



POR UM ENSINO DE HISTÓRIA FEMINISTA FOR A FEMINIST HISTORY TEACHING

Samara Souza Silveira¹

<https://orcid.org/0000-0002-7176-7626>

Bianca Marlene da Silva²

<https://orcid.org/0000-0002-5979-4971>

Anderson Ferrari³

<https://orcid.org/0000-0002-5681-0753>

Resumo

As feministas foram responsáveis pela construção do conceito de gênero, destacando seu caráter fundamentalmente social e histórico, o que implicou a necessidade de se pensar numa história tanto dos homens quanto das mulheres. Foi como herdeiras dessa contribuição que escrevemos este artigo como uma proposta de um Ensino de História feminista, um ensino que, além de incluir novas temáticas, também nos provoque a reavaliar a escrita da História, assim como nossas formas de ensinar e aprender. Partindo da inspiração dos escritos de Djamila Ribeiro e bell hooks, dedicamo-nos a fazer aproximações entre esses dois campos do conhecimento: as relações de gênero nas perspectivas feministas e o Ensino de História. Trata-se de dois campos que investem no conhecimento como potencialidade de transformação, num entendimento da realidade como resultado de construção e nos sujeitos como fruto de processos educativos.

Palavras-chave: Ensino de História. Feminismos. Gênero. Sujeito.

Abstract

Feminists were responsible for the construction of the concept of gender, highlighting its fundamentally social and historical character, which implied the need to think about a history of both men and women. It was as heirs of this contribution that we wrote this article as a proposal for a Feminist History Teaching, a teaching that, in addition to including new themes, also provokes us to reevaluate the writing of History, as well as our ways of teaching and learning. Based on the inspiration of the writings of Djamila Ribeiro and bell hooks, we are dedicated to bringing these two fields of knowledge together: gender relations from a feminist perspective and the Teaching of History. These are two fields that invest in knowledge as a potential for

¹ Professora de História em exercício na Rede Estadual de Minas Gerais; Mestranda do Programa de Pós-graduação em Educação da UFJF e membro e pesquisadora no grupo de estudos e pesquisas em gênero, sexualidade, educação e diversidade GESED. Juiz de Fora, MG. Brasil.

² Professora licenciada em História pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF; 2019). Mestranda no Programa de Pós-graduação em História (UFJF). Juiz de Fora, MG. Brasil.

³ Professor da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora. Juiz de Fora, MG. Brasil.

transformation, in an understanding of reality as a result of construction and in subjects as the result of educational processes.

Keywords: History Teaching. Feminisms. Gender. Subject.

INTRODUÇÃO

Sob o título “A máscara do silêncio”, a feminista negra Djamila Ribeiro (2018) nomeou o que seria a introdução do livro “Quem tem medo do feminismo negro?” (2018). Uma pergunta incômoda para um livro que, embora não discuta ensino, Educação e tampouco Ensino de História, implica todas essas formas de conhecer na defesa por um feminismo negro que toma as bases históricas de constituição da sociedade brasileira para problematizar nossas formas de pensar, agir, ser e estar no mundo como pessoas pertencentes a um corpo que tem gênero, raça e classe. Podemos localizar o feminismo negro no que algumas estudiosas, como Dagmar Meyer (2013) e Margareth Rago (2003), reconhecem como segunda onda⁴ do feminismo, ocorrida entre as décadas de 1960 e 1970. (CARNEIRO, 2015).

Nessa introdução, em que se dedicou a pensar os silêncios sobre as questões negras e seus efeitos na sua constituição como mulher negra, a autora ressignificou suas memórias a partir do presente. Tomando a experiência como uma categoria importante para o processo de subjetivação, Djamila escreve na primeira pessoa do singular e se lembra da escola com ressentimento: “todo dia eu tinha que ouvir piadas envolvendo meu cabelo e a cor da minha pele” (RIBEIRO, 2018, p. 8). Nesse processo de revisitar os sofrimentos pelos quais passava na escola e associá-los aos silêncios como organizadores dessas ações e desconhecimentos, ela lembra, especialmente, das aulas de História.

Lembro que nas aulas de história sentia a orelha queimar com aquela narrativa que reduzia os negros à escravidão, como se não tivessem um passado na África, como se não houvesse existido resistência. Quando aparecia a figura de uma mulher escravizada na cartilha ou no livro, sabia que viriam comentários como “olha a mãe da Djamila aí”. Eu odiava essas aulas ou qualquer menção ao passado escravocrata - me encolhia na carteira tentando me esconder. (RIBEIRO, 2018, p. 8).

Trata-se de uma narrativa que classifica a aula de História como momento de sofrimentos. Não todas as aulas, mas, especialmente, aquelas ligadas às questões negras que estavam diretamente relacionadas ao seu pertencimento como mulher negra. Ela constrói um jeito de dar aula dos professores de História que “reduzia os negros à escravidão”, assim como menciona imagens nos livros didáticos de História que limitavam a presença da mulher negra como uma “mulher escravizada”. São situações que dizem de um Ensino de História, de uma formação docente, de metodologias e instrumentos didáticos que silenciavam as resistências e as outras

⁴ No verbete Feminismo-Femininos, do “Dicionário Crítico de Gênero” (2015), encontramos uma definição do feminino no plural sob o argumento de que se trata de diferentes movimentos que compõem o que conhecemos como Feminismo. Poderíamos, assim, distinguir três ondas do feminismo. Uma primeira, localizada no século XIX, marcada pela luta por igualdade de direitos das mulheres brancas norte-americanas. A segunda onda, nas décadas de 1960 e 1970, com a crítica das mulheres negras ao etnocentrismo e pelas lutas anticolonialistas. E, por último, a terceira onda, iniciada na década de 1980, com a radicalização da crítica ao essencialismo e às identidades. (CARNEIRO, 2015).

formas de apresentação e de conhecimento das pessoas negras que possibilitassem outros diálogos capazes de potencializar vidas e dar lugar às diferentes histórias que a colonialidade silenciou. Ela encerra a narrativa com um sentimento - o ódio - um efeito, uma sensibilidade percebida no sofrimento, uma reação à agressão que sofria e que não deveria marcar nenhuma trajetória escolar com o Ensino de História: “Eu odiava essas aulas ou qualquer menção ao passado escravocrata - me encolhia na carteira tentando me esconder” (RIBEIRO, 2018, p. 8).

