser em diferentes tempos históricos, incluindo as alunas e alunos.

Nas ciências sociais de modo geral, inclusive na história, tem-se evidenciado o esforço de restituir ações e representações dos indivíduos. As biografias e análises de trajetórias de vida se inserem nesse contexto.

E ainda, de acordo com os pressupostos elencados por Le Goff (1989), as biografias, são “como uma espécie de receptáculo de correntes de pensamento e de movimentos que a narrativa de suas vidas torna mais palpáveis, deixando mais tangível a significação histórica geral de uma vida individual” (LE GOFF, 1989, p. 48 *apud* DEL PRIORE, 2009, p. 9).

Por estes motivos, visando a aproximação entre a significação histórica geral e a história pessoal, exploramos neste trabalho algumas biografias do período colonial da história do Brasil, enfatizando a vida de algumas mulheres, associada aos seus valores simbólicos, na perspectiva da história social e cultural.

Para tanto, foi necessário buscar perceber como poderiam ser abordadas as biografias de mulheres deste período. Com o intuito de explorar alguns exemplos, comentamos a seguir algumas biografias de mulheres do livro “Eles formaram o Brasil”, de Fábio Pestana Ramos e Marcus Vinicius de Moraes (2010), que possui doze biografias narradas e descritas, em conjunto com temas históricos paralelos ao das pessoas biografadas compreendidas no período destacado nesse trabalho. Das doze biografias, três são de mulheres, sendo elas: Isabel Dias (1493–1580) descrita no índice como Bartira, símbolo da miscigenação; Branca Dias (1510–1589), associada à Inquisição no Brasil e Chica da Silva (1720–1796), associada às contradições da sociedade mineradora.

No caso de Isabel Dias, nome católico da indígena M’Biya, citada na obra, sua participação está pautada pelo casamento com o “estrangeiro na qual se apaixonaria por um estranho que chegaria pelo

mar, deixando inúmeros descendentes que passariam a representar a miscigenação entre ameríndios e portugueses” (RAMOS; MORAIS, 2010, p. 33). A indígena guaianase foi entregue ao português João Ramalho por seu pai, o cacique Tibiriçá, em um pacto estabelecido com o recém-chegado, exemplo de caramuru no século XVI. Romantizando o pacto, citando a possibilidade de um forte amor, depois do casamento M'bicy ficou conhecida como Bartira, palavra utilizada para designar a cor exuberante e agradável, ou também chamada de Potira, apelido de sua mãe que soava como “plantinha” na língua nativa. Adotando o nome cristão Isabel Dias para reconhecimento social, passou a adotar práticas religiosas a exemplo de seu marido (RAMOS; MORAIS, 2010, p. 34).

No decorrer do texto, os autores explicam aspectos sobre a população guaianense e fases da vida dela marcadas por características culturais. Na sequência, apresenta a vinda de seu marido, as alianças associadas à perspectiva do amor, bem como a “intensificação do encontro entre diferentes culturas” (RAMOS; MORAIS, 2010, p. 51). A ideia de constituição da família está sendo ligada à afetividade e ao amor; entretanto, como foi apontado anteriormente, as diversas violências com as mulheres e abusos sexuais são justificadas com o firmamento de acordos e alianças comerciais.

A segunda mulher, Branca Dias, denominada de cristã-nova, ou seja, judia convertida ao cristianismo, se situa no contexto de um mundo fechado em categorias bem definidas e absolutas (o católico, o luterano, o islâmico, o nobre). Os cristãos-novos viviam suspensos diante de uma situação de ambiguidade. Oscilando entre dois mundos, não pertenciam a nenhum deles e precisavam encontrar o seu espaço: para católicos os cristãos-novos representavam a ameaça do judaísmo e para os judeus seriam novos cristãos, cuja situação de vida oscilava entre fugas de Portugal, perseguição pela Inquisição, compras e acordos de cavalheiros estabelecidos entre judeus ricos e o governo, sendo uma liberdade limitada, comprada a ouro.

Branca Dias e seu marido Diogo Fernandes, convertidos ao cristianismo, no interior de suas casas praticavam o judaísmo, atraindo atenção dos que tinham o convívio mais próximo. Branca Dias ensinava a meninas a costura, bordado, corte, entre outras atividades. Por sua casa estar aberta a comunidade, sua prática de não ensinar nas sextas-feiras e nos sábados, bem como seus preparativos, desde a alimentação ao vestuário, levantavam suspeitas, mas ficaram longe das visitas do Santo Ofício, que ocorreram de 1591 e 1595, iniciadas na região da Bahia. Denúncias contra o casal foram julgadas, mas foram consideradas insuficientes para condenação. Entretanto, a filha mais

velha de Branca Dias foi levada para Lisboa respondendo por crimes pela Inquisição, onde sofreu torturas e confessou suas práticas religiosas, enquadradas como criminosas. Foi sentenciada a cumprir prisão, a usar o hábito penitencial até morrer, fazer abjuração em auto de fé e a perder seus bens para a Igreja Católica. As práticas inquisitórias investigando mortos para perseguir seus familiares tinha por intenção simbólica a condenação eterna e indireta, eliminando lembranças para o futuro, seja de sua religiosidade judaica ou modo de vida.

No final do século XVI, “com a sucessão do trono português, o rei espanhol Felipe II inaugurou o período de União Ibérica das cortes, mudando as práticas inquisitórias por ser administrado por herdeiros de uma nação religiosa e historicamente mais intolerante” (RAMOS; MORAIS, 2010, p. 91). A Coroa portuguesa organizou visitação do Tribunal do Santo Ofício da Inquisição. Treinados para combater os pecados de heresia, viajaram centenas de quilômetros a fim de encontrar a presença do mal nas colônias. Assim, foram instalados no Brasil, como no México, Peru ou Cartagena de Índias, inquisidores com a intenção de realizar visitas, levantar denúncias e abrir processos.

Ainda na obra de Ramos e Morais (2010), a última mulher biografada é a escravizada Chica da Silva. O texto é dividido em subcapítulos que enfatizam uma abordagem centrada na sociedade mineradora e também no homem, que são: o contratador de diamantes, o encontro com Chica da Silva; Chica mãe e esposa honrada; mudanças para João Fernandes; senhora de escravos e falecimento. Os subtítulos e informações divididas em partes descrevem o processo de mineração e caracteriza a sociedade que aceitou a escrava liberta no seu meio, em função do cargo influente de seu marido e trocas de favores comerciais. Mesmo com o retorno do contratador de diamantes para Portugal, Chica vai manter seu lugar social, administrando seus bens e conservando seu estilo de vida com roupas da corte, escravizados e casa luxuosa, educando e encaminhando seus filhos e filhas nos padrões da alta sociedade mineradora.

Ao analisar em conjunto as biografias destas mulheres, notam-se características comuns, entre as quais suas participações como coadjuvantes aos homens que estiveram presentes em suas vidas, bem como a questão do casamento como fator de integração na sociedade durante a colonização.

Por fim, a análise da obra de Ramos e Morais (2010) evidencia uma forma específica de abordar as biografias, pois, de acordo com as temáticas, notam-se narrativas romantizadas, narrativas de luta e dor desencadeadas por rótulos, evidenciando que os papéis femininos

podem ser delineados de acordo com a escolha e viés escolhido pelo narrador. Deste modo, afirmam as intencionalidades, papéis sociais e culturais que formam representações repletas de estereótipos de gênero, o que pode contribuir para perpetuar estudos nesta perspectiva, utilizados na história ensinada ou no conhecimento popular.

As leituras destas narrativas biográficas evidenciam abordagens misóginas que reforçam lugares e papéis das mulheres naquele período, sejam indígenas, negras ou brancas, ressaltando suas participações de vida como apêndices de seus maridos, que figuram com cargos e símbolos colônias. Entretanto, as informações sobre o processo de Inquisição trazem importantes contribuições, explicitando motivações e seus desdobramentos na colônia, bem como as justificativas culturais permeadas de poder pela instituição católica. Além disso, é evidente a responsabilidade teórica na composição das narrativas para não cair em estereótipos e mitos socioculturais de gênero ou históricos.

A partir destes exemplos, concluímos que o uso de biografias de mulheres, a partir da produção historiográfica, se mostra um campo fecundo para abordar e traçar estratégias que possibilitem novas interpretações e possibilidades de utilização no ensino. Consideramos que a narrativa histórica, particularmente a biográfica, possibilita diferentes verdades, sem quantificar ou qualificá-las, oportunizando a diversidade na interpretação histórica para o mesmo fato ou tempo.

### 3.2 NARRATIVA HISTÓRICA E ENSINO

Segundo a perspectiva de Monteiro e Penna (2011), ao explorarem a questão do saber histórico escolar produzido em sala de aula, a narrativa histórica, demarcada como estruturante do discurso historiográfico, possibilita a análise das narrativas elaboradas por professoras, compreendidas como narradoras, tendo em vista viabilizar o processo de ensino.

Na busca por trabalhos sobre o tema encontrou-se a contribuição de Nilton Mullet Pereira e Diego Souza Marques (2011), no artigo “Narrativa do estranhamento: ensino de história entre a identidade e diferença”. O trabalho inicia trazendo ponderações sobre a história como disciplina, destacando seus objetivos associados ao papel formador da unidade nacional, visando a consolidação da nacionalidade por meio de heróis, guerras, líderes, mitos fundadores e datas comemorativas. Os historiadores afirmam que estas características da história positivista durante o século XIX se relacionam ao ensino de história baseado na memorização e na falta de criticidade. Esta história ficou caracterizada

como história dos heróis, sendo herdeira da história-memória no século XIX. Estabeleceu-se como a aliada dos “regimes autoritários, uma vez que, de um lado, continuava a afirmar o valor da nação e da unidade nacional, de outro lado, impossibilitava que o ensino de História fosse espaço de crítica social e política” (PEREIRA; MARQUES, 2011, p. 86).

Com o decorrer das transformações e reivindicações de espaços sociais, culturais e políticos, diversos grupos reclamaram o direito de elaborar e de estar na história, trazendo para a pesquisa novas memórias, desencadeando representatividade e pertencimento. Assim, segundo os autores:

O ensino de História tem se transformado em lugar de políticas de pertencimento, na medida em que é solicitado que se incluam nos currículos elementos dos diferentes grupos (étnicos, gênero, sociais, regionais, nacionais...) que acorrem, hoje, às salas de aula deste imenso país. (PEREIRA; MARQUES, 2011, p. 86)

Pensando nesta inserção, na perspectiva da diferença, os autores apontam para as articulações entre narrativa e o ensino de história. Considerando a narrativa como um mecanismo que pode produzir espaço para a valorização de diferentes experiências, pode ser um instrumento que traga diferentes concepções de história para dentro do próprio discurso histórico escolar. Sugerem levar para o discurso histórico novas abordagens, de forma a criar uma narrativa do estranhamento, na qual a história de um possível passado se paute por sua especificidade, e não se limite a uma só referência, identificação ou julgamento.

O ensino de História deixa de ser um levantamento factual das verdades encarnadas nos documentos, ou uma descoberta das leis que regem o curso dos acontecimentos, ou mesmo uma tentativa de fixar limites identitários a diferentes grupos. Torna-se o lugar no qual as novas gerações podem experimentar a diferença. (PEREIRA; MARQUES, 2011, p. 101)

Portanto, a expressão dessas diferenças, no tempo e no espaço, é como tecer um enredo que abre espaço para que as estudantes possam

pensar a história e seus contextos, criar relatos e se aproximar da prática dos historiadores.

Salientamos ainda, segundo Gabriel e Monteiro (2014), que a retomada do uso do termo narrativa por diferentes áreas do conhecimento está ligada aos ares dos novos tempos pós, pós-modernos, pós-estruturalistas, pós-críticos, pós-coloniais. Tempos de crise da razão moderna instrumental iluminista, dissipando as certezas e o sentido de verdade absoluta, que perde a força nas explicações dos acontecimentos sociais. Entretanto, os novos paradigmas apresentam disputas, pois o fim das grandes narrativas provoca guerra contra a totalidade e também contra narrativas que criam expectativas de futuro, implodindo o sujeito universal, racional e autocentrado. Propõe-se não fazer apenas leituras sobre a teoria de, mas discursos sobre, falando de diferentes posições de sujeitos, no aqui e agora, “abrindo espaço para leituras de mundo plurais, múltiplo, instável, veloz, provisório” (GABRIEL; MONTEIRO, 2014 p. 23).

Este cenário vai oportunizar desenvolver paradigmas interpretativistas e narrativistas, propondo instrumentos de análises ou chaves para compreender as práticas sociais e culturais. Com isso, as narrativas possibilitam:

dar a ler e a pensar a dimensão construcionista, subjetiva e inventiva das teorias, dos discursos. Somada às contribuições do movimento que ficou conhecido por virada linguística, as ideias de sujeito e identidade nessas narrativas passaram a ser consideradas como invenções culturais sociais e históricas, pensados, falados produzidos, narrados pela linguagem. (GABRIEL; MONTEIRO 2014, p. 24)

Neste sentido, as micronarrativas são reconhecidas por seu papel heurístico, que expressam as múltiplas vozes e diferentes versões de verdades. Narrativas do eu, do outro, dos outros, do nós, que permitem dar visibilidade, voz e lugar a estes sujeitos fragmentados, minorias culturais que muitas vezes não são articulados nos debates.

O autor Paul Ricoeur (1997) trabalha com conceitos mobilizados do campo da história, auxiliando a construir novas perspectivas, colocando no centro o desempenho do tempo histórico e conhecimento histórico. Considera o terceiro tempo como aquele narrado pelos historiadores, em que “a dimensão narrativa do conhecimento histórico

deve ser entendida de forma estritamente articulada ao tempo histórico e vice-versa”. Sendo o desafio, pensar a “narrativa como o guardião do tempo, na medida em que só haveria tempo pensado quando narrado” (RICOEUR, 1997, p. 417).