A narrativa de sofrimento na aula de História é acionada para Djamila Ribeiro defender a importância do feminismo negro entendido como um projeto democrático, para além de uma luta simplesmente identitária, ao mesmo tempo que se constitui como uma memória que denuncia os perigos de uma história única. Como nos ensina Chimamanda Ngozi Adichie (2019, p. 22), é “impossível falar sobre história única sem falar sobre poder”. Entendemos que a História e o Ensino de História são dois campos do conhecimento atravessados por relações de poder, o que não é exclusividade dessas duas áreas, mas de toda produção de saberes, como argumenta Michel Foucault (2013, 1988), ao defender que não há relações de poder sem saber e, tampouco, saber sem relações de poder.

Mas também é possível afirmar que essas duas formas de conhecer e ensinar se modificaram, de forma significativa, com a influência das transformações advindas da Escola dos *Annales*⁵. Esse movimento historiográfico colocou sob suspeita o conceito de fonte histórica, sendo responsável por uma revolução documental que permitiu a ampliação do olhar do historiador para outras fontes, tais como imagens, memórias, narrativas, relatos de viagens, enfim, um movimento que pôs fim à prevalência do documento escrito, propondo uma escrita da história afastada dos documentos oficiais e das disputas políticas que marcaram a história positivista. Outra marca da Escola dos *Annales* pode ser identificada na aproximação da História com outras disciplinas, tais como a Antropologia e a Sociologia, dando origem à Nova História Cultural⁶, despertando outros interesses de investigação, como o imaginário, a vida privada e o cotidiano de pessoas e povos que eram silenciados pela história eurocêntrica.

Herdeiras dessas transformações na História que influenciaram nossas formações iniciais e continuadas no campo do Ensino de História e provocadas pelas memórias de Djamila Ribeiro que nos convida a pensar o Ensino de História como heranças perigosas que são transmitidas e que nos constituem, queremos investir numa forma de saber histórico e de Ensino de História que coloque sob suspeita nossas constituições ligadas às histórias que nos contam como sendo as oficiais. Queremos fazer isso para poder escrever e contar outras histórias a partir das pesquisas realizadas por/com outros sujeitos históricos, em defesa de um Ensino de História feminista,

⁵ Escola dos *Annales* foi um movimento historiográfico surgido na França, em 1929, a partir da publicação de uma revista intitulada *Annales d'Histoire Économique et Sociale*, fundada por Lucien Febvre e Marc Bloch. Foi um movimento importante para a historiografia contemporânea na medida em que serviu para rever metodologias da História, contribuindo para a transição do modelo positivista para um modelo mais crítico de investigação e escrita da História.

⁶ A Nova História Cultural surgiu na França, com a escola dos *Annales* (1929 – 1989), cujos líderes Lucien Febvre e Marc Bloch tinham como princípio dialogar com outras ciências, como a Psicologia, a Antropologia, a Sociologia e a Geografia. Uma das principais defesas desse movimento é que a História é busca, portanto, escolha.

considerando que “o pensamento feminista é para todo mundo” (hooks, 2020, p. 48), envolvendo as formas de pesquisar, escrever e contar histórias.

Assim, trata-se de um Ensino de História feminista que dialoga com a perspectiva de gênero, o que significa dizer que estamos entendendo gênero como construção e não como algo dado. (SCOTT, 2019). Outro aspecto dessa perspectiva é a que considera gênero como relacional, de maneira que não é possível falar de homem sem falar de mulher e vice-versa, além de não ser possível falar dessas categorias como homogêneas e universais. A perspectiva de gênero nos obriga a olhar para a historicidade das categorias homem e mulher, de maneira que gênero vai variar de cultura para cultura e dentro de uma mesma cultura, assim como vai se modificar de tempos em tempos.

Nossas heranças históricas não são dadas, mas construídas, o que significa dizer que estão repletas de falhas, de fissuras e de brechas que as tornam instáveis, o que nos permite problematizar a constituição do que e como ensinamos em História. (FOUCAULT, 2013). A escola e a disciplina História estão na narrativa de Djamila porque são espaços e saberes problematizados pelo movimento inaugurado por mulheres brancas e tensionado por mulheres negras - os feminismos - que buscam um diálogo constante com a constituição da sociedade como resultado de processos históricos, propondo uma outra forma de pesquisar, escrever e ensinar História. Nesse sentido, nosso propósito neste artigo é discutir a insurgência de temas e questões feministas em diálogo com os conteúdos históricos e com o Ensino de História. Posto isso, temos como objetivo central refletir teoricamente sobre o encontro entre os feminismos e o Ensino de História: o que os feminismos defendem e como podem e devem afetar o Ensino de História? Qual Ensino de História é possível a partir das questões que as feministas problematizam?

PROFESSORAS FEMINISTAS DE HISTÓRIA, PENSANDO UM ENSINO DE HISTÓRIA FEMINISTAS

Ao longo da introdução, Djamila Ribeiro nos conta também que “redescobriu” sua força no encontro com as autoras e autores negros: “fui aprendendo a falar por outras vozes, a me enxergar através de outras perspectivas” (RIBEIRO, 2018, p. 17). Trata-se de uma forma de aprendizagem e de transformação de si que diz dos encontros entre a escola e o Ensino de História com outros espaços sociais também educativos e que parecem entender a História e, portanto, uma forma de ensinar a História, como campos de transformação dos sujeitos a partir da problematização e produção dos conhecimentos. Nosso argumento é que o feminismo aciona e provoca a História, o Ensino de História e as escolas a pensarem que a luta por um mundo contra o patriarcado, o sexismo, o racismo, o feminicídio e a heteronormatividade passa por uma reflexão sobre a produção e a divulgação do conhecimento no Ensino de História e do entendimento dos sujeitos como resultados de discursos, historicamente situados, passa por um investimento de mudança social dos sujeitos e por um projeto de nação. Ao refletir sobre a importância do encontro com as autoras e os autores negros, Djamila afirma ainda que elas e eles ajudaram “a recuperar o orgulho das minhas raízes”. (RIBEIRO, 2018, p. 17). Para além disso, elas e eles contribuíram na reconfiguração do mundo, de maneira que ela passou a se sentir mais confortável nele e finaliza essa construção dizendo que esse encontro representara “um divisor de águas na minha vida”. (RIBEIRO, 2018, p. 17).

Inspiradas nessas memórias sobre a importância dos estudos negros e dos estudos feministas nas transformações das formas de olhar o mundo e de se ver nele, que queremos nos afirmar como professoras feministas⁷ de História que, em determinado momento da formação e trajetória acadêmica, nos encontramos com os feminismos e suas provocações para o Ensino de História e para nossa ação nas escolas. Este artigo, portanto, é resultado desses encontros que nos provocaram a pensar diferente, de maneira que se trata de uma escrita que opera com três instâncias de provocação.

Uma primeira provocação ou encontro aconteceu na formação docente inicial, em seus sons, cheiros, falas, silêncios, linguagem corporal. Encontramo-nos na defesa do caráter ininterrupto da formação de professores, pensando a docência como um rio que segue seu curso constantemente, encontrando outros rios e se transformando ao longo do caminho. Assim, a escrita deste artigo se faz a partir do encontro de três correntezas: trajetórias docentes que se somam e se misturam, aprendendo e ensinando. Escrevemos a partir de um encontro inicial entre duas professoras em formação, durante o período de 2015-2019, e seu professor de Estágio Docente, nos anos finais da Licenciatura em História. Alunas que circulavam em outros espaços de formação em que os feminismos estavam mais presentes do que nas aulas de História na graduação e que traziam as provocações dos feminismos para a disciplina de Estágio Docente e para proposição de aulas de História que atacavam a invisibilidade das mulheres no Ensino de História e seus silenciamentos como sujeitas da História. No entanto, o atravessamento desses percursos docentes não se encerrou na formatura, estendendo-se pela pós-graduação.

Essa continuidade entre graduação e pós-graduação organiza a segunda provocação ou encontro a partir de um conjunto variado de leituras, discussões, problematizações advindas de três projetos de pesquisa que estão em andamento. Um projeto de pesquisa intitulado “As potencialidades e os desafios do conceito de História em Michel Foucault para problematizar a História, o Ensino de História e a Educação”, que nos convida a pensar a História como um discurso sobre o passado e não “o” discurso sobre o passado. Ao justificar seu interesse pela História como produção de saber e seus efeitos nos sujeitos, Foucault defende que “o saber não é feito para compreender; ele é feito para cortar” (FOUCAULT, 2013, p. 286). Um segundo projeto parte de uma pesquisa de mestrado em Educação, interessada na constituição e ação de professoras de História feministas e seus entendimentos sobre o Ensino de História comprometido com um conjunto de forças e relações de poder que criam novas formas de pensar e agir, além de construir o que chamamos de realidade para problematizar nossas formas de ocupar o mundo e nos relacionarmos com as pessoas. E um terceiro projeto, desenvolvido no mestrado em História, que busca analisar as contribuições da historiadora negra Lélia González para a historiografia brasileira e como suas pesquisas, a partir do gênero, da raça e da classe, moldaram seus olhares para o passado histórico, para a escrita da História do Brasil e para a formação do lugar social de mulheres negras brasileiras até o tempo presente.

A terceira instância ou espaço de encontro que influenciou a escrita deste artigo são as leituras de autoras feministas que problematizam temas centrais para a discussão que nos

⁷ Este artigo é escrito por duas professoras e um professor de História por formação. Entendendo-nos como feministas, assumimos o gênero feminino ao nos referir aos três, negando o que comumente se emprega, ou seja, o masculino como hegemônico.

propomos fazer aqui, especialmente aquelas que nos inspiram a pensar o Ensino de História. Leituras e discussões que são potencializadas no interior do grupo de estudos e pesquisas em relações de gênero e sexualidade do qual fazemos parte. Algumas dessas leituras chegaram ao grupo pela demanda de pesquisadoras jovens, professoras de História, negras, brancas, que se entendiam como lésbicas, como heterossexuais, todas unidas em torno da intenção de problematizar a negritude e a branquitude como processos históricos de constituição de sujeitos. Mas também foram leituras que surgiram de solicitações por aulas temáticas que abordassem essas problemáticas nas escolas, questionando sobre as mulheres na História e seus papéis, provocando o pensamento e o Ensino de História sobre a forma como as mulheres são representadas e sobre quais mulheres estamos falando. Isso também insurge em conversas paralelas, na forma como meninas e meninos se portam e falam sobre assuntos e temáticas consideradas como pautas feministas, tais como violência contra a mulher, aborto, feminicídio. Nessa perspectiva, o grupo e seus entendimentos de gênero e sexualidade foram transformados por projetos de pesquisa feministas, discutindo temáticas como a cultura do estupro, as violências contra mulheres ao longo da História e suas potencialidades para a formação de docentes de História (MELO, 2019; BERGO, 2020), a política de cotas como conquista histórica (SILVA, 2020), entre outras, que são herdeiras dos estudos do campo do gênero, sexualidade e educação e transformaram as temáticas centrais do grupo, trazendo as problematizações dos feminismos para os demais trabalhos no campo da Educação.

Três instâncias de provocação, portanto, pensadas a partir da subjetividade de três sujeitos que se encontraram e encontram na forma inquietante de pensar e repensar a prática do Ensino de História a partir de “marcadores sociais da diferença” (LIMA, 2018), como gênero, raça, classe e sexualidade. Assim, compartilham questionamentos durante as aulas de estágio, reuniões do grupo de estudos e pesquisa, rodas de conversas e seminários, em que tais marcadores se constituem como o fio condutor para perguntas como: de que forma o estudo da História nos dá suporte para pensarmos o tempo presente em sua multiplicidade? Como construir uma aula de História que fomente a empatia histórica, traga visibilidade a múltiplas vozes e em que possamos reconhecer os sujeitos enquanto agentes ativos e plurais?