Esta compreensão do tempo e do conhecimento histórico pressupõe a interpretação do significado proposta por Ricoeur (1997), de que a narrativa resgata o objeto da história. A função do tempo histórico seria mediar o tempo do mundo, sendo ele o tempo que passa e deixa seus efeitos, do tempo vivido no subjetivo. Esse enfoque aponta para o enfrentamento com algumas tensões entre subjetividade/objetividade, totalidade/fragmentação, presentes nos debates tanto no campo curricular como na historiografia. E a ambiguidade do termo narrativa é vista como um elemento fecundo.

Consideramos, assim, estes pressupostos a respeito das narrativas, principalmente no que se refere ao potencial de que professoras sejam produtoras e narradoras de narrativas do ensino de história, de acordo com sua finalidade educativa. Por esta razão, utilizamos, na parte propositiva deste trabalho, a construção de narrativas, de caráter temático, construídas em torno de algumas biografias de mulheres selecionadas, com o intuito de explorar o potencial das narrativas no ensino de história.

### 3.3 BIOGRAFIAS, NARRATIVAS E A CONFIGURAÇÃO DO SABER HISTÓRICO ESCOLAR

Neste trabalho, consideramos ainda, além dos conceitos de biografia e de narrativa, a fundamentação teórica que se refere à questão do saber histórico escolar, com as contribuições de Monteiro e Penna (2011), Lopes (1997) e Shulman (1987). Estas/es autoras/es mobilizam categorias como: ensino de história como lugar de fronteira, conhecimento escolar, pedagogização de conhecimentos e também narrativa histórica.

O conceito de ensino de história como saber de fronteira foi desenvolvido por Ana Maria Ferreira da Costa Monteiro e Fernando de Araújo Penna (2011), cujo trabalho visa estabelecer o ensino de história no ensino básico como fronteira entre a educação e o conhecimento científico, resultante do ofício do historiador. Evidenciam as particularidades e diferenças entre o saber histórico escolar e o saber produzido pelo/a historiador/a. Segundo a/o autor/a o ensino de história tem por objetivo a educação, o ensino e a formação de cidadãos, o que

difere dos conhecimentos produzidos de ofício de historiador com rigor teórico e metodológico (MONTEIRO; PENNA, 2011).

Ainda sobre esta questão da especificidade do conhecimento escolar, Alice Casimiro Lopes (1997) elenca algumas questões a serem exploradas a respeito do conhecimento escolar, que possibilitam romper com o autoritarismo dos saberes considerados dominantes, únicos e válidos. Aponta para a necessidade de refletir sobre a hierarquia entre os saberes, o que tem implicações para o ensino de história. A autora elenca algumas questões pertinentes ao ensino, como as diferenças entre conhecimento científico e conhecimento escolar, a definição de saber e cultura, e ainda a aceitação de que o currículo é um campo de disputas.

Sobre as diferenças entre conhecimento científico e escolar, comenta que o conhecimento científico é marcado pelas construções de novos conhecimentos e busca pelo desconhecido, assim como alinhamento ao que já é sabido. Já a comunidade escolar trabalha com aceitação prévia de conhecimentos, tendo por objetivo torná-los ensináveis, acessíveis ao nível de compreensão do estudante, ocorrendo a (re)construção de saberes. É a partir desta perspectiva de protagonismo e produção de conhecimentos por parte das professoras que a parte propositiva do trabalho foi elaborada, pois as possibilidades e variações de aulas podem ser múltiplas, já que cabe a estas profissionais adaptar, reorganizar e planejar de acordo com seus interesses e objetivos, que culminariam em novos conhecimentos e abordagens metodológicas.

A autora define saber e cultura. Segundo sua perspectiva, o saber deve ser definido como conhecimento plural e multifacetado, pois não está apenas nas academias e centros de pesquisa, mas nos movimentos políticos organizados, em nossas ações cotidianas. E a cultura é concebida sob a perspectiva da pluralidade como forma de combate à tendência dominante de uniformizar as diferenças culturais, constituindo hierarquias culturais, como no caso entre cultura culta e cultura popular. Como diferentes saberes possuem contextos nos quais atuam, devem se considerar as disputas e ocultamentos que surgem no interior desta convivência entre contextos e suas respectivas culturas.

A autora aponta para a cultura escolar como campo de disputas, no qual se dão discussões e possibilidades de questionamento de múltiplas culturas, com suas influências e interesses. Assim, nesta perspectiva de cultura, o questionamento critica a existência de um conhecimento historicamente construído, universal, sistematizado, dominante, e que deve ser ensinado a todos, indistintamente. Todo processo de seleção cultural é, em verdade, um processo construtor de uma tradição, ao construir o que é considerado universal. Nesse



processo, muitos conhecimentos são excluídos e outros são privilegiados na organização do currículo, sem que, necessariamente, sirvam aos interesses da maioria da população (LOPES, 1997).

Ainda sobre a temática do conhecimento escolar, Shulman (1987) aponta de que modo a racionalização e a ação docente configuram um ciclo, que inicia com a compreensão e termina com uma nova compreensão em torno do conteúdo pedagogizado. Este processo envolve momentos de transformação, pelo/a professor/a, a partir de sua compreensão sobre o objeto a ser ensinado, para tornar possível a compreensão pelas/os alunas/os, passando por estas fases:

- (1) preparação (de textos específicos), incluindo o processo de interpretação crítica;
- (2) representação de ideias na forma de novas analogias, metáforas e demais recursos semelhantes;
- (3) seleções instrucionais retiradas de uma gama de métodos e modelos de ensino;
- (4) adaptação dessas representações para as características gerais das crianças que serão ensinadas, tanto quanto
- (5) uma adequação dessas adaptações aos jovens numa sala de aula específica (SHULMAN, 1987, p. 12-19; 2004, p. 237 In: MONTEIRO; PENNA, 2011, p. 200)

Estas etapas foram destacadas por evidenciar os exercícios feitos pelas professoras para configurar o ensino. A partir destas considerações a respeito do conhecimento escolar e do papel das professoras, elaboramos o material propositivo deste trabalho, que passamos a descrever no capítulo seguinte.



#### 4. DIMENSÃO PROPOSITIVA

Neste capítulo, descrevemos a dimensão propositiva do trabalho, que consiste em um acervo, em formato de site, disponibilizando biografias, textos e sugestões de temas para professoras, de modo a contribuir com materiais para a construção do ensino de História.

Para elaborar o site foi necessário escolher para qual público seria criado, devido à particularidade de elaborar materiais para alunas ou para professoras. Depois de pesquisar matérias e metodologias que tinham as mulheres como objeto, destacou-se a necessidade de recursos para professoras. Considerando o importante papel das professoras em criar seu próprio conhecimento, foi decidido que o material do site não traria atividades prontas, mas sugestões de processos metodológicos, textos, vídeos que as auxiliassem na elaboração de planos de aula e saberes.

Foi necessário então fazer escolhas acerca dos temas, das biografias e do período histórico a ser abordado. Essas escolhas não se deram aleatoriamente e seguiram alguns critérios relevantes para o próprio ensino de história. O primeiro critério que utilizei foi escolher biografias que possibilitassem fazer relações com temas e processos históricos. Adotei o período histórico correspondente à história do Brasil no período colonial, que se destacou durante a seleção e pesquisa das biografias devido à possibilidade de abordar diversos temas históricos.

As biografias selecionadas foram extraídas do “Dicionário de Mulheres brasileiras: de 1500 até a atualidade”, de Schuma SCHUMAHER e Erico Vital Brasil (2000) e uma delas foi retirada do artigo “Ações de liberdade de índias e índios escravizados no Estado do Maranhão e Grão-Pará, primeira metade do século XVIII” de Fernanda Bombarde e Luma Prado (2016).

A escolha das biografias restringiu-se a dezesseis, que contemplam esses critérios, e também por questões práticas, associadas às limitações para a construção do trabalho, como o tempo necessário para a conclusão da pesquisa.

A partir da definição das biografias, iniciou-se uma investigação histórica acerca dos temas gerados a partir delas. Essa investigação pautou-se em pesquisas acerca do conteúdo das biografias, como por exemplo as políticas de povoamento do estado português, a Inquisição, os simbolismos associados à exploração até a devastação da natureza e as mulheres. Além disso, uma das preocupações era contemplar histórias de vidas de diferentes mulheres pertencentes a diferentes etnias, ou seja, negras, brancas, indígenas de diversas classes.

Assim, a escolha das biografias restringiu-se a dezesseis biografias organizadas, no site, em ordem alfabética, para que as professoras possam articular e estabelecer suas próprias relações acerca deste período histórico.

As dezesseis biografias de mulheres contemplam temas como perseguições inquisitórias sobre suas religiosidades, sexualidade, como no caso de Guimar Piççara<sup>15</sup> e Lourença Correia<sup>16</sup>. Ou, por ter conhecimento de ervas e ser julgada pelo poder de cura, como Ludovina Ferreira<sup>17</sup>, ou ainda em função de livros deferidos contra a moral cristã pertencentes a Paula de Siqueira<sup>18</sup>. Escolhemos ainda donas de terras e sesmeiras como Ângela Rodrigues<sup>19</sup>, ou donatária como Ana Pimentel<sup>20</sup> e Maria Bárbara<sup>21</sup>, dona e administradora de engenho. Seleccionamos também mulheres de diferentes etnias dos povos originários brasileiros como Antônia<sup>22</sup>, que se utilizou da legislação indigenista para solicitar sua liberdade; Bartira<sup>23</sup>, indígena convertida pelo cristianismo; Brígida<sup>24</sup>, do povo Tamaio, estuprada e vendida em Portugal como escravizada e Ingaí<sup>25</sup>, do povo Caete, que resistiu às invasões em Pernambuco. E ainda Chica<sup>26</sup>, que participou das entradas bandeirantes no sertão; Clemência<sup>27</sup>, órfã em Portugal que veio para a colônia se casar; Mência Calderón de Sanabria<sup>28</sup>, com sua vinda instável para a colônia portuguesa e Teresa do Quariterê<sup>29</sup>, rainha quilombola.

Outro critério estabelecido foi a abordagem historiográfica, optando pela história cultural devido às possibilidades de considerar o sujeito sendo identificado como efeito dos mecanismos culturais do qual

---

<sup>15</sup> SCHUMAHER, Schuma; BRAZIL, Erico Vital. **Dicionário Mulheres do Brasil: de 1500 até a atualidade biográfico e ilustrado**. Rio de Janeiro: Zahar, 2000. p.402

<sup>16</sup> Ibid., p. 536.

<sup>17</sup> Ibid., p. 544.

<sup>18</sup> Ibid., p. 743.

<sup>19</sup> Ibid., p. 116.

<sup>20</sup> Ibid., p. 97.

<sup>21</sup> Ibid., p. 591.

<sup>22</sup> Ibid., p. 116.

<sup>23</sup> Ibid., p. 158.

<sup>24</sup> Ibid., p. 188.

<sup>25</sup> Ibid., p. 437.

<sup>26</sup> Ibid., p. 239.

<sup>27</sup> Ibid., p. 258.

<sup>28</sup> Ibid., p. 689.

<sup>29</sup> Ibid., p. 808.

faz parte. Na perspectiva de Chartier (2002), o principal objeto desta linha seria identificar o modo como os lugares e momentos históricos é construída, pensada, dada a ler. Esta fundamentação tem por base as construções simbólicas e culturais dos agentes em suas experiências de vida.

#### 4.1. ESTRUTURA E CONTEÚDO DO SITE

Os materiais que compõem este acervo foram organizados no site **“Ensinar Mulheres na História: abordagens biográficas”**, em função da possibilidade de democratização do conhecimento. O site foi elaborado na plataforma online Webnode, que disponibiliza recursos de execução e hospeda o site online, o que possibilita o acesso.

A imagem escolhida como fundo do site fez parte da exposição **“Soy mujer, soy latino-americana, sou mulher, sou latinoamericana”** de 2015, da artista brasileira Sandra Macedo. Utilizei esta obra pela intenção da exposição de trazer arte e feminismo, de modo a promover uma visão crítica capaz de deslocar o eixo central da cultura dominante e incitar o público a refletir sobre a arte produzida pelas mulheres. E também pela imagem trazer mulheres, simbolicamente representadas em uma diversidade em cores, saindo de garrafas de vidro que podem trazer a reflexão sobre suas lutas de resistência a mecanismos engendrados que limitam e designam seus espaços na sociedade e na cultura machista/sexista.

O site é composto por uma página inicial, com cinco abas que remetem a subpáginas. As abas são: Apresentação; Eixos temáticos; Narrativas; Biografias de Mulheres e Repositório.

FIGURA 1: Página inicial do site.



Fonte: <https://mulheresnahistoria5.webnode.com/>

O primeiro item na aba é a **Apresentação**, na qual explicamos a proposta do trabalho e a composição do site. Ainda na apresentação está uma breve descrição dos conceitos teóricos que fundamentaram a criação do site.

O segundo item, **Eixos Temáticos**, apresenta os conceitos fundamentais para a elaboração desta proposta e busca introduzir a importância de abordar as mulheres no ensino de história, assim como as possibilidades de utilizar biografias no ensino. Está organizado em dois eixos: (1) Ensinar mulheres na História, (2) Aproximando o conceito de biografias. Em cada eixo há uma breve síntese de alguns elementos teóricos que serviram de subsídio ao trabalho, assim como sugestões metodológicas direcionadas para as professoras.

O próximo item, **Narrativas**, está dividido em três subpáginas: **Mecanismos simbólicos e resistências**; **Colonização do feminino**; **Contingência e Inquisição**. Cada uma destas páginas traz um texto temático com indicações de links para aprofundamento dos temas.

O próximo item, denominado de **Biografias de Mulheres**, conta com a biografia, na íntegra, das dezesseis mulheres no período colonial.

O item **Arquivo** serve de recurso para a hospedagem de textos que são utilizados nos links. Constam as biografias e textos que foram criados, num total de trinta e oito itens. Os textos desenvolvem ideias, conceitos e temas. Entre os textos e temas desenvolvidos estão os conceitos de: escravização, anticristianismo como resistência, sugestão de leitura sobre a legislação indigenista, quilombo de quariterê, sesmarias e divisão de terras, limpeza de sangue, selvagem x civilizado,

estereótipo de índio, praticas de dominação e exploração, carta de Manuel de Nobrega, maternidade no período colonial, orfãs da rainha, conhecimento escolar, pedagogização de conhecimentos e ensino de história como saber de fronteira.

A seguir, detalhamos o conteúdo das abas **Eixos Temáticos**, que apresenta dois eixos, **Ensinar Mulheres na História** e **Aproximando o conceito de biografias**.

#### **4.1.1 Eixo Um: Ensinar Mulheres Na História**

O primeiro eixo, **Ensinar Mulheres na História**, traz um questionamento sobre a ausência de mulheres na história. Para tanto, foram necessárias as contribuições de Michele Perrot (2007), que apontam para a problemática da escrita historiográfica sem a participação de mulheres. Estes apontamentos possibilitam breves reflexões acerca da questão da memória em torno das mulheres, já que a história legitimou narrativas essencialmente masculinas, se abstendo de colocar o sujeito feminino nas pesquisas e na escrita.

Nesta página destaco abordagens sobre o silenciamento histórico das mulheres, destacando a necessidade de uma história das mulheres em seu conjunto, abrangendo um longo período. O segundo aspecto é a invisibilidade e o terceiro trata do tratamento das fontes na escrita essencialmente masculina, o que exclui participações das mulheres em reuniões, locais públicos, etc. Além disso, menciono o tratamento desvalorizado de seus pertences, repassados e largados ao longo do tempo, o que não oportunizava análises. Aponto ainda os motivos que me levaram a escolher o período colonial da história do Brasil relacionado às dificuldades relativas às fontes sobre as mulheres que viveram neste extenso momento, o que provocou a utilização de biografias que poderiam trazer novas personagens históricas da vida privada.

Este mesmo eixo traz ainda sugestões metodológicas, como o desenvolvimento de pesquisas em livros didáticos com levantamento de conteúdo, imagens e lugares em que as mulheres aparecem e como; entrevistas ou ainda destaque para certos períodos históricos.

Sugeri também vídeos e outras referências bibliográficas para aprofundamento do tema.

#### **4.1.2 Eixo Dois: Aproximando o Conceito de Biografia**

O segundo eixo busca esclarecer sobre o conceito de biografia, afirmando as possibilidades para o ensino de história com o uso de biografias pela valorização dos sujeitos no cotidiano, considerando sua inserção em contextos históricos, apresentando possibilidades de se viver num mesmo tempo histórico de diversas maneiras.

Assim, levar biografias de mulheres para o ensino auxiliaria as alunas a se perceberem como sujeitos produzidos por uma determinada cultura, provocando percepções de um pluralismo cultural que possivelmente pode desencadear empatia em relação aos aspectos da diversidade de sujeitos e culturas, incluindo assim o respeito às questões de gênero e papéis sociais no qual as mulheres estão incluídas.

Nas **Sugestões de processos metodológicos** estão duas possíveis abordagens, sendo a primeira centrada nas biografias e a segunda na escrita de si. O uso de biografias pode ser desenvolvido de diversas formas, entre elas: a) elaborar biografias entrevistando e pesquisando sobre as vidas de pessoas que as/os alunas/os convivem, tiveram contato ou tem curiosidade (familiares, amigas/os, personalidades), b) assistir biografias cinematográficas, podendo transitar em diferentes tempos históricos nas biografias de personalidades, cantoras/es, artistas, etc, pois desencadeiam sensibilidade e emoções às/aos alunas/os, que podem fazer registros escritos, fotográficos, socializar entre a turma ou escola os resultados obtidos por meio da análise da/o biografada/o.

Também a escrita de si pode ser explorada no ensino de história, pelo fato de estar centrada nos indivíduos sobre a perspectiva de memórias individuais e de grupos, múltiplas temporalidades e noção de verdade. As atividades propostas estão ligadas ao desenvolvimento destes conceitos, como: 1) Memórias individuais: o registro de sua identidade aprendendo a ler e escrever, ou seja, nos registros escritos biográficos e autobiográficos, cartas e diários, fotografias, objetos, entre outras formas de registro. 2) Construir a narrativa de vida por meio de fotografias e objetos. 3) Elaborar escrita autobiográfica com fases da vida, momentos, etc. 4) Construção de diários com escritas pessoais. 5) Trocas de cartas com temas: sentido da vida, coisas que gosta ou não de fazer, problemas enfrentados, etc. 6) Entrevistas em duplas para elaborar a biografia da/o colega. Pois as possibilidades de trabalhar a partir da escrita de si com as alunas refletem seus contextos históricos, seu tempo vivido, as relações com o espaço-tempo, memórias e registros históricos. Isso pode servir para desencadear percepções acerca de suas participações como sujeitos históricos e leitura de mundo.

Nas atividades elencadas acima, podem ser explorados os tempos e ritmos diversos, nas múltiplas temporalidades, entre elas: o tempo da



casa, da escola, tempo do trabalho, etc. Ou seja, reconhecer um percurso que se altera ao longo do tempo auxilia na percepção de diferentes ritmos e processos.

Sugerimos que as análises por parte das/os colegas das construções de narrativas elaboradas, exercite a interpretação e a percepção de que o fato histórico pode indicar para diferentes verdades, dependendo do indivíduo que está fazendo perguntas e interpretando o passado. E como sugestão de texto está “Escrita de si, escrita da história: a título de prólogo” da autora Ângela de Castro Gomes (2004), que explica a fundamentação conceitual da escrita de si, incluindo a abordagem proposta para a escrita biográfica.

## 4.2 NARRATIVAS

Na terceira aba da página inicial do site, denominada de **Narrativas**, destacamos textos temáticos que articulam as biografias com os temas históricos abordados, reunindo diversas biografias de acordo com semelhanças de vivências.

Estas Narrativas estão apresentadas em três subpáginas, que são: **Mecanismos simbólicos e Resistências, Colonização do feminino; Contingência e Inquisição**. As narrativas foram elaboradas sob a perspectiva teórica que compreende o saber histórico escolar produzido nas aulas como narrativas, no qual professoras/es são narradoras/es e podem criar suas próprias narrativas, para tornar possível o ensino/aprendizagem em contextos escolares específicos, sendo caracterizadas como estruturante do discurso historiográfico.

### 4.2.1 Mecanismos Simbólicos Institucionais e Resistências

A primeira Narrativa, **Mecanismos simbólicos e resistência**, foi elaborada com base em cinco biografias de mulheres e aborda questões como: o ideal de mulher católico e da metrópole, sistema de divisão de terras nas sesmarias, economia açucareira, entradas bandeirantes. Além da narrativa principal, é possível acessar, por meio de hiperlinks, textos adicionais sobre outros temas, como: as sesmarias, a maternidade no período colonial; limpeza de sangue; órfãs da rainha; carta de Manuel da Nóbrega.

A narrativa inicia explicando que, durante o período colonial, o Estado não estava separado da Igreja Católica, por isso seus interesses e objetivos se alinhavam. Estas instituições se utilizam da ideia de adestrar a sexualidade dentro do casamento, com interesse de fazer da

família o eixo irradiador da moral cristã. Entretanto, mostro que a maternidade desperta na sociedade uma valorização da mulher, por isso podemos considerar esta uma forma de resistência.

Os controles sexuais para a maternidade justificam-se pelo poder de geração das crianças. A partir disso, conclui-se que o alvo do eixo da moral cristã estava nas mulheres, pois, ao contrair o matrimônio, elas educariam a prole segundo os preceitos cristãos formando uma sociedade cristã. Estes mecanismos caracterizados pelo controle da sexualidade feminina e do papel das mulheres na consolidação da moral cristã são destacados com a intenção de mostrar os mecanismos simbólicos criados sobre as mulheres neste período.

Das biografias sobre as órfãs, escolhi Clemência, pela quantidade de informações sobre sua vida, pois sobre algumas destas mulheres, consta apenas por que foram enviadas e com quem casaram.

Outra medida para organizar a colonização está o modelo de sesmarias, pelo qual, com tarefa de povoar o imenso território, a monarquia portuguesa encontrou uma base para o sistema de doações de terras. Este tema foi escolhido na narrativa, pois os mecanismos simbólicos da época parecem reduzir as mulheres a genitoras, mas não se limitam a este papel, pois eram aceitas na administração de capitânicas, como senhoras de engenho, bandeirantes, entre outros papéis desempenhados por elas nestas terras, nas quais as dificuldades criavam as ocasiões para que algumas mulheres pudessem atuar de maneira autônoma.

Das biografias escolhidas para este texto temático estão Clemência; Ana Pimentel, donatária e procuradora do donatário da capitania de São Vicente; Ângela Rodrigues, sesmeira com posses de terras e Chica, que participou das entradas do sertão de Goiás. Estas mulheres trazem vivências em diferentes segmentos da sociedade colonial, demonstrando que mulheres estavam presentes em diferentes espaços, para além dos ideais criados pela Igreja Católica, como foi descrito no início desta narrativa.

#### **4.2.2 Colonização do Feminino**

A Narrativa **Colonização do Feminino** busca trazer informações sobre a contraposição entre selvagem e civilizado, natureza e cultura, bem como as relações das mulheres com a terra a ser devastada e explorada. Foi elaborada com base em cinco biografias, sendo duas de mulheres negras e três de mulheres pertencentes aos povos originários. Busca-se elaborar uma problematização entre o termo

índio e povos originários, escravidão e escravização. Contém ainda informações sobre o quilombo de Quariterê.

Para fundamentar ideias sobre corpo da mulher e suas funções em relação à natureza, utilizo da perspectiva de Ortner (1979), em uma sociedade que tem por parâmetro a superioridade (civilizado e cultura) e a inferioridade (natureza), aproximavam estas ideias as concepções de mulheres e homens.

Na colonização do feminino, a relação com a natureza destaca os simbolismos nas práticas de dominação e exploração, até a devastação inicialmente utilizada com a mulher indígena, africana, mestiça, branca. Inicialmente as populações originárias em sua diversidade cultural foram reduzidas a um estereótipo de índia e índio selvagens a serem civilizados por meio do cristianismo. Para problematizar a utilização do termo índio, sugiro do site a leitura da entrevista de Daniel Munduruku publicada na "Nonada, Jornalismo - Travessia", na qual faz questionamentos que expõem as construções culturais perpassadas historicamente como perfil de índio. Em sua fala, ele afirma que índios não existem e caracteriza a palavra como criação dos portugueses ao chegar a um lugar no qual se referiu como Índia. O autor afirma então a existência de povos originários e ancestrais do Brasil.

Para refletir sobre a contraposição entre selvagem e civilizado, exponho a visão etnocêntrica que descaracterizava toda a diversidade dos povos originários, reduzindo-os a um estereótipo que perpassa os séculos. De fato, o índio, considerado selvagem, desqualificou os povos originários enquadrando a diversidade cultural em apenas em um padrão.

A biografada Bartira ilustra estes vínculos de exploração e também dos comportamentos masculinos, enfatizando a questão da poligamia ou as relações ocasionais, deixando as mulheres quando lhes interessava. Além disso, podemos perceber a conversão ao cristianismo que caracterizava a participação da Igreja Católica, como instituição, nestas uniões. A partir da vivência de Brígida percebe-se as práticas de exploração por ser levada para Portugal para ser vendida como mais um produto. Com ela buscou-se diferenciar os termos escrava e escravizada para problematizar, esta reflexão se faz necessária para romper a ideia de que a escravidão é natural para a pessoa que foi escravizada por outra, que lucrava com seu trabalho forçado ou com a venda, além das diversas violências sofridas.

Cito também Ingá e Antônia, a primeira indígena caeté viveu no litoral de Pernambuco e lutou contra os portugueses. Já, Antônia se utilizou da legislação indigenista com uma petição ao Tribunal da Junta

das Missões onde reclamava a sua liberdade. Sobre esta legislação, deixo a dica de leitura do capítulo "Índios livres e índios escravos, os princípios da legislação indigenista no período colonial", de Beatriz Perrone Moisés (1992).

A última biografia considerada desta narrativa é Teresa do Quariterê, líder e rainha quilombola. Há muitas referências a este quilombo na documentação e literatura sobre a região. Organizei um texto explicativo sobre ele focando nas características durante o reinado de Teresa. Este quilombo se formou nas margens do Rio Quariterê ou Piolho, afluente da margem ocidental do Guaporé, sendo formado por escravizados fugidos das minas de Mato Grosso em Vila Bela, negros livres e indígenas. Sobre o quilombo, há uma sugestão de leitura, "A atualização do conceito de quilombo: identidade e território nas definições teóricas" de Alessandra Schmitt, Maria Cecília Manzoli Turatti e Maria Celina Pereira de Carvalho (2002), em que as autoras elaboram um panorama histórico sobre a utilização da palavra quilombo durante o período colonial relacionada à fuga e também à forma de luta por territórios na contemporaneidade.

Esta narrativa foi organizada com a partir de histórias de vida das biografadas, com relatos de luta e resistência à escravização, com intuito de destacar os mecanismos simbólicos e as justificativas para a exploração e devastação das mulheres, associada à ideia de natureza.

#### **4.2.3 Contingência e Inquisição**

Devido ao número expressivo de biografias encontradas que faziam alusão a julgamentos inquisitórios, escolhi fazer este o tema da última narrativa, chamada de **Contingência e Inquisição**. Foi organizada a partir de cinco biografias e fazem parte desta narrativa textos sobre a doutrina de limpeza de sangue, segundo Stolke (2002) e Del Priore (1998).

Outro texto explicativo é sobre a inquisição e suas periodizações, do período medieval até sua chegada à colônia brasileira. Nesta conjuntura, coube cada vez mais ao Santo Ofício estabelecer o padrão de uma escala de valores definida para uniformizar conceitos, juízos, comportamentos individuais ou coletivos a partir de concepções cristãs.

As primeiras manifestações de resistência anticristã são encontradas nas práticas culturais indígenas da sociedade colonial, como sugerem ideias de Fabricio e de Souza (2015). Afirmam que, durante a implantação da base econômica da colônia com a introdução da lavoura, muitos indígenas foram submetidos ao regime de escravidão. Mas este

regime não foi aceito pacificamente, pelo contrário, aumentaram as hostilidades e os assaltos aos núcleos coloniais. No entanto, não foi apenas através do signo da violência física que o projeto colonial se efetivou, é preciso lembrar que a inculcação do cristianismo pela catequese foi a dimensão simbólica dessa violência.