Tais perguntas nos conduzem a um Ensino de História que questione o modelo do sujeito histórico como o homem branco, católico e heterossexual, tomado como parâmetro para enquadrar e julgar as pessoas, os povos e as histórias. Defendemos um Ensino de História que aposte nas perguntas mais do que nas respostas, que leve as alunas e os alunos a se entenderem como resultado dos discursos históricos e, assim, colocarem sob suspeita suas formas de pensar e agir para combater os preconceitos, a colonialidade, o patriarcado, o racismo, o sexismo e as desigualdades sociais para construir novas formas de ser e estar no mundo. Isso são marcas dos femininos que nos povoam e que compartilhamos com a definição de bell hooks como “um movimento para acabar com sexismo, exploração sexista e opressão” (hooks, 2020, p. 12-13). Marcas que nos fazem querer, investir e apostar num Ensino de História feminista que tome “como principal objetivo explicar para mulheres e homens como o pensamento sexista funcionava e como podemos desafiá-lo e mudá-lo” (hooks, 2020, p. 41), ou seja, um projeto coletivo que convoque as alunas e os alunos a pensarem o ensino ligado às suas constituições. Dessa forma, a sala de aula de História toma outra importância, como espaço de lutas sociais que precisamos enfrentar historicamente na construção e manutenção de um país democrático, antirracista e antipatriarcal.

QUAIS AS DEFESAS DOS FEMINISMOS E SUA POTÊNCIA DE AFETAR O ENSINO DE HISTÓRIA?

Sem sombra de dúvidas, pensar nossas práticas educativas a partir dessa pergunta nos direciona ao encontro daquilo que a professora, escritora e intelectual feminista bell hooks (2013) defende, ao argumentar sobre a importância de fazermos, de nossas práticas de ensino, focos de resistências. Com isso, queremos pensar novas formas de construir a docência e suas práticas, a fim de nunca “abandonar a convicção de que é possível dar aula sem reforçar os sistemas de dominação existentes” (hooks, 2013, p. 31), aqueles marcados por uma valorização da cisheteronormatividade e por uma centralidade nas narrativas históricas euro-anglo-cêntricas. Essa afirmação de bell hooks nos obriga a identificar e reconhecer as questões, as disputas e os conflitos candentes no presente como resultado de processos históricos, fazendo-nos, assim, entender a operação do fazer histórico em sala de aula como uma ação de enfrentamento permanente aos limites e violências que ameaçam as diferenças e que marcam os nossos pertencimentos.

O Ensino de História se pauta nessa relação de um passado que é acionado pelas questões do presente, capaz de construir e projetar um futuro nunca antes pensado, uma implicação com um ensino que se inicia com a inquietação das professoras e dos professores com a forma de apresentação do presente. Essa maneira de entender e trabalhar com o processo de ensino aprendizagem em História, de nos inquietar e instalar os incômodos com o presente se iniciou no estágio e segue norteando nossas práticas enquanto professoras como uma importante ferramenta para levantar reflexões que tornam nosso fazer docente mais empático e questionador.

Isso significa dizer que tais inquietações também povoam nossas salas de aula, seja de maneira central ou em debates considerados “marginais”. Contudo, ressaltamos que a importância de reflexões sobre gênero, raça, classe e sexualidades também tem sido demarcada a partir de narrativas das nossas alunas e alunos, tanto na universidade quanto na escola. Um exemplo dessas reflexões advindas das alunas e dos alunos foi a aula proposta por uma estagiária de História, que se entendia como mulher branca lésbica, em torno das constituições históricas dos corpos e seus marcadores de raça e gênero, uma experiência docente que fez a estagiária pensar em si mesma como um “corpo marcado pela história e que fornece sentidos a ele. É com esse corpo entendido, por ela mesma, como local de saberes e de informações, que ela conduz a si mesma nas aulas de estágio”. (OLIVEIRA, et al., 2021, p. 7). Esse movimento só é possível a partir de provocações que despertem um certo tipo de curiosidade, aquela capaz de levar as professoras e professores, alunas e alunos a colocarem suas formas de conhecer sob suspeita, ou seja, “as seleções de temas que compõem o currículo oficial, os modos de trabalhar esses temas, as relações estabelecidas, as visibilidades e invisibilidades dos corpos etc.”. (OLIVEIRA, et al., 2021, p. 7). O corpo, por uma perspectiva histórica, e seus marcadores de gênero, sexualidade e raça são temáticas que, comumente, não fazem parte do currículo oficial do Ensino de História, mas estão presentes na vida, interessam aos alunos e às alunas por sua atualidade e seus efeitos nas relações pessoais, que se relacionam com processos históricos de constituição do pensamento e de formas de agir, ser e estar no mundo.

O Ensino de História, por um viés feminista, surgiu na formação docente a partir dessas provocações de entender a história como objeto de descrição para pensar e colocar sob suspeita as bases do sistema dominante. E como essas provocações foram recebidas e trabalhadas por nós?

De modo geral, nossa forma de receber e pensar tais solicitações foi através do estudo e da pesquisa sobre temáticas de gênero, junto à experiência de práticas feministas e vivências em movimentos sociais - tais como os movimentos negros, LGBTQIA+, estudantis e sindicais. Saímos em busca de referenciais teóricos e reflexões práticas que nos ajudassem a construir tais abordagens, compreendendo-nos como professoras que “ensinam porque buscam, porque indagaram, porque indagamos e nos indagamos” (FREIRE, 2020, p. 31).

Nessa perspectiva, o Ensino de História parece trabalhar com dois tipos de narrativas históricas. Uma construída pelas alunas e alunos que, na necessidade de se orientarem no presente como sujeitos de experiências marcadas pelos processos históricos, mobilizam a substância do passado para dialogar com o presente. Outra que é produzida pelas professoras e professores de História, que, apropriando-se de perspectivas metodológicas, enunciam, ensinam e problematizam o que chamamos de realidade com o objetivo de alcançar uma certa clareza de suas tramas. Trata-se de duas narrativas históricas que demonstram que ensinar e aprender História são orientados pelo presente em torno da elaboração de resistências e respostas às carências temporais, construindo a consciência histórica das alunas e alunos que não se limitam a aprender, mas que também produzem e socializam suas experiências e narrativas de si. Essa forma de lidar com o conhecimento tem implicação nas ações pela defesa de um Ensino de História marcado pelo feminismo. Esse reconhecimento está presente nos escritos da feminista Djamila Ribeiro, quando recorda a importância de se contarem outras histórias. “Conhecer minha história, a história dos meus antepassados, me possibilitou romper com a história única e identificar tudo aquilo de negativo que havia sido dito sobre pessoas como eu” (RIBEIRO, 2018, p. 20).