Entre as biografadas contam transgressões por meio da bigamia, como aconteceu com a biografada Lourença Correia e Guimar Pisçara, que foram acusadas de bigamia numa trama trágica e foram presas pelo Santo Ofício. Além da conduta sexual, a perseguição acontecia também pela religiosidade, como foi o caso de Ângela Mesquita e Lourença Coutinho, condenadas pela Inquisição por judaísmo. Ludovila com suas rezas foia alvo da reprovação do Santo Ofício, bem como Paula Siqueira por possuir livros proibidos pelo Index foi julgada e condenada pela Inquisição. Buscou-se, a partir destas biografias, colocar em evidência novos aspectos, de modo a contribuir com outros temas no ensino de história.

Em síntese, exemplificamos de que modo os dispositivos simbólicos destacados anteriormente, seja nas práticas sexuais, religiosas ou de cura, se situavam em torno do corpo feminino. Forjado por meio do casamento, eles tornaram-se um mecanismo para a garantia da educação cristã e formação de contingentes brancos. Além disso, muitas mulheres foram reprimidas e julgadas, mas havia também resistências a estas normas.

#### 4.3. BIOGRAFIAS DE MULHERES

Nesta aba do site, organizamos um acervo de biografias de mulheres do período colonial. Como já indicamos, escolhemos como fonte para seleção de biografias de mulheres o “Dicionário Mulheres do Brasil: de 1500 até a atualidade”, de Maria Aparecida Schumacher e Erico Teixeira Brazil (2000). O livro contém o total de novecentos verbetes e biografias de mulheres, situadas entre os períodos de 1500 e 1975. Esta escolha se justifica pelo fato de que esta obra apresenta um número significativo de biografias relacionadas com o período colonial, trazendo perspectivas e olhares sobre as mulheres biografadas, segundo suas participações no processo de colonização.

Neste livro, os critérios utilizados na pesquisa e na seleção das biografias dizem respeito à relevância da trajetória de vida, a transformação social na história do Brasil e a capacidade da personagem de representar a diversidade de condições de vida das mulheres. Segundo os autores, foi necessário encontrar critérios pertinentes às

mulheres brancas, negras e índias, pois não há como reunir numa mesma história todas as etnias, sob pena de se desconsiderar a riqueza das várias formas de luta adotadas por mulheres de diferentes condições sociais.

Outro critério geral de seleção de nomes nesta obra refere-se ao recorte temporal, já que optou-se por abordar as biografias de mulheres que atuaram antes da década de 1890 de forma diferente daquelas que viveram nas décadas seguintes até o ano-limite de 1975. O marco dos anos 1890 define a ruptura institucional provocada pela República, que as levou a buscar novas formas de viver na esfera pública. Deste modo, os autores procuraram contemplar as mais representativas mulheres que emergiram em cena pública até o ano de 1975 que inaugurou uma nova fase do movimento feminista no Brasil.

Assim, foram adotados os seguintes critérios para a seleção de nomes de mulheres indígenas: as que tenham representado ligações entre os interesses dos invasores portugueses e dos povos originários; as que foram levadas a viver na cultura branca europeia; e também alguns casos comprovados de mulheres submetidas ao cativeiro ou escravizadas.

O critério seguinte para inclusão de nomes contemplou as mulheres que transgrediram a ordem social e participaram de movimentos em nome da liberdade e da dignidade. Incluem-se aqui mulheres negras escravas ou forras que participaram de levantes, rebeliões e quilombos. Da mesma forma, foram incorporados os casos documentados de escravas que atingiram o limite de tolerância com a sua condição e cometeram atos desesperados, como assassinatos ou suicídio. A seguir foram consideradas as representações sociais elaboradas por africanas e que perduraram no âmago da cultura brasileira, como mães de santo e benzedeadas.

Na obra, as mulheres brancas foram examinadas a partir de várias categorias sociais. O critério geral de inclusão baseou-se numa seleção de quem representasse a condição feminina típica da população branca. Os critérios específicos foram: ocupação, seja de donatárias, sesmeiras ou senhoras de engenho; acesso à educação; e a capacidade de transgredir a ordem masculina e assumir papéis marcados pelo estigma do desprezo, entre as quais destacam-se as muitas lavadeiras, quituteiras, tecelãs e prostitutas. Resta comentar o critério de inclusão concernente à questão da religiosidade na colônia e aos aspectos simbólicos envolvidos, como no caso das beatas e religiosas clericais. Por outro lado, a religião causou sofrimento e perseguições, como no caso das mulheres que sofreram com processos pela Inquisição.

Considerando-se que o século XX foi marcado pelas conquistas femininas, o movimento pelo acesso à educação, pelo voto, a luta por ideais políticos, a afirmação do valor da mulher pelas letras e pelas artes, a conquista do poder político, todas essas lutas foram contempladas no processo de seleção de nomes do século XX nesta obra.

Do ponto de vista da diversidade social, desapareceu, no recorte temporal entre 1890 e 1975, a rígida separação entre etnias, necessária no período anterior. Procurou-se registrar as pioneiras em diversos campos de atuação, como na vida cultural, na música, literatura, artes plásticas, cênicas, ou no cinema. Mulheres pioneiras e reconhecidas pelo público ou que marcaram uma determinada época. Assim, os critérios de seleção de nomes nesse período foram definidos da seguinte maneira: mulheres que participaram dos grandes movimentos para mudar a condição feminina no país; mulheres que chegaram ao poder, incluindo os cargos públicos e executivos; mulheres que deixaram uma marca na luta política, lideranças sociais, vítimas da violência e transgressoras.

No livro, as biografadas aparecem pelos prenomes e em ordem alfabética, ao invés de colocá-las pelo nome de família, devido à recuperação do papel das mulheres do povo sem priorizar suas linhagens ou nomes da família.

Este trabalho, que tem por recorte temporal a história do Brasil colonial, abrange a invasão do território pelos portugueses em 1500 até a vinda da família real em 1808, sendo então 300 anos de história. Mesmo com este recorte temporal, ainda estava demasiado abrangente; por isso, na pesquisa, as biografias foram organizadas por séculos, ou seja, séculos XVI, XVII e início do XVIII. A partir disso, foram encontradas 70 biografadas do século XVI, 53 do séc. XVII e 74 do XVIII.

Durante as leituras, categorizei as biografias por temas, pois havia relações temáticas entre os séculos. Nos resultados do século XVI, encontram-se principalmente biografias das órfãs da rainha, donas de terras ou colonizadoras, comerciantes, denunciadas da Inquisição, indígenas que contribuíram para a colonização ou foram escravizadas. Os temas mais decorrentes no século XVII foram mulheres colonizadoras ou donatárias, indígenas escravizadas, comerciantes donas de engenho, quilombolas, religiosas. No século XVIII os principais temas foram mulheres religiosas, escravização de pessoas negras e indígenas, comerciantes, acusadas ou condenadas pela inquisição, donas de terras.

Outro critério para selecionar as biografias foram as possibilidades de problematização que poderiam gerar e o número de

informações sobre suas vidas. Como salientado no capítulo 3, a escrita de si trabalha e considera diferentes ritmos de tempo, ou seja, o da casa, do trabalho, da família, da vida social. Por isso foram escolhidas biografias representativas destes diversos tempos.

Para definir quais estariam no site, utilizei também o critério das particularidades do ensino de história do Brasil, ou seja, a divisão dos períodos históricos, com o Brasil colonial abordado no sétimo ano. A partir disso considerei assuntos recorrentes no ensino, como a divisão das sesmarias, engenhos de açúcar, escravização indígena, quilombos e também temas que ficavam secundários, como a perseguição inquisitória.

Assim, na aba **Biografias de Mulheres** do site, temos o objetivo de contribuir para o reconhecimento da contribuição feminina, sua valorização e também divulgar diversas narrativas pouco (re)conhecidas e divulgadas em nosso país.

A página é composta por uma breve nota explicativa, sugestão de processos metodológicos, e biografias selecionadas, organizadas em ordem alfabética.

A nota explicativa apresenta esta página do site, situa o período colonial e a ênfase nas vivências destas mulheres, associadas aos mecanismos simbólicos neste período colonial. Menciono ainda o conceito de múltiplas temporalidades desenvolvido pela escrita de si. As biografias são apresentadas com uma imagem do busto de uma pessoa sobreposta por uma digital e pelo nome da biografada. As biografias, dispostas em ordem alfabética, são de: Ana Pimentel, Ângela Rodrigues, Antônia, Bartira, Brígida, Chica, Clemência, Guimar Pisçara, Ingaí, Lourença Correia, Lourença Coutinho, Ludovila Ferreira, Mência Sanabria, Maria Bárbara, Paula Sequeira e Teresa do Quariterê.

No site, as biografias estão disponíveis de duas maneiras. Somente as biografias, individualmente, disponíveis a partir da aba **Biografias de Mulheres**, e também inseridas, como links, nas narrativas, disponíveis na aba **Narrativas**, em textos temáticos que exploram interpretações acerca dos dispositivos normalizadores e reguladores que provocaram resistências e diversas maneiras de viver.

Além das biografias, apresento nesta mesma página, com acesso a partir da aba **Biografias de Mulheres**, sugestões metodológicos para professoras utilizarem com suas alunas. Utilizo o conceito de fonte histórica desenvolvido por Circe Bittencourt (2005); segundo ela, para elaborar análises de um documento transformando em material didático, deve-se considerar e articular os métodos do historiador com os pedagógicos.



A autora sugere ainda que as alunas e alunos podem fazer os seguintes exercícios com as fontes: a) descrever: destacar e indicar as informações que contém; b) mobilizar: elencar os conhecimentos anteriores; c) explicar o documento, sendo associado às informações de saberes anteriores com os mobilizados na descrição; d) situar: colocar o documento no contexto histórico e em relação ao seu autor ou autora, para identificar e explorar estas características; e e) criticidade: depois das etapas anteriores identificar os limites e o interesse do documento.

Esta sugestão é considerada no caso de utilizar as biografias como fonte histórica, pois pode indicar passos para elaboração de análises e aprofundamento de pesquisas sobre o referido período histórico.



## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para elaborar este trabalho, foram superados muitos obstáculos de tempo, espaço e aprendizados teóricos. Mas valeu a pena vivenciar este processo e experiência de fazer parte do Programa ProfHistória. Vale destacar que esse mestrado tem particularidades caras a mim; sou grata às pessoas que pensaram em um programa de especialização em que as profissionais da educação básica são as protagonistas.

Ser professora, imersa na rotina escolar com trocas de períodos e pouco espaço de diálogo entre as profissionais, nos deixa a impressão de que somos lembradas apenas para preencher folhas solicitadas para justificar o que estamos fazendo na hora atividade, comprovação do currículo adaptado, planejamentos de projetos que partem de datas comemorativas e a burocracia do dia a dia. E também quando as estatísticas e índices de aprovação não estão bons o suficiente, a culpa é de quem? Das professoras.

Por isso, fazer parte do mestrado profissional, que valoriza minhas experiências em sala de aula, foi muito especial, além de ter significado, pois o currículo é pensado em concepções teóricas sobre o ensino de história. Lições importantes foram aprendidas com um grupo de professoras comprometidas com a formação de professoras da educação básica. E também com o grupo de colegas que ajudava a manter o ânimo e lembrar que estávamos todas juntas nesta trajetória de leituras, trabalhos e conversas.

Um dos obstáculos mais difíceis foi o desgaste físico das longas viagens, chegar no meio da madrugada, acordar cedo e dar aulas. Ter dificuldades de concentração nas aulas devido às poucas horas de sono no ônibus, o tempo escasso para concluir os trabalhos. Mas, quando chegavam as aulas, aprender e ampliar as perspectivas sobre o ensino era o estímulo para continuar.

Entre as particularidades do ProfHistória está a seleção, que acontece em nível nacional por meio de uma prova. Por isso, ao ingressar, precisamos elaborar uma pesquisa sem projeto ou leituras teóricas prévias. Para desenvolver este trabalho escrevi três projetos de pesquisas diferentes, que vão desde análises curriculares em contraponto com produções didáticas, aplicabilidade no ensino de história das questões de gênero, elaboração de material didático sobre as questões de gênero com biografias e, por último, a proposta de desenvolver matérias para professoras sobre mulheres utilizando a escrita biográfica.

A partir disso, foram estabelecidos os objetivos: o primeiro foi pensar na possibilidade de ensinar sobre as mulheres na história. Das

contribuições de autoras que pesquisaram sobre o tema em livros didáticos e metodologias, concluí que a educação básica está longe de incluir as mulheres na narrativa histórica da humanidade, constatando que elas são abordadas em imagens e *boxes* sem relações com os textos principais dos livros didáticos. Em planos de aula disponibilizados no Portal do Professor, a procura por matérias e orientações demonstra o interesse sobre o tema e demanda informações. Mas concluí, a partir destes trabalhos, que a responsabilidade de inserir as mulheres no ensino de história fica a cargo das professoras, de pesquisar informações sobre o tema e planejar, de fazer ganchos explicativos nas imagens dos livros didáticos e também de questionar porque elas não fazem parte da narrativa da obra.

Esta é uma das questões fundamentais deste trabalho: como chamar a atenção para a importância das mulheres na história. As tomadas de espaço, lutas políticas dos movimentos feministas, estão mostrando as múltiplas possibilidades do que é ser mulher. Entretanto, constatei no trabalho as consequências do silenciamento das mulheres na educação do ensino regular, o que pode contribuir para as desigualdades de gênero.

Não constar na história da humanidade produz sentidos, pois, quando minhas alunas estão inseridas em uma narrativa centrada no homem universal, automaticamente aprendem que elas não fazem parte, ou, se fazem, é de maneira implícita. Hoje, com filmes, livros, séries onde as mulheres aparecem ou são protagonistas, com papéis antes negados, há um desencadeamento de sentidos e possibilidades, alternativas, rompendo com estigmas sociais que favorecem apenas um sujeito na narrativa histórica.

A respeito do foco da proposta deste trabalho, de refletir a respeito da história das mulheres como campo historiográfico e como possibilidade no ensino de história, evidenciaram-se silenciamentos no ensino, mesmo depois das diversas transformações dos usos da categoria “mulher” como objeto e campo de pesquisa.

Diante destes silenciamentos, considero que o objetivo de colocar em evidência a importância e a responsabilidade de ensinar mulheres na história por meio de abordagens biográficas foi atingido neste trabalho, por meio dos estudos teóricos e da produção do site, onde estão disponíveis biografias de mulheres no período colonial, com o intuito de contribuir com materiais para o ensino de história. As narrativas disponíveis no site foram organizadas a partir de textos temáticos para compor um acervo que possibilite comparar diferentes realidades, com foco no período colonial brasileiro.

Este trabalho certamente não esgotou todas as respostas às questões sobre a importância de abordar, no ensino de história, o que as mulheres fizeram no passado, quem eram, quais foram suas lutas, resistências e vivências. Mas certamente trouxe contribuições para estas e outras questões como: Quais sentidos seriam gerados se a participação das mulheres na história fizesse parte de todos os conteúdos de história? Teriam implicações sociais? Estes questionamentos mostram que novas perguntas podem ser feitas a partir do tema.

Afirmar o lugar das mulheres gera discussões sobre a cultura escolar permeada de disputas. Problematizar a importância das mulheres na história expande conceitos naturalizados no ensino de história, abrindo espaço para questionamentos acerca das diferenças de raça, sexo e classe. Questionar sobre o lugar das mulheres no ensino de história contribui para que novos conhecimentos sejam gerados e desta forma contribuimos para a autoestima de milhares de alunas que passariam a saber sobre mulheres em diferentes tempos e espaços nos quais viveram de diversas maneiras, sofrendo com as violências de seus contextos históricos. Espero que as reflexões teóricas, assim como os materiais disponibilizados e indicados neste trabalho possam ampliar, aprofundar e ilustrar todas estas questões.

Assim, este trabalho constitui-se como um convite para as professoras refletirem sobre o importante papel que desempenham na formulação de novos conhecimentos a partir de suas compreensões, adaptações, transformações do conhecimento acadêmico, elaborando assim o saber no ensino de história. Finalmente, pretende-se que o trabalho tenha contribuído para a valorização do ensino e aprendizagem a respeito da história das mulheres, e que abra muitas possibilidades de gerar novos conhecimentos.

Infelizmente, este trabalho é encerrado em um momento de disputas acirradas em torno da democracia brasileira, quando discursos de ódio permeiam as salas de aula com disputas de memória em torno da ditadura civil-militar brasileira, deixando a sensação de repressão, que pode nos fazer questionar a abordagem de questões e assuntos relativos às lutas históricas e sociais das mulheres, homossexuais, negras, entre outros sujeitos considerados como minorias no Brasil, quando, na verdade, esta estratégia é utilizada para manter estruturas de poder antigas.

Mesmo assim, espera-se que este trabalho venha a contribuir para o alargamento de discussões que tangem o campo historiográfico sobre as mulheres no Brasil, de forma a colaborar com a pesquisa e o ensino de história.



## 6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALGRANTI, Leila Mezan. **Honradas e Devotas: Mulheres da Colônia (Estudo sobre a condição feminina através dos conventos e recolhimentos do sudeste -1750-1822)**. Tese de Doutorado apresentada ao Departamento de História da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, São Paulo, 1992.

ARAÚJO, Emanuel. Sexualidade Feminina na Colônia. 2004. In: DEL PRIORE, Mary (org.) & BASSANEZI, Carla (coord. de textos). **História das Mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto/Ed. UNESP, 1997.

ARSLAN, Luciana Mourão; ALMEIDA, Angela Prada de. Cultura visual e gênero: Um olhar crítico sobre o ensino de história da arte. In. **Encontro Perspectivas do Ensino de História**, 7.,2009, São Paulo. Anais: São Paulo, 2009.

BANDEIRA, M. de L. Território Negro em Espaço Branco, Ed. Brasiliense, SP, 1988. In: Quilombos, Cabixis e Caburés: índios e negros em Mato Grosso no século XVIII. MACHADO, Maria Fátima Roberto. **ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ANTROPOLOGIA 25ª Reunião Brasileira de Antropologia**, Goiânia, junho de 2006.<<http://files.ufgd.edu.br/arquivos/arquivos/78/NEAB/GT48Fatima.pdf>>

BASSANEZI, C. B. **Virando as páginas, revendo as mulheres: revistas femininas e relações homem-mulher, 1945-1964**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1996.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Fundamentos e Métodos no Ensino de História**. São Paulo: Cortez. 2005.

BOMBARDE, Fernanda. PRADO, Luma. Ações de liberdade de índias e índios escravizados no Estado do Maranhão e Grão- Pará, primeira metade do século XVIII. **BRASILIANA- Journal for Brazilian Studies**. Vol. 5, n.1 (Nov, 2016). ISSN 2245-4373.

BLOCH, M.L.B. **Apologia da História ou O ofício de historiador**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2001.

BONIN, Iara Tatiana; KIRCHOF, Edgar Roberto. Entre o bom selvagem e o canibal: representações de índio na literatura infantil brasileira em meados do século XX. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 7, Número Especial, p. 221-238, dez. 2012

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero. Feminismo e subversão da identidade**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003

CASSIO, Fernando Luiz. Faces do feminino em histórias de vida: Narrativas e experiências de mulheres brasileiras. **RESENHA. Cad. Pagu no.33** Campinas July/Dec. 2009. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0104-83332009000200016>> . Acesso em: 05 de dez. 2017

CINTRA, Jorge Pimentel. As capitânicas hereditárias no mapa de Luís Teixeira. **An. mus. paul.** vol.23 no.2 São Paulo July/Dec. 2015

COSTA, Dalva de Oliveira. **O lugar, a presença e o tratamento dado as mulheres no livro didático da EJA: espaço negado, espaço reivindicado**. 184 f. TESE (Mestrado) – Programa de pós-graduação em Educação Mestrado em Educação Brasileira. Universidade Federal de Alagoas, 2011. Disponível em: <<http://www.repositorio.ufal.br/bitstream/riufal/365/1/Dalva%20de%20Oliveira%20Costa%202011%20%5BFinal%5D.pdf>>. Acesso em: 05 de dez. 2017

CHARTIER, Roger. **A história cultural entre práticas e representações**. 2 Ed. Rio de Janeiro: DIFEL 2002.

CUNHA, Maria de Fátima da. **O discurso do gênero nos temas transversais dos PCNs**. In: Encontro Nacional de Pesquisadores do Ensino de História: Metodologias e Novos Horizontes, 6, 2003. Anais: 2003.

DEL PRIORE, Mary (Org.) & BASSANEZI, Carla (coord. de textos). **História das Mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto/Ed. UNESP, 1997.

\_\_\_\_\_. **A mulher na história do Brasil**. 2ª ed. São Paulo, Contexto, 1989



\_\_\_\_\_. Biografia: quando o indivíduo encontra a história. **Topoi**, v. 10, n. 19, jul.-dez. 2009, p. 7-16.

\_\_\_\_\_. Magia e medicina na Colônia: o corpo feminino. 2004, p.78. In: DEL PRIORE, Mary (org.) & BASSANEZI, Carla (coord. de textos). **História das Mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto/Ed. UNESP, 1997.

\_\_\_\_\_. **Mulheres no Brasil colonial**. São Paulo: Contexto, 1998.

DIAS, Maria Odila Leite da Silva. **Quotidiano e Poder no século XIX**. 2 ed. São Paulo: Brasiliense, 1984.

DINIZ, Mônica. **Sesmarias e Posse de Terras: política fundiária para assegurar a colonização brasileira**. Revista Histórica Online, 2005.

FAUSTO, Boris. **HISTÓRIA DO BRASIL**. São Paulo: Edusp, 1996.

FERREIRA, Angela Ribeiro; CERRI, Luis Fernando. História das mulheres no ensino de História do Brasil: uma análise das abordagens do livro didático. In: **SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA**, 23., 2005, Londrina. Anais do XXIII Simpósio Nacional de História – História: guerra e paz. Londrina: ANPUH, 2005. CD-ROM.

FIGUEIREDO, Luciano. Mulheres nas Minas Gerais. 2004, p.141. In: DEL PRIORE, Mary (org.) & BASSANEZI, Carla (coord. de textos). **História das Mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto/Ed. UNESP, 1997.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. 23. ed. São Paulo: Graal, 2004.

\_\_\_\_\_. **Vigiar e punir: História da violência nas prisões**. São Paulo: Ática, 2002.

FREYRE, Gilberto. **Casa Grande & Senzala: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal**. Fundação Gilberto Freyre, 2003. Recife: Pernambuco – Brasil. Ed: 48, 2003, Editora Global.

FURTADO, Júnia Ferreira. **Chica da Silva e o contratador dos diamantes: o outro lado do mito**. São Paulo: Companhia das Letras,

2003.

GABRIEL, C.T.; MONTEIRO, A.M. Currículo de história e narrativa: desafios epistemológicos e apostas políticas. In: MONTEIRO, A.M.(Org.); GABRIEL, C.T.; ARAUJO, C.M; COSTA, W. **Pesquisa em ensino de história: entre desafios epistemológicos e apostas políticas**. Rio de Janeiro: Mauad X, 2014, p.23-40.

GABRIEL, C.T.; ARAUJO, C.M; COSTA, W. **Pesquisa em ensino de história: entre desafios epistemológicos e apostas políticas**. Rio de Janeiro: Mauad X, 2014.

GOODY, Jack. **A Domesticação da Mente Selvagem**. Rio de Janeiro: Vozes, 2012

GOMES, Ângela de Castro. Escrita de si, escrita da história: a título de prólogo. In: **Escrita de si, escrita da história**. Rio de Janeiro: FGV, 2004. pp. 7-26.

GOMES, Caio César Santos. Mulheres no Brasil Colonial: o que dizem os livros didáticos de história sobre elas? **Encontro Internacional de Formação de Professores e Fórum Permanente de Inovação Educacional**, 2015, v.8 n.1.

JELIN, Elisabeth. **Los trabajos de la memoria**. Buenos Aires: Siglo XXI Editora Iberoamericana; Nueva York: Social Science Research Council, 2002. pp. 1- 78

LAQUEUR, Thomas. **Inventando o sexo: corpo e gênero dos gregos a Freud**. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2001

LEITE, Miriam Moreira. A dupla documentação sobre mulheres no livro das viagens 1800-1850. In: Bruschini e Rosemberg (org.), **Vivência- história, sexualidade e imagens femininas**. SP, 1980.

\_\_\_\_\_. **Mulheres viajantes no século XIX**. Cadernos Pagu (15) 2000: pp. 129-143. <  
www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?down=51344>

LE GOFF, Jacques “Comment écrire une biographie historique aujourd’hui”, Le Débat 54 (1989) 48-53. In: DEL PRIORE, Mary.

Biografia: quando o indivíduo encontra a história. **Topoi**, v. 10, n. 19, jul.-dez. 2009, p. 7-16.

LIMA, Admilson M. de. Trabalho de Professora: Docência, Gênero e Luta de Classes In: **Simpósio Nacional de História**, 28., 2015, Florianópolis. Anais: Florianópolis, ANPUH, 2015. p. 1-8.

LOPES, Alice Casimiro. **Conhecimento escolar: inter-relações com conhecimentos científicos e cotidianos**. Contexto e Educação. Ijuí - RS, no. 45, jan/mar. 1997, p. 40-59.

LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

\_\_\_\_\_. **Teoria queer - uma política pós-identitária para a educação**. Estudos Feministas, 2/2001. p. 541-553. Último acesso <<http://www.scielo.br/pdf/ref/v9n2/8639>>

\_\_\_\_\_. **Uma leitura da história da educação sob a perspectiva do gênero**. Proj. História, São Paulo, 1994, p. 41-46.

MARQUES, Ana M. História de Mato Grosso: gênero e livro didático. In: **Simpósio Nacional de História**, 26., 2011, São Paulo. Anais: São Paulo, ANPUH, 2011. p.1-8

MARTINS, Michele Borges. Ensino de História Moderna no Livro Didático: representações dos gêneros. In: **Simpósio Nacional de História**, 27., 2013, Natal. Anais: Natal, ANPUH, 2013.

MATOS, Júlia Silveira. Ensino de História Moderna no Livro Didático: representações dos gêneros. In: **Simpósio Nacional de História**, 27., 2013, Natal. Anais: Natal, ANPUH, 2013.

MEA, Envira. Os cristãos-novos, a Inquisição e o Brasil - séc. XVI. **Revista da Faculdade de Letras**. História, série II, vol. 04, 1987, pag. 151-178.

MOISÉS, Beatriz Perrone. Índios livres e índios escravos: os princípios da legislação indigenista do período colonial (XVI a XVIII). In: **História dos Índios no Brasil**. Organização Manuela Carneiro da

Cunha. São Paulo: Companhia das Letras: Secretaria Municipal de Cultura, FAPESP, 1992.

MONTEIRO, Ana Maria F. C. e PENNA, Fernando de Araújo. Ensino de História: saberes em lugar de fronteira. **Revista Educação e Realidade**. Porto Alegre, v. 36, n.1, p. 191-211, jan./abr., 2011. Disponível em: [http://www.ufrgs.br/edu\\_realidade](http://www.ufrgs.br/edu_realidade).

MOTT, Luiz. Bahia Inquisição e Sociedade. EDUFBA Salvador - BA 2010.

NAVARRO-SWAIN, Tania. A invenção do corpo feminino ou a hora e a vez do nomadismo identitário? **Textos de História**, Brasília: Ed.UnB,v.8,n.1-2,p.47-84, 2000.