Além disso, consideramos que pensar os atravessamentos entre o Ensino de História e os feminismos seja também pensar na multiplicidade de teias discursivas que constroem e são construídas pelo encontro entre essas duas áreas do conhecimento. Nesse sentido, como nos inspira Michel Foucault (2014), pensamos o discurso não como uma “junção de palavras sem vida”, entendendo-o, na verdade, como uma força produtiva, ligado a uma constante atualização que é atravessada e atravessa a complexidade da vida, do cotidiano e a torrente das mudanças políticas, sociais, econômicas, religiosas, culturais e tantas outras.

Dessa forma, consideramos o discurso – a partir das palavras do próprio Foucault – como não sendo “simplesmente aquilo que traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mas como aquilo porque, pelo que se luta, poder do qual queremos nos apoderar”. (FOUCAULT, 2014, p. 10). Para o autor, como não é possível fugir das relações de poder, podemos pensar que elas atravessam nossas escolhas, nossas formas de contar e ensinar História, conforme nos lembra Chimamanda Adichie (2019, p. 22-23): “A forma como são contadas, quem as conta, quando e quantas histórias são contadas, tudo depende do poder. Poder é a habilidade não só de contar a história de outra pessoa, mas de fazê-la a história definitiva daquela pessoa”. Importante ressaltar que a História como discurso do homem, branco, vencedor, fechado sobre si mesmo já foi bastante atacada em benefício de uma História que apresente vidas desconhecidas, sem fama e glória e, portanto, sem visibilidade histórica, como defendem os feminismos.

Nancy Fraser (2019) parece concordar com esses avanços do movimento feminista na transformação da cultura (e que tem resultados no ensino) sem, no entanto, classificá-los como “relativos”. Para ela, podemos avaliar o movimento feminista e seus efeitos em um duplo sentido.

Por um lado, “os ideais feministas de igualdade de gênero, tão controversos nas décadas anteriores, agora são populares e fazem parte do imaginário social; por outro lado, eles ainda têm que ser colocados em prática” (FRASER, 2019, p. 26). O que a autora nos aponta é que ainda temos uma luta pela frente, que se traduz na necessidade de articular a modificação nas mentalidades com as mudanças estruturais e institucionais. Isso significa que os gêneros são resultados de disputas que envolvem discursos e relações de força.

Se o discurso é algo pelo qual lutamos e do qual queremos nos apoderar, é possível compreendermos a relação de saber-poder (FOUCAULT, 2010) que se estabelece no/através do discurso. Uma forma simples de exemplificar isso - e que é corriqueira em nossas aulas de História - é o ato de estimular nossas e nossos estudantes a imaginarem como seria a História do Brasil, se fosse escrita e pensada a partir diferentes sujeitos e não tomando o homem branco como um sujeito universal. Se o discurso histórico fosse hegemonicamente escrito por mulheres, ainda pensaríamos no feminicídio como “mimimi” ou “assunto secundário”?

Propor tais questões nos leva a compreender, de maneira quase palpável, os imbricados atravessamentos entre saber-poder (FOUCAULT, 2010), por tornar perceptível a relação entre as construções do saber (ou das narrativas) e o poder social que essas conferem a determinados grupos. Afinal, pensar o feminicídio como “questão secundária”, por exemplo, é fruto de uma longa cadeia discursiva de saberes médicos, juristas, religiosos, históricos, machistas que dá poder aos homens e negligência às mulheres ao longo da História.

E por que isso nos interessa? Isso nos interessa porque defendemos que, à medida em que abrimos o ensino de História para contribuições de diferentes campos de estudos, também nos aproximamos cada vez mais da possibilidade de modificar relações de saber-poder, uma vez que novas temáticas dão visibilidade e representatividade a novos sujeitos, empoderando-os (BERTH, 2020). Seguindo por essa senda, em meio às nossas indagações, na busca por transformar relações de saber-poder através das contribuições dos feminismos para o Ensino de História, acabamos por nos deparar e nos intrigar com a presença de muitas lacunas teóricas e referenciais, tais como uma escrita da História escrita por feministas a partir da categoria de gênero.

Posto isso, o objetivo de refletir teoricamente sobre o encontro entre os feminismos e o ensino de História nos conduz a questionar: qual Ensino de História é possível a partir das questões que as feministas levantam? Essa é uma questão que nasceu no estágio docência, quando fomos provocadas a colocar sob suspeita o que conhecíamos e entendíamos como ensinar História nas relações com as experiências, memórias e temporalidades dos sujeitos. Tal questão nos levou a pensar os nossos processos formativos nas aulas de História, antes mesmo de ingressarmos na universidade. Isso também se fez a partir de encontros e desencontros em movimentos sociais, no espaço escolar, nas “experiências” (LAROSSA, 2002) de cada um e cada uma de nós, na universidade e na construção de nossas docências.

Para refletir sobre isso, é de extrema importância fazermos uso do conceito de “gênero”, porque a historicidade do termo tem direta relação com os feminismos e suas pautas, uma vez que, como nos explica Joan Scott (2019, p. 65), “gênero faz parte das tentativas levadas pelas feministas contemporâneas para reivindicar um certo campo de definição” e, mais do que isso, “para insistir sobre o caráter inadequado das teorias existentes em explicar desigualdades persistentes entre mulheres e homens” (SCOTT, 2019, p. 65). Nesse sentido, é possível compreender a categoria

“gênero” como “um elemento constitutivo de relações sociais baseado nas diferenças percebidas entre os sexos” (SCOTT, 2019, p.67), construídas ao longo do tempo, mas também como “uma forma primeira de significar relações de poder” (SCOTT, 2019, p. 67)

Ao nos indagarmos sobre as contribuições do movimento feminista para o Ensino de História, também estamos falando sobre como pensar o “gênero como categoria útil de análise histórica” (SCOTT, 2019, p. 69), que constituiu uma grande virada epistemológica para repensar a pesquisa e a análise histórica, entendendo que tomar gênero como categoria de análise não significa trazer as mulheres para a História. Mais do que isso, demonstra a necessidade de as mulheres escreverem a História por uma perspectiva de gênero, seja questionando os papéis construídos historicamente e os espaços que deveriam ou não ser ocupados por elas, ou a maneira que a historiografia, ao longo das décadas, não trouxe a agência de mulheres camponesas, proletárias, negras, indígenas etc., ao analisar determinado período histórico. Quando nos referimos à escrita da história das mulheres, devemos reiterar que são todos os grupos de mulheres, considerando suas pluralidades e diferenças – sobretudo na forma como as violências em torno do sexismo chegarão a cada uma, considerando como outros marcadores sociais que se interseccionam.

Conforme explica Lélia González (1988), pensar sobre os feminismos apenas a partir do gênero como categoria de análise significa abstrair a realidade multirracial e pluricultural, sobretudo dos feminismos latino-americanos. Sendo assim, consideramos a importância de nos referirmos aos feminismos no plural, pois estamos falando de uma categoria de análise - o gênero -, que não é enunciado por si só sem considerar outros marcadores que constituem as mulheres, como a raça, a classe, as sexualidades, a territorialidade, geração etc.

Assim como a pesquisadora pondera ao escrever “não posso falar na primeira pessoa do singular” (GONZÁLEZ, 1988, p. 140), nós também não podemos falar dos grupos de mulheres sem, antes, considerar suas multiplicidades. Visto isto, a proposição por um Ensino de História feminista passa pelo questionamento: sobre que mulheres estamos falando? De que modo a categoria de gênero se intersecciona ao trazermos nossos olhares para o passado histórico? Que grupos de mulheres têm – ou deveriam ter – suas trajetórias analisadas nos processos históricos e apresentadas nos currículos escolares?

Os Estudos de Mulheres, também chamados de Estudos Feministas, ocuparam as universidades norte-americanas e europeias, sobretudo durante as décadas de 1970, trazendo contribuições também para a formação do campo dos estudos de gênero no Brasil. Como salienta Joan Scott (2019), este era um campo interdisciplinar, formado por disciplinas como a Sociologia, História, Antropologia etc., buscando trazer a visibilidade da participação e contribuição das mulheres ao longo da temporalidade histórica.

Perguntas como “Qual o papel das mulheres em determinado período histórico?”; “Em que momento na História as mulheres passam a surgir com agência ativa?” “Estas agências têm um marco ou sempre existiram, mas nunca foram narradas?” permeiam o campo historiográfico, sobretudo com as transformações epistemológicas ao longo da segunda metade do século XX. Torna-se perceptível como questões como estas estão no campo da pesquisa, mas também chegam à sala de aula. Nós, enquanto professoras de História feministas, trazemos, em nossos planos de aula, discussões e metodologias de ensino organizadas em questões e temáticas que, sempre que

possível, buscam instigar o questionamento de nossas alunas e alunos para a construção de um ensino crítico e social. Isso porque acreditamos que o Ensino de História tem como principal função a empatia histórica e a constante relação com o tempo presente. Mas como, na prática, isso ocorre? Para Lélia Gonzalez, a relação entre teoria e prática feministas torna-se importante, já que é “inegável que o feminismo, como teoria e prática, desempenhou um papel fundamental em nossas lutas e conquistas [...]” (GONZALEZ, 1988, p. 140), uma vez que, “ao apresentar novas questões não apenas estimulou a formação de grupos e redes, mas também desenvolveu a busca por uma nova maneira de ser mulher” (GONZALEZ, 1988, p. 140).

QUAL ENSINO DE HISTÓRIA É POSSÍVEL A PARTIR DAS QUESTÕES QUE AS FEMINISTAS PROBLEMATIZAM?

A História é recorrente no movimento feminista, assim como é presente nos artigos que se propõem a pensar a importância do feminismo para a transformação do mundo (FRASER, 2019; SCOTT, 2019; COLLINS, 2019). Nesse sentido, o “ensinar e aprender” são acionados para problematizar o passado e a História de que somos herdeiros e, mais do que isso, são exigidos como forma de pensar outras histórias e sujeitos. Um exemplo disso é o livro “Ensinando pensamento crítico: sabedoria prática” (2020a), de bell hooks. Em um inquietante capítulo intitulado “Revolução Feminista”, a autora fomenta reflexões que nos ajudam a esboçar caminhos possíveis para um Ensino de História Feminista. Partindo da compreensão histórica das bases do conhecimento, das formas de conhecer, do discurso científico e educacional como construídos por pressupostos centrados no homem branco como sujeito universal e que reforçam estruturas machistas, bell hooks nos inspira a pensar sobre a potência do feminismo no/para o Ensino de História.

A revolução na educação engendrada pela crítica disseminada ao machismo, em conjunção com a resistência feminista ao patriarcado em todas as frentes (interação social, igualdade de oportunidades de emprego, uso da linguagem, material curricular, etc), representou forte ameaça ao *status quo*. [...] Perspectivas feministas em sala de aula afirmavam a primazia do pensamento crítico da educação em conexão com justiça social. (hooks, 2020a, p. 147-148)

Inspiradas em hooks, podemos compreender e defender que uma das características centrais do Ensino de História possível a partir da perspectiva feminista é que ele deve ser incômodo. Estamos propondo um entendimento de incômodo como algo produtor de sentido, de transformação de si, de questionamento daquilo que pensamos de forma inquestionada. A potência desse outro Ensino de História possível está, em grande medida, na possibilidade de criar estratégias e possibilidades que fomentem formas menos machistas e patriarcais de compreender os sujeitos históricos e, por consequência, novas maneiras de enxergar a si e ao mundo que nos cerca. Um Ensino de História feminista, seguindo as pistas de bell hooks (2020a), implica uma outra postura da professora ou do professor de História, não como uma mera/o docente, mas como um sujeito que foi e é constituído por uma sociedade patriarcal. Implica o questionamento sobre a formação docente e humana, sobre suas formas de pensar e de agir para poder desprender-se de si mesmo em prol de uma pedagogia engajada em que se possa pensar e se colocar na sala de aula com os seus pertencimentos de raça e gênero para, assim, relacionar ensino, currículo e História com o cotidiano e como prática de ressignificação da vida e dos sujeitos.