NERY, Alfredina. Biografia: **Como contar a história da vida de alguém**. 2004. Disponível em <<https://educacao.uol.com.br/disciplinas/portugues/biografia-como-contar-a-historia-da-vida-de-alguem.htm?cmpid=copiaecola>>. Acesso em: 13 de mai. 2017

NICHOLSON, Linda. Interpretando o Gênero. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis: Centro de Filosofia e Ciências Humanas – UFSC,v.8,n.2,p.9-41,2000.

OLIVEIRA, Iranilson Buriti de. Ensinando pela roupa: moda, gênero e ensino de História. In: **Encontro Nacional de Pesquisadores do Ensino de História: Metodologias e Novos Horizontes**, 6., 2003. Anais: 2003.

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.

ORLANDI, Eni. O Discurso. in: **Análise de Discurso: Princípios e Procedimentos**. Campinas: Pontes, 2009.

ORTNER, Sherry. Está a mulher para o homem assim como a natureza para a cultura?. In: **A Mulher, a cultura e a sociedade**. ROSALDO,

Michelle Zimbalist; LAMPHERE, Louise. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

PACHECO, Vavy. 2014 In: DE SILVA, Kaline. Biografias. In: **Novos temas nas aulas de História**/Carla Bassanezi Pinsky (organizadora). 2º ed. - São Paulo: Contexto 2010

\_\_\_\_\_. **Fontes biográficas**: Grandezas e misérias da biografia. In: **Fontes históricas**. PINSKY, Carla Bassanezi (organizadora). 2.ed. São Paulo: Contexto, 2008 pp. 2013 – 234

PEDRO, Maria Joana. Traduzindo o debate: o uso da categoria gênero na pesquisa histórica. **HISTÓRIA**, v.24, N.1, P.77-98, SÃO PAULO, 2005.

PEREIRA, Luciene Maria Pires. Reflexões acerca da distribuição de terras no período colonial brasileiro: o caso das sesmarias. **Anais do XXVI Simpósio Nacional de História – ANPUH**. São Paulo, julho 2011.

PEREIRA, Nilton Mullet; MARQUES, Diego Souza. Narrativa do Estranhamento Ensino de História entre a Identidade e Diferença. **Anais do XXVI Simpósio Nacional de História – ANPUH**. São Paulo, julho 2011. Pp. 1-15

PERROT, Michele. **Minha História das Mulheres**. São Paulo: Editora Contexto, 2007.

PODOLAN, Marli Ossovski. A História Temática e a Questão de Gênero: a mulher na sociedade colonial brasileira. **Dia a Dia Educação**, 2007.

PRADO JR, Caio. **Formação do Brasil Contemporâneo: colônia**. São Paulo: Brasiliense, 1996.

RAGO, M. As mulheres na historiografia brasileira. Publicação: SILVA, Zélia Lopes (Org.). **Cultura Histórica em Debate**. São Paulo: UNESP, 1995.

RAGO, M. trabalho feminino e sexualidade. in: Del Priore, M. (Org.). **História das mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto, 1997. p. 578-

606.

RAMINELLI, Ronald. Eva Tupinambá. In: Del Priore, Mary (ed.) **História das mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto, 1997.

RAMOS, F. P. & MORAIS, M. V. **Eles formaram o Brasil**. Grandes personagens do Brasil: outro olhar - 1. Colônia. São Paulo: Contexto, 2010, v.1.

RICOEUR, Paul. **Tempo e Narrativa**. Campinas: Editora Papyrus, v.3, 1997.

ROSEMBERG, Fúlvia. Caminhos cruzados: educação e gênero na produção acadêmica. **Revista Educação e Pesquisa**. São Paulo, V.27, n.1 , p.47-68, jan/jun.2001

SAMARA, Eni de Mesquita. O que mudou na família brasileira? (da colônia à atualidade). Rev. **Psicologia USP** vol.13 no.2 São Paulo. 2002.

SCOTT, Joan Wallach. **Gênero: uma categoria útil de análise histórica. Educação & Realidade**. Porto Alegre, vol. 20, nº 2,jul./dez. 1995.

SEAL, Ana Gabriela de Souza. A argumentação nos livros didáticos de história dos primeiros anos do fundamental: quais são os gêneros discursivos que ensinam a argumentar?. In. **ENPEH - Encontro Nacional de Pesquisadores do Ensino de História: Metodologias e Novos Horizontes**, 8., 2008. Anais. Ultimo aceso 14/04/2017 <<http://ojs.fe.unicamp.br/ged/FEH/article/view/4992/3966>>

SOUZA de, Rogério Luiz. FABRÍCIO, Edison Lucas. O anticristianismo no brasil. **Revista de estudos de cultura**. Nº 01 Jan.Abr./2015.

SCHMITT, Alessandra. TURATTI, Maria Cecília Manzoli. CARVALHO, Maria Celina Pereira de. A atualização do conceito de quilombo: identidade e território nas definições teóricas. **Ambiente & Sociedade** - Ano V - No 10 - 1o Semestre de 2002.

SHULMAN, Lee S. (Editado por Suzanne M. Wilson). **Knowledge and**

**Teaching:** foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, Cambridge, v. 57, n. 1, p. 1-22, feb. 1987.

SCHUMAHER, Schuma; BRAZIL, Érico Teixeira Vital. (Orgs.). **Dicionário Mulheres do Brasil de 1500 até atualidade, biográfico e ilustrado**. Rio de Janeiro: Zahar, 2000.

SILVA, Tânia Maria Gomes da. Trajetória da Historiografia Das Mulheres No Brasil. **POLITEIA: Hist. e Soc.**, Vitória da Conquista, v. 8, n. 1, p. 223-231, 2008.

SALLES, Ricardo. **Nostalgia Imperial:** escravidão e formação da identidade nacional no Brasil do Segundo Reinado. Rio de Janeiro: Editora Ponteio, 2013, 212p.

SILVA, Cristiani Bereta da. O saber histórico escolar sobre as mulheres e relações de gênero nos livros didáticos de história. **Caderno Espaço Feminino**, v. 17, n. 01, Jan./Jul. 2008, p. 219 - 246.

SILVA, Kaline. Biografias. In: PINSKY, Carla Bassanezi (Org.). **Novos temas nas aulas de História**. São Paulo: Contexto, 2010.

SOIHET, Rachel; PEDRO, Joana M. A emergência da pesquisa da história das mulheres e das relações de gênero. **Revista Brasileira de História**, n.54, v. 27. 2007.

STOLKE, Verena. O enigma das interseções: classe, "raça", sexo, sexualidade: a formação dos impérios transatlânticos do século XVI ao XIX. **Rev. Estud. Fem.** 2006, vol.14, n.1. pp. 15-42 Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-026X2006000100003&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-026X2006000100003&lng=en&nrm=iso)>. ISSN 1805-9584. Acesso em: 31 maio 2015.

TAILLE, Elizabeth. SANTOS, Adriano dos. Sobre escravos e escravizados: percursos discursivos da conquista da liberdade. **III Simpósio Nacional Discurso, Identidade e Sociedade (III SIDIS) DILEMAS E DESAFIOS NA CONTEMPORANEIDADE**, Campinas, São Paulo, 2012. <[https://www.iel.unicamp.br/sidis/anais/pdf/HARKOT\\_DE\\_LA\\_TAILLE\\_ELIZABETH.pdf](https://www.iel.unicamp.br/sidis/anais/pdf/HARKOT_DE_LA_TAILLE_ELIZABETH.pdf)>

VAINFAS, Ronaldo; SOUZA, Juliana Beatriz de. **Brasil de todos os Santos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2000.

VENÂNCIO, Renato Pinto. Maternidade Negada. 2004, p. 189. In: DEL PRIORE, Mary (org.) & BASSANEZI, Carla (coord. de textos). **História das Mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto/Ed. UNESP, 1997.

XAVIER, Célia Regina Lima. O desafio do trabalho biográfico. In: Regina Célia Lima Xavier et al. (Org.). **Questões de Teoria e Metodologia da História**. Porto Alegre, 2000, v. 1

ZANELLO, Valeska. **Estudos Feministas e de Gênero: Articulações e Perspectivas**. Santa Catarina: Editora Mulheres, 2014

ZARBATO, Jaqueline Ap. M. Relações de Gênero, ensino de história e formação de professores/as: concepções, estratégias, construções e (des) construções no ensino de história. In: Simpósio Nacional de História, 28., 2015, Florianópolis. **Anais**: Florianópolis, ANPUH, 2015. p. 1-8.



## 7. ANEXOS

### Biografias

#### **Anexo A – Ana Pimentel (séc. XVI) Donatária.**

Procuradora do donatário da capitania de São Vicente, seu marido Martim Afonso de Sousa, nasceu de família nobre espanhola; segundo alguns autores, filha de Inês Pimentel, da casa de Benavente, e de Rui Dias Maldonado, comendador na Ordem de São Tiago; para outros, filha de Francisco Maldonado, senhor da casa das Conchas, em Salamanca, ou de Francisco Maldonado, comendador de Eliche na Ordem de Alcântara, e de Joana Pimentel. Para outros, ainda, era filha de Rui Dias Maldonado, comendador de Triana na Ordem de São Tiago, filho de Rodrigo Maldonado, natural de Talavera, doutor e grande letrado do Conselho de Estado dos reis católicos e seu embaixador em Portugal, Navarra e França. Ana Pimentel casou-se com o nobre português Martim Afonso de Sousa. Deste casamento teve seis filhos. Em 1532, Martim Afonso de Souza recebeu a donataria de 100 léguas em São Vicente e veio para o Brasil, comandando uma armada real para tomar posse definitiva do território em nome do rei. Sua viagem ao Brasil durou cerca de três anos e, ao voltar a Portugal, por ter aceito o cargo de capitão-mor da armada da Índia, deixou como primeiro capitão e loco-tenente da capitania o vigário Gonçalo Monteiro. A incumbência de administrar a capitania foi passada a Ana Pimentel, através de uma procuração datada de 3 de março de 1534. Em 1536, em cumprimento a seu mandato, Ana fez uma carta de doação de sesmaria para Brás Cubas, que só tomou posse efetiva das terras em 1540. Nomeou ainda, sucessivamente, como capitão-mor da capitania de São Vicente, Antônio de Oliveira e Cristóvão de Aguiar d'Altero. Em 1544, nomeou Brás Cubas capitão-mor e ouvidor da capitania e, contrariando ordens dadas por seu marido, autorizou, a pedido de Brás Cubas, o acesso dos colonos ao planalto paulista, onde se encontravam terras mais férteis e um clima mais ameno do que no litoral. Martim Afonso de Sousa, quando proibiu os colonos de subirem a serra, pretendia evitar que portugueses se instalassem nas terras dos índios aliados, provocando conflitos que colocassem em perigo o projeto colonizador. Em 1546, esse zelo não era mais necessário e Ana revogou a proibição. Ainda nesse ano a Câmara da vila de Santos fez uma petição para o donatário que Ana representava para construir uma cadeia na localidade. Providenciou o cultivo de laranja na capitania, de modo a combater o escorbuto – doença provocada pela falta de vitamina C que atacava os embarcados durante a

travessia do Atlântico. Para tanto fez vir mudas de laranjeiras de Portugal. É-lhe atribuída, também, a introdução do cultivo do arroz, do trigo e da criação de gado na região. O papel de Ana Pimentel na administração da capitania não mereceu da história oficial o reconhecimento devido e os méritos recaem geralmente sobre seu marido, que é um dos primeiros nomes que os livros de história lembram como tendo grande importância na construção do Brasil colonial. Mas seu papel administrativo, exercido por mais de uma década, foi reconhecido pelo sociólogo Gilberto Freire, que no seu discurso de posse na Academia Pernambucana de Letras, em 11 de novembro de 1986, assim o destacou: “Não é preciso desmerecer-se o desempenho, em São Vicente, de Martim Afonso de Sousa e da esposa ilustre para louvar-se rasgadamente o de Duarte Coelho e de Dona Brites em Pernambuco. Foram desempenhos, igualmente, pioneiros e consagradores dos casais que os praticaram com a melhor das bravuras, o maior dos destemores, o mais belo dos ânimos construtivos.”

**Fontes:** Francisco A. Varnhagen, História geral do Brasil; Frei Gaspar Madre-Deus, Memórias para a história da capitania de São Vicente, hoje chamada de S. Paulo, do estado do Brasil; Gilberto Freire e Waldemar Lopes, Pernambucanidade consagrada; Luísa de Paiva Boléo, “Ana Pimentel, a primeira mulher à frente de uma capitania no Brasil”, Actas I, O Rosto Feminino da Expansão Portuguesa; Maria Lúcia de Barros Mott, Submissão e resistência – a mulher na luta contra a escravidão; Torre do Tombo, Papéis do Brasil, códice 11, fls. 16/29.

Referência: SCHUMAHER, Schuma; BRAZIL, Erico Vital.

**Dicionário Mulheres do Brasil: de 1500 até a atualidade, biográfico e ilustrado.** Rio de Janeiro: Zahar, 2000. p. 97.

**Anexo B - Ângela Rodrigues** (séc. XVI) Sesmeira, colonizadora do Rio de Janeiro.

Nasceu em meados do século XVI em Portugal. Solicitou, juntamente com seu companheiro Miguel Gonçalves, ao governador Salvador Corrêa de Sá a doação de uma sesmaria nos arredores da cidade de São Sebastião do Rio de Janeiro, “desta costa do Brasil”, conforme diz o texto da carta de doação, datada de 9 de março de 1579. Este mesmo documento revela que Ângela e Miguel haviam passado primeiro pela capitania de São Vicente antes de buscarem se estabelecer no Rio de Janeiro. Em São Vicente, a exemplo de outros casos semelhantes, o casal encontrou dificuldades para ter acesso a um pedaço de terra que já não estivesse ocupado e onde pudessem fazer suas roças. A terra obtida no Rio de Janeiro por meio de solicitação ao governador,

com a dimensão de 2.000 braças de comprimento, por 1.000 braças de altura – algo correspondente a 2,42 quilômetros quadrados –, localizava-se em Tapacurá. Segundo o documento de doação, as terras estavam isentas de tributos, exceto o dízimo pago ao rei, o qual incidia sobre o tamanho da propriedade e sobre a produção. Apesar de as petições apresentadas pelos moradores, com vistas a obter terras, geralmente mencionarem a necessidade de sustentar mulher e filhos, o nome de Ângela Rodrigues é o único nome feminino citado em um conjunto de 55 casos de doações de sesmarias no século XVI na capitania do Rio de Janeiro cujos documentos foram preservados. Essas sesmarias foram concedidas entre 1573 e 1579 pelos governadores Cristóvão de Barros, Antônio Salema e Salvador Corrêa de Sá, que nesses anos administraram a capitania. Como contexto social maior onde o caso de Ângela Rodrigues se insere, lembremos que a luta para expulsar os franceses, que haviam se infiltrado no litoral de Cabo Frio e firmado aliança com os índios Tamoios, foi árdua. Assim, o governo português necessitou arregimentar maior contingente de homens e adotou como solução fazer com que os colonos da capitania de São Vicente se deslocassem para o Rio de Janeiro, oferecendo-lhes promessas de benefícios, principalmente terras. Portanto, as doações de sesmarias, como a de Ângela Rodrigues e Miguel Gonçalves, representam uma forma encontrada para recompensar os colonos que tomaram parte nas expedições militares portuguesas contra os franceses, assim como atendia ao interesse de consolidar a ocupação do território por súditos do rei de Portugal.