A professora e o professor de História se identificam com um gênero (ou com mais de um gênero), têm e expressam sexualidade no seu corpo. Isso significa dizer que o Ensino de História passa pelo sujeito que se apresenta como professora e professor na sala de aula, pelas significações que alunas e alunos atribuem a esse corpo que se coloca na frente disposto a ensinar História.

Essa forma de olhar para o Ensino de História tem marcado a formação docente em que trabalhamos e surgiu, como fora mencionado, de uma experiência vivida com uma aluna estagiária de História nos seus conflitos e medos ao ingressar na escola para elaboração e exercício de uma sequência didática. Preocupada, a aluna solicitou uma conversa com o professor após a aula para expressar seu temor com o estágio e sua presença na escola. O professor buscou acalmá-la, afirmando que a sequência seria discutida na disciplina para garantir segurança a respeito das escolhas didáticas. Ao final, a aluna disse: “mas a questão não é com a matéria, a questão é que eu sou uma mulher lésbica e o meu corpo denuncia isso. Os alunos vão me ver e primeiro vão entrar em contato com o meu corpo que não esconde que eu sou lésbica e só depois eles vão me ver como professora de História”. Com isso, queremos pensar que uma forma de ensinar e aprender História, na perspectiva das feministas, significa um Ensino de História comprometido, participativo e crítico que situe nossos lugares de fala e de pertencimento para problematizar como nos constituímos como sujeitos de raça, de gênero e de sexualidade. É o que defende Durval Muniz de Albuquerque Júnior (2012), quando nos convida a olhar para a construção da História e também para o Ensino de História como ligada aos processos de subjetivação e, portanto, com um compromisso atual que se renova constantemente e que traduz a sua função social de ensinar e aprender a conviver com as diferenças, com o outro e com uma sociedade que é marcada pela diversidade. Podemos dizer que o conceito de gênero (SCOTT, 2019) está diretamente relacionado à diferença, de maneira que propor pensar como as diferenças são construídas numa perspectiva histórica é uma forma de problematizar como interpretamos e visualizamos mulheres e homens marcadas/os pelas diferenças hierarquizantes e que marcam as desigualdades entre elas e eles e no interior de cada gênero, convocando outras diferenças que atravessam os pertencimentos aos gêneros, como raça e classe.

Trazer essas discussões para o campo da Educação e, mais especificamente, para o Ensino de História, é lidar com um entendimento de escola e de educação como um processo que está envolvido na constituição dos sujeitos para além da manutenção e reprodução dos discursos que sustentam as desigualdades e as hierarquias. Ao atravessarmos nosso jeito de pensar o Ensino de História com as problematizações feministas, construímos transformações em relação ao *status quo* vigente, resistências, subversões e negociações com os discursos machistas e patriarcais que formam nossa sociedade e a nós mesmas. Sendo assim, é inegável que o processo de pensamento e construção disso, que é uma outra possibilidade de Ensino de História, seja invariavelmente atravessado pelo incômodo de se repensar.

Ao refletir sobre o Ensino de História e o compromisso das professoras e professores com a mudança social, Fernando Seffner (2016) compreende a escola como um espaço que fomenta a construção do conhecimento de uma maneira que se diferencia de todos os demais espaços (família, igreja, cinema e outros). A escola é o lugar de combate ao senso comum, espaço de produção de conhecimento e de problematização sobre o que conhecemos, como produzimos e lidamos com o conhecimento e como nos entendemos em relação a essas formas de conhecer. Assim, a docente é alguém que transita entres os lugares de professora e de “adulta de referência”

(SEFFNER, 2016), sendo capaz de enxergar que a educação escolar não tem eco apenas na própria disciplina, reverberando diretamente na vida do seu alunado e na sociedade.

Inspiradas nessa forma de entender a educação e o papel da professora e do professor de História, defendemos que o Ensino de História possível de ser construído a partir das questões feministas também é atravessado pela compreensão de que a prática educacional não se encerra em si mesma. Mais do que isso, abre possibilidades para pensarmos não só em um Ensino de História menos centrado nos grandes feitos de homens brancos, como também abre espaço para que alunas e alunos conheçam questões a partir de uma perspectiva feminista que reforce o projeto democrático de incorporação de novos sujeitos históricos. Trata-se de um Ensino de História que nos possibilite pensar quais são seus limites e potencialidades para o enfrentamento de outros discursos que disputam o conhecimento da História, como o discurso religioso e o discurso familiar, lançando mão dessas questões articuladas com a construção do conhecimento de uma maneira que só a escola pode fazer.

Ao defender que o feminismo é para todos e não somente para as mulheres, bell hooks (2020) entende que o feminismo passa por ação nos homens e dos homens sobre si mesmos, que diz de um processo educativo que entenda o feminismo como um “fenômeno social, cultural que assume feições específicas de acordo com o lugar e os sujeitos que dele ou nele falam”, como define Maria Elizabeth Ribeiro Carneiro (2015). Nesse sentido, o Ensino de História feminista não estaria comprometido somente com uma visão histórica da realidade e dos sujeitos femininos e masculinos, mas também com o imperativo de pensar o espaço público e a socialização nas escolas como ambiente de negociação, de emancipação e convívio entre as diferenças.