**Fontes:** Biblioteca Nacional, Documentos históricos: tomo das cartas de sesmarias do Rio de Janeiro, 1573-1579; Francisco A. Varnhagen, História geral do Brasil.

Referência: SCHUMAHER, Schuma; BRAZIL, Erico Vital. **Dicionário Mulheres do Brasil: de 1500 até a atualidade, biográfico e ilustrado.** Rio de Janeiro: Zahar, 2000. p. 116.

### **Anexo C – Antônia**

No dia 08 de junho de 1739, a índia Antônia apresentou uma petição ao Tribunal da Junta das Missões em que reclamava a sua liberdade. Segundo consta na ata da reunião, ela era teria nascido "livre de sua natureza", mas fora trazida dos sertões ilegalmente por Diogo Freire, vendida como escrava a Antônio Vieira, um colono de Tapuitapera, e depois doada a Cipriano Pavão, morador da mesma vila, que, segundo ela, a tratava com crueldade. Como era costume, as partes foram chamadas a declarar. Cipriano Pavão disse que recebeu a índia

Antônia do morador Antônio Vieira. Este, por sua vez, declarou que comprou a índia de Diogo Freire por sete rolos de tela de algodão. Já Diogo afirmou que: "[...] a índia era tida por mulher, ou concubina de um Mameluco chamado Teodósio, que se reputava por um dos Principais da Aldeia de Jaguapirú, o qual lhe devia dezoito resgates e que a esta conta lhe dera a dita índia a qual lhe constava ser batizada antecede e que não tinha registro [de escravidão] algum da dita índia, a qual lhe tinha dado o dito principal por estar desgostoso dela, em razão de ser de perversos costumes." Por não existir registro da legitimidade do cativo, a índia foi considerada livre por todos os deputados presentes naquela reunião.

Fontes:

Livros de assentos, despachos e sentenças que se determinaram em cada Junta de Missões na Cidade de São Luís do Maranhão - 1738-1777, Códice 1, Arquivo Público do Estado do Maranhão (APEM), f. 5f. In: BOMBARDE, Fernanda. PRADO, Luma. Ações de liberdade de índias e índios escravizados no Estado do Maranhão e Grão- Pará, primeira metade do século XVIII. BRASILIANA- Journal for Brazilian Studies. Vol. 5, n.1 (Nov, 2016). ISSN 2245-4373.

#### **Anexo D - Bartira (séc. XVI) Índia tupiniquim, “Mãe do Povo Brasileiro”**

Filha do cacique Tibiriçá, o mais importante líder indígena da capitania de São Vicente, foi batizada com o nome de Isabel Dias. Uniu-se ao português João Ramalho, que vivia entre os índios nessa capitania. O padre Manuel da Nóbrega assim se referiu a João Ramalho: “(...) toda sua vida e de seus filhos segue a dos índios (...) tem muitas mulheres ele e seus filhos” .Bartira também é referida por historiadores dos tempos coloniais pelo nome de Mbcy, que é uma aproximação fonética de seu nome indígena. A união conjugal de João Ramalho com a filha do principal chefe indígena do planalto de Piratininga foi reconhecida pelas autoridades coloniais como fundamental na viabilização do processo de colonização. Tibiriçá, ao oferecer uma de suas filhas para selar essa aliança, colaborou no estabelecimento do domínio europeu naquelas terras. O historiador John Monteiro realça que este gesto também pode ser interpretado sob a perspectiva da obediência à lógica e à dinâmica interna da organização social indígena, em disputas de território com outras etnias. João Ramalho e Bartira tiveram muitos filhos e filhas. Algumas destas casaram-se com os mais influentes homens da capitania, dando origem a ilustres famílias paulistas. Joana Ramalho casou-se com o capitão-mor Jorge Ferreira, que governou a

capitania de São Vicente de 1556 a 1558 e, depois, de 1567 a 1572. Foi ele um importante administrador colonial e reconstruiu, em 1557, a Fortaleza de São Felipe, em Bertioga, no litoral. Após 1572, Jorge Ferreira mudou-se para o Rio de Janeiro, ajudando na fixação dos colonos na capitania. Do casamento de Joana e Jorge nasceram, além de um filho homônimo, morto, segundo testemunho de Hans Staden, por tribos inimigas dos tupiniquins, a Marquesa Ferreira\*, que se casou com Cristóvão Monteiro, e Joana Ferreira. Esta última se casou com Tristão de Oliveira e depois com Baltasar Ferreira. O povoamento do planalto de Piratininga foi feito a partir do assentamento luso-tupi comandado por Bartira, João Ramalho e sua extensa prole, servindo de base para a instalação da futura vila de Santo André da Borda do Campo. A bigamia de João Ramalho, porém, é assunto controverso entre os cronistas. A bigamia de João Ramalho, porém, é assunto controverso entre os cronistas. Frei Gaspar de Madre-Deus afirmou que João Ramalho era casado em Portugal e que sua mulher provavelmente vivia, na época de sua união com Bartira, pois no seu testamento, datado de 1580, Bartira/Isabel era mencionada como sua “criada”. Tampouco foram encontrados registros documentais do casamento legal de Ramalho com Bartira. Parte da historiografia brasileira dos anos 1940 consagra Bartira, ao lado de Catarina Paraguaçu\* e Maria do Espírito Santo Arco-Verde\*, Mãe do Povo Brasileiro.

**Fontes:** Frei Gaspar da Madre de Deus, Memórias para a história da capitania de São Vicente, hoje chamada de São Paulo; Gustavo Geraldo de Almeida, Heróis indígenas do Brasil – memórias sinceras de uma raça; John Manuel Monteiro, Negros da terra: índios e bandeirantes nas origens de São Paulo.

Referência: SCHUMAHER, Schuma; BRAZIL, Erico Vital. **Dicionário Mulheres do Brasil: de 1500 até a atualidade biográfico e ilustrado.** Rio de Janeiro: Zahar, 2000, p. 154.

### **Anexo E - Brígida (séc. XVI) Índia escrava**

Da nação dos Tamoio, Brígida viveu na região de Cabo Frio, litoral do Rio de Janeiro. Brígida ou Bu-y-syde foi uma das 26 índias e 10 índios escravizados pela tripulação da nau Bretoa, uma bem-sucedida expedição promovida por mercadores portugueses ao litoral brasileiro em 1511, como propósito de extrair pau-brasil e outras mercadorias, como animais silvestres. O produto da expedição foi vendido com grande lucro na praça de Lisboa. Sob o comando do piloto João Lopes Carvalho e com o escrivão Duarte Fernandes, que narrou toda a viagem, a nau aportou ao final do mês de maio em uma ilha nas cercanias de

Cabo Frio, onde havia uma feitoria portuguesa, provavelmente aquela deixada por Américo Vespuccio em 1504. Apesar das advertências dos promotores da expedição para que não fossem embarcados indígenas no navio, uma vez que eles pereciam na travessia do Atlântico e, com isso, a frágil aliança entre os portugueses e os nativos poderia ficar abalada, a tripulação não poupou esforços para capturar 26 mulheres. O propósito era revendê-las como escravas em Portugal e, principalmente, satisfazer seus desejos sexuais nos meses de viagem que ainda lhes aguardavam. A Bretoa zarpuou de volta para Portugal com a carga de cinco mil toras de pau-brasil, alguns animais, pássaros vivos e 36 índios cativos. Brígida foi uma dessas cativas levadas para Portugal, de encomenda, para um certo Francisco Gomes. Seu paradeiro na Europa é desconhecido.

**Fontes:** Eduardo Bueno, *Náufragos, traficantes e degredados*; Francisco A. Varnhagen, *História geral do Brasil*; Gustavo Geraldo de Almeida, *Heróis indígenas do Brasil – memórias sinceras de uma raça*.

Referência: SCHUMAHER, Schuma; BRAZIL, Erico Vital.

**Dicionário Mulheres do Brasil: de 1500 até a atualidade biográfico e ilustrado.** Rio de Janeiro: Zahar, 2000, p.188.

#### **Anexo F – Chica Homem (séc. XVII) Bandeirante.**

Este é o nome pelo qual ficou conhecida uma mulher de grande coragem que participou das entradas do sertão de Goiás. Era filha de mulher índia e de português. Nasceu nos sertões de Goiás e viveu na vila de São Paulo de Piratininga no primeiro quartel do século XVII. Segundo o historiador Batista Ferreira, Chica Homem teria sido uma mulher extremamente rústica e corajosa, domadora de potros e capaz de matar a golpes de machado dois índios que participaram do ataque à vila ocorrido no ano de 1594. Tinha o hábito de fumar uma espécie de cachimbo, que mantinha à boca o dia inteiro. Ela mesma secava as folhas do tabaco e as enrolava. Quando havia entradas para o sertão, qualquer que fosse o propósito, Chica Homem acompanhava a tropa, tratando os feridos com ervas e unguentos, misto dos costumes indígenas e das superstições portuguesas. A tradição atribuiu-lhe, ainda, o manejo competente de armas de fogo. Viviu às margens do rio Anhangabaú, nas proximidades da Tapera do Índio, onde supõe-se que tenha vivido o velho cacique Tibiriçá. Participou da recepção ao governador nomeado para a repartição do sul, D. Francisco de Sousa, que chegou à vila de São Paulo em abril de 1609. Consta que Chica Homem morreu devido aos ferimentos provocados pelo ataque de um touro. Fonte: Batista Ferreira, *Vultos e episódios do Brasil*.

Referência: SCHUMAHER, Schuma; BRAZIL, Erico Vital. **Dicionário Mulheres do Brasil: de 1500 até a atualidade biográfico e ilustrado**. Rio de Janeiro: Zahar, 2000, p. 239.

#### **Anexo G - Clemência Dória (c.1535-?) - Órfã da Rainha\*.**

Clemência veio para a Bahia com a armada de Duarte da Costa, em 1553. Era filha de Lorenzo d'Oria, radicado em Portugal no início do século XVI. Foi educada no Recolhimento Nossa Senhora da Ajuda, educandário para órfãs nobres cujo pai tivesse morrido a serviço dos Avizes na carreira das Índias. Veio para a colônia trazendo o dote de um ofício burocrático na colônia. Casou-se com Sebastião Ferreira, moço de câmara do infante D.Fernando e, em Salvador, procurador da câmara dessa cidade. Sebastião morreu devorado pelos índios caetés, no naufrágio da nau Nossa Senhora da Ajuda, em 1556, junto com o bispo Pero Fernandes Sardinha. Viúva, Clemência casou-se de novo, com Fernão Vaz da Costa, cunhado de Tomé de Sousa e sobrinho de Duarte da Costa, capitão do bergantim São Roque, em 1552. Fernão tinha vindo para o Brasil com Tomé de Sousa. Pelo casamento com Clemência, recebeu e exerceu o cargo de contador geral do Brasil. Fernão morreu alguns anos depois, provavelmente entre 1567 e 1568, e Clemência ainda vivia quando da chegada do visitador do Santo Ofício à Bahia em 1591. Foi uma rica proprietária de terras em Salvador e do seu dote de um ofício burocrático viveram vários de seus parentes. Teve sete filhos dos dois casamentos e dela provavelmente descendem todos os Dória do Brasil.

Fontes: Afonso Costa, *As Órfãs da Rainha*; Francisco Antônio Dória, *Os herdeiros do poder*; Revista do IHGB, jan-mar 1946.

Referência: SCHUMAHER, Schuma; BRAZIL, Erico Vital. **Dicionário Mulheres do Brasil: de 1500 até a atualidade biográfico e ilustrado**. Rio de Janeiro: Zahar, 2000, p. 258.

#### **Anexo H - Guimar Pisçara (c.1557-?)** Condenada pela Inquisição por lesbianismo.

Nasceu em Mora, Portugal, e foi morar em Itaparica, na Bahia, onde se casou com um lavrador. Tinha 38 anos por ocasião da chegada ao Brasil do Tribunal do Santo Ofício que a acusou de práticas lésbicas. No seu depoimento, confessou que, ainda uma menina de 12 ou 13 anos, brincava de jogos sexuais com Mécia, uma escrava que servia na sua casa. Mécia também se casou, com um negro alfaiate, escravo dos jesuítas. Quando da visita do inquisidor Heitor Furtado de Mendonça, em 1592, Guimar ainda era amiga de Mécia. Ao confessar seus atos, foi

repreendida pelo Tribunal do Santo Ofício, além de receber penitências espirituais.

Fontes: Lígia Bellini, *A coisa obscura: mulher, sodomia e Inquisição no Brasil*; Ronaldo Vainfas, *Trópico dos pecados*.

Referência: SCHUMAHER, Schuma; BRAZIL, Erico Vital.