Quando Djamila Ribeiro se lembra das aulas de História, ela estabelece uma relação entre conhecimento e formas de socialização. Diz ela: “Quando aparecia a figura de uma mulher escravizada na cartilha ou no livro, sabia que viriam comentários como “olha a mãe da Djamila aí”. Eu odiava essas aulas ou qualquer menção ao passado escravocrata - me encolhia na carteira tentando me esconder”. (RIBEIRO, 2018, p. 8). O que ela está nos dizendo é que a sala de aula diz de um processo de conhecer e de socializar a partir do conhecimento. Além disso, ela parece reivindicar um outro tipo de conhecimento e de Ensino de História que altere as formas de apresentação da população negra e das mulheres negras, capaz de modificar a visão das alunas e dos alunos para as pessoas negras e, especialmente, para ela. Ela defende e entende a importância do Ensino de História na construção da realidade na sala de aula. Reconhecer a escola como espaço de socialização não pode se limitar a uma constatação. A escola não pode ser expectadora da socialização. Há necessidade de a escola pensar e propor um projeto de socialização que reflita, construa e defina, coletivamente, qual é o projeto de socialização que ela quer. Isso envolve pensar as disciplinas e, portanto, o Ensino de História, como comprometido não somente com o conhecimento, mas também com o tipo de socialização entre alunas e alunos, o que passa pelas formas de ensinar e aprender, pela formação docente, pela reconfiguração dos currículos e por um projeto de nação (SEFFNER, 2016).

Pensar a escola como um espaço de sociabilidade e circulação da cultura juvenil – como defende Seffner (2016) – apostando em um Ensino de História atravessado pelas questões feministas, é também trabalhar com a potência na construção de uma juventude que consiga perceber a necessidade e a viabilidade das pautas feministas, buscando desconstruir o machismo,

o racismo e a LBGTfobia, nos recortes de classe e gênero que permeiam a sociedade. O Ensino de História possível através das questões que as feministas problematizam renova o convite feito em sua obra por Chimmanda Ngozi Adichie (2015): “Sejamos todos feministas”.

Mas de quem seria o compromisso em construir um Ensino de História possível a partir das questões feministas? De acordo com Chimmanda Adichie (2015), o problema de gênero que enfrentamos hoje é uma questão para mulheres e homens que o enxergam, um compromisso de todas/os nós que já o vemos. Assim sendo, defendemos que o compromisso de construir um Ensino de História possível através das questões feministas é, em primeiro lugar, daquelas/es que já percebem seu caráter potente e necessário. Mas, em segundo lugar, também precisa ser um compromisso de todas as professoras e os professores que buscam construir uma aula que amplie criticamente o horizonte das alunas e dos alunos, fomentando uma sociedade justa, igualitária e menos violenta.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Primeiramente, consideramos a importância das disciplinas e discussões que constituíram nosso período formativo da licenciatura. No período de estágio docente, foi possível pensar na construção de aulas que trouxessem para as alunas e os alunos o estímulo para pensar questões que sempre estiveram presentes em diversas territorialidades e temporalidades históricas, tais como a participação da mulheres e a luta por direito ao voto, com o sufrágio universal; a constituição de família trazendo a visibilidade da constituição de grupos familiares diversos, para além da construção cis-heteronormativa; o ensino de História da África, afrodescendentes e indígenas, de acordo com a obrigatoriedade das leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08. Importante citar também a participação em movimentos feministas locais, os quais também consideramos como espaços formativos, visto que as construções teóricas, na universidade, e práticas, junto à movimentos sociais e o direito à cidade, são fundamentais para a constituição dos movimentos feministas e suas transformações históricas, pois, como salienta Lélia González, “graças à sua produção e à sua ação como movimento, o mundo não é mais o mesmo” (GONZALEZ, 1988, p. 140).

Com isso, buscamos demonstrar, nas reflexões e problematizações deste artigo, as potencialidades do feminismo da diferença que contesta a afirmação de que a História, a Educação e o Ensino de História estariam isentos de uma discussão de gênero nos seus atravessamentos com raça e classe. A proposição de um Ensino de História feminista questiona a ideia de que a História e o Ensino de História teriam um gênero neutro. Assim, em um movimento quase de manifesto, nosso propósito foi pensar a positividade de um Ensino de História feminista, reconhecendo que os feminismos e as feministas ampliaram os espaços sociais e políticos de discussão, envolvendo a Educação, a História e o Ensino de História no compromisso com o combate ao patriarcado, ao sexismo, ao machismo, à cis-heteronormatividade e ao racismo estrutural que marcam a sociedade brasileira. As lutas das feministas evidenciam uma perspectiva histórica importante para o Ensino de História e para as pautas feministas. Lutas que demonstram a necessidade de mudanças importantes ancoradas numa temporalidade que é problematizada pelo Ensino de História, quando este defende um ensino a partir das problemáticas do presente. Nesse sentido, um Ensino de História feminista colocaria em discussão a forma como nossa sociedade é organizada para que possamos investir em lutas pelos direitos trabalhistas, reprodutivos, contraceptivos das mulheres, além do direito ao seu corpo e ao combate ao assédio e às violências.

Assim, compreendemos que a formação, enquanto professoras e feministas, não se dá em um único espaço e momento, apenas. É uma formação contínua e que não se esgota ao fim do processo formativo da licenciatura. Também ensinamos e aprendemos constantemente, desde que nossos corpos, nossas vozes e questionamentos chegam e ocupam desde a primeira sala de aula. Pensar sobre o Ensino de História e o(s) feminismo(s), considerando suas pluralidades, significa pensar em um conjunto de práticas e indagações que não começam e nem terminam quando entramos em sala de aula. Está presente no modo como montamos os planos de aula e, sobretudo, nas perguntas que fazemos quando analisamos o passado histórico. Está nos questionamentos e exemplos do tempo presente trazidos por nossas alunas e alunos e as perguntas que elas e eles também fazem quando olham para o passado. Assim, consideramos que os feminismos – ou nossos olhares para a categoria gênero e suas intersecções - não são algo isolado da História, vez que nossos olhares feministas aparecem sempre que olhamos para determinado período histórico.

REFERÊNCIAS

- ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.
- ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **Sejamos Todos Feministas**. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.
- ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz de. Fazer defeitos nas memórias: para que servem o ensino e a escrita da história? In: GONÇALVES, Márcia de Almeida et al (Orgs). **Qual o valor da história hoje?** Rio de Janeiro: FGV Editora. 2012.
- BERGO, Vitória Marques. **Formação