**Dicionário Mulheres do Brasil: de 1500 até a atualidade biográfico e ilustrado.** Rio de Janeiro: Zahar, 2000, p. 402.

**Anexo I – Ingaí (?-c.1535)** - Índia caeté, lutou contra os portugueses.

Viveu no litoral de Pernambuco. Ingaí e seu povo resistiram bravamente aos colonos portugueses que vieram com Duarte Coelho, donatário da capitania de Pernambuco, em 1535. Consta que era prometida ao índio Camure e que este foi preso e morto durante a luta contra os portugueses, enquanto ela era levada prisioneira. Os colonos lusos tentaram violentar a jovem índia, que resistiu e acabou conseguindo fugir, mas suicidou-se no mato.

**Fonte:** Gustavo Geraldo de Almeida, *Heróis indígenas do Brasil – memórias sinceras de uma raça*.

**Referência:** SCHUMAHER, Schuma; BRAZIL, Erico Vital.

**Dicionário Mulheres do Brasil: de 1500 até a atualidade biográfico e ilustrado.** Rio de Janeiro: Zahar, 2000, p. 437.

**Anexo J – Lourença Correia (séc. XVIII)** Condenada pela Inquisição por bigamia.

Lourença era escrava, moradora da cidade do Rio de Janeiro e servia ao sargento-mor Antônio de Figueira e Almeida, de quem também era concubina. Devido a esta ligação, era severamente castigada pela esposa de seu senhor, Isabel, que insistia para que o marido promovesse logo o casamento da escrava com algum negro da casa. Em 1739, Lourença uniu-se ao negro Pedro Benguela, cativo do mesmo sargento. Ao que tudo indica, Lourença continuou amante de seu senhor, não se livrando das perseguições e castigos de Isabel. Fugiu para São João do Meriti (RJ), onde se casou com um escravo chamado Amaro. Acusada de bigamia, foi presa pelo Santo Ofício em 1745. Defendeu-se, sem obter sucesso, junto ao inquisidor com o argumento de que sua primeira união se dera unicamente pela vontade de Isabel. Foi condenada ao degredo em Angola.

**Fonte:** Ronaldo Vainfas, *Trópico dos pecados*.

**Referência:** SCHUMAHER, Schuma; BRAZIL, Erico Vital.

**Dicionário Mulheres do Brasil: de 1500 até a atualidade biográfico e ilustrado.** Rio de Janeiro: Zahar, 2000, p. 536.



**Anexo K - Lourença Coutinho (1679-c.1757)** Condenada pela Inquisição por judaísmo.

Nasceu em 1679, na cidade do Rio de Janeiro, filha de Baltasar Rodrigues Coutinho, senhor de engenho em São João do Meriti (RJ). Pertencia a uma família de cristãos-novos estabelecida no Rio de Janeiro desde meados do século XVII. Lourença casou-se com o advogado e dono de plantações de cana João Mendes da Silva, formado em Coimbra em 1691, com quem teve seus filhos Baltasar, André e Antônio José. O caçula, Antônio José da Silva, escreveu *A guerra do alecrim e da manjerona*, um clássico das literaturas barroca portuguesa e brasileira, e passou à história com a alcunha de “o Judeu”. Em 1712 Lourença foi presa pela Inquisição e levada a Lisboa para interrogatório. Seu marido deixou as propriedades e, com os filhos do casal, acompanhou a mulher a Portugal. Em Lisboa, Lourença foi submetida a torturas e assistiu ao Auto da Fé realizado no Largo do Rocio, no dia 9 de julho de 1713. Tinha, então, 47 anos. Durante o longo ritual, os condenados permaneciam perfilados e expostos ao achincalhe de populares reunidos em volta do Largo. Eram também obrigados a manter aceso nas mãos um círio de mais de um metro. À medida que a cerimônia ia-se desenrolando, gotas ardentes de cera iam queimando as mãos dos acusados. Em 1726 Lourença voltou a ser denunciada. Foi presa junto com seu filho mais novo, Antônio José. Mãe e filho foram torturados e interrogados pelo Tribunal do Santo Ofício e submetidos ao Auto da Fé no dia 13 de outubro de 1729. A sentença foi publicada em 16 de outubro daquele ano. Antônio José foi libertado, mas mantido sob observação, enquanto sua mãe, Lourença, foi condenada a novo degredo por três anos na vila de Castro Marim, situada na região do Algarve, sul de Portugal. Libertado, Antônio José voltou a exercer a carreira de advogado e se casou com Leonor Maria Carvalho, de origem espanhola, que também já havia sofrido uma investigação do Santo Ofício. O casal teve uma filha chamada Lourença, em homenagem à avó. No dia 12 de outubro de 1737, Lourença, seus filhos e sua nora Leonor foram novamente presos pelo Santo Ofício e submetidos a torturas. Lourença estava viúva e a denúncia tinha sido feita por sua escrava Leonor Gomes. As acusações da escrava eram de que Lourença praticava o judaísmo, jejuava aos sábados e “no dia grande do mês de setembro”, passava o dia sem comer nem beber, ceando coisas que não eram carne. Esse terceiro processo sofrido por Lourença e seus filhos foi presidido pelo inquisidor Philippe Maciel. Depuseram, além de Leonor Gomes, mais quatro pessoas. A escrava chegou a fazer cinco depoimentos. A

defesa de Lourença foi de que sua escrava não merecia crédito, era desobediente, soberba e tratava mal seus netos, além de furta para dar aos homens. O que a escrava queria mesmo era a liberdade. De fato, Leonor era escrava, havia 18 anos, da família de Lourença e queria ser alforriada ou, em última instância, vendida ou posta ao ganho. A liberdade de Leonor Gomes era a razão da guerra surda entre as duas. Nessa disputa, Leonor associou-se a outros serviçais tanto da família quanto das vizinhanças, para, através da perseguição implacável do Santo Ofício aos cristãos-novos, fazer sua vingança pessoal contra sua senhora. Lourença foi novamente condenada, além de ter que pagar as custas do processo. Seus filhos também foram submetidos ao Auto de Fé. Antônio José foi condenado ao garrote e à fogueira; André também foi condenado, mas não se conhece a sentença. Leonor, a nora, e ela própria foram condenadas à pena de prisão perpétua em cárcere.

Fontes: Alberto Dines, Vínculos de fogo; Antônio Baião, Episódios dramáticos da Inquisição portuguesa; Francisco A. Varnhagen, Excertos de várias listas de condenados pela Inquisição de Lisboa; Lina Gorenstein Ferreira da Silva, Heréticos e impuros – a Inquisição e os cristãos-novos no Rio de Janeiro do século XVIII; Lúcio de Azevedo, História dos cristãos-novos portugueses ; Meyer Kayserling, História dos judeus em Portugal; Torre do Tombo, Inquisição de Lisboa, processo nº 3458.

**Referência:** SCHUMAHER, Schuma; BRAZIL, Erico Vital. **Dicionário Mulheres do Brasil: de 1500 até a atualidade biográfico e ilustrado.** Rio de Janeiro: Zahar, 2000, p. 536.

**Anexo L - Ludovina Ferreira (séc. XVIII)** Acusada pela Inquisição de feitiçaria.

Natural de Belém (PA), era viúva e morava ao pé do Armazém da Pólvora. O poder de cura das rezas de Ludovina, ou Ludenciana para alguns autores, era amplamente conhecido na província do Grão-Pará. Foi denunciada ao Santo Ofício pela escrava Inês Maria de Jesus por ter feito rezas mágicas em sua senhora Mariana Barreto, também viúva, doente com uma hemorragia uterina. Inês compareceu ao Colégio Santo Alexandre, em 1767, para depor perante Geraldo José de Abranches, o Visitador do Santo Ofício. Em seu relato conta que durante as sessões de cura, a benzedeira era acompanhada de um índio, seu companheiro, de nome Antônio. Nos autos da Visitação, Ludovina foi acusada de mais de quatro curas; além disso, o fato de ser branca e viver com um índio era uma transgressão às normas da sociedade colonial.

Fontes: J.R. Amaral Lapa, Livro da Visitação do Santo Ofício da

Inquisição ao Estado do Grão-Pará – 1763-1769; Jane Beltrão, *As mulheres que ousam saber*.

Referência: SCHUMAHER, Schuma; BRAZIL, Erico Vital. **Dicionário Mulheres do Brasil: de 1500 até a atualidade biográfico e ilustrado**. Rio de Janeiro: Zahar, 2000, p. 544.

#### **Anexo M – Maria Bárbara (sécs. XVIII/XIX)** Senhora de engenho.

Maria Bárbara era portuguesa e emigrou para o Brasil com seu marido. Este, dono do engenho de açúcar Aramaré, na Bahia, foi eleito deputado nas Cortes de Lisboa, tendo que retornar a Portugal. Na ausência dele, Maria Bárbara preferiu não delegar os negócios aos filhos, já adultos, e passou a cuidar da propriedade. Escrevia cartas ao marido dando conta de sua administração. Comprou bois e potros para melhorar o rebanho, supervisionou a produção da aguardente para evitar roubos no alambique e tomou as mais diversas providências. Certa feita mandou drenar o solo para evitar o apodrecimento do canavial devido às chuvas abundantes. A historiadora Nizza da Silva cita este trecho de uma das cartas: “Se não tinha ficado no engenho Aramaré dentro em pouco era campo onde foi Troia. E bem que com minhas poucas forças o não possa adiantar, com a minha vista ao menos afugento as harpias que queriam devorá-lo.” A experiência de Maria Bárbara contribui para desfazer o mito de que a função da mulher era apenas cuidar dos afazeres domésticos.

Fontes: Carlos Augusto de Campos, *As heroínas do Brasil*; Maria Beatriz Nizza da Silva, “Mulheres brancas no fim do período colonial”, *Anais*, “O rosto feminino da expansão portuguesa”.

Referência: SCHUMAHER, Schuma; BRAZIL, Erico Vital. **Dicionário Mulheres do Brasil: de 1500 até a atualidade biográfico e ilustrado**. Rio de Janeiro: Zahar, 2000, p. 591.

#### **Anexo N – Paula de Sequeira (c.1551-?)** Condenada pela Inquisição.

Nasceu em Lisboa, Portugal. Morava em Salvador, Bahia, e pertencia à elite colonial, pois seu marido era o contador da Fazenda d’El Rei. Seu nome entrou pela primeira vez nos autos da Inquisição por uma denúncia do padre Baltasar de Miranda, que a acusou de possuir livros proibidos. Um desses livros teria sido *Diana*, do escritor espanhol Jorge de Monte Mayor, romance pastoril de 1559, relatando o amor entre duas moças, classificado de “desonesto” pelo Index, lista de publicações vetadas a leitura pela Reforma católica do século XVI. Teria sido a própria Paula quem, dias depois de ser denunciada pela posse dos livros, resolveu procurar o Santo Ofício e confessar seu caso

de amor com Felipa de Sousa\*. Segundo os autos, seu caso com Felipa durara um ano, embora elas já tivessem trocado cartas de amor, carícias e presentes havia mais de dois anos. Paula, porém, confessou ao visitador que elas só tiveram ajuntamento carnal em um dia, num domingo ou dia santo, e nada mais. Relatou, ainda, alguns fatos que se passaram em Lisboa, mais de 20 anos antes. Lá, ela havia experimentado certas práticas mágicas para “amansar seu marido”. Mais tarde, quando já vivia no Brasil, procurou Isabel Rodrigues\*, a Boca-Torta, conhecida em Salvador pelos feitiços amorosos que recomendava às mulheres. As transgressões com que se envolveu lhe valeram seis dias de prisão, duas aparições públicas como ré do Santo Ofício e o pagamento de alta quantia, além de penas espirituais e abjuração na casa do Inquisidor. Foi sentenciada, em setembro de 1591, a aparecer na missa de domingo com vela na mão e cumprir as penas espirituais pela posse de livros proibidos. Apesar disto, em janeiro de 1592, recebeu mandado de prisão pelas “culpas nefandas” por ela confessadas e confirmadas na primeira sessão do interrogatório de Felipa. O fato de Paula de Sequeira ser casada com um importante funcionário da administração real e de sua conduta em nada condizer com o estereótipo de mulher branca e recatada da época, tornava-a mais evidente ao olhar do Santo Ofício, que a tratou com rigor.

Fontes: Lígia Bellini, *A coisa obscura: mulher, sodomia e Inquisição no Brasil*; Ronaldo Vainfas (org.), *Sodomia, mulheres e Inquisição: notas sobre sexualidade e homossexualismo feminino no Brasil colonial*.

**Referência:** SCHUMAHER, Schuma; BRAZIL, Erico Vital. **Dicionário Mulheres do Brasil: de 1500 até a atualidade biográfico e ilustrado**. Rio de Janeiro: Zahar, 2000, p. 743.

### **Anexo O - Teresa do Quariterê (séc. XVIII) Líder quilombola.**

Teresa foi rainha do quilombo Quariterê durante duas décadas no século XVIII. Seu local de nascimento é controvertido; uns dizem que teria nascido em Benguela, Angola, outros dizem que existe a possibilidade de ter nascido no Brasil. Liderou um grupo de negros e índios instalados próximos a Cuiabá, não muito longe da fronteira de Mato Grosso com a atual Bolívia. Impôs tal organização a Quariterê, que o quilombo sobreviveu até 1770. Contava com um parlamento, um conselheiro da rainha e um sistema de defesa com armas trocadas com os brancos ou roubadas nas vilas próximas. Teresa exercia grande controle e influência sobre o quilombo, que mantinha uma agricultura de algodão e alimentos muito desenvolvida. Possuía teares com os quais

fabricavam-se tecidos que eram comercializados fora dos quilombos, bem como os alimentos excedentes. Quariterê caracterizou-se pelo uso da forja, pois transformava em instrumentos de trabalho os ferros utilizados contra os negros.

Fontes: Marco Aurélio de Oliveira Luz, Agadá: dinâmica da civilização africano-brasileira; Benedita da Silva, Nós, mulheres negras • Colaboração especial de Helena Theodoro.

**Referência:** SCHUMAHER, Schuma; BRAZIL, Erico Vital. **Dicionário Mulheres do Brasil: de 1500 até a atualidade biográfico e ilustrado.** Rio de Janeiro: Zahar, 2000, p. 808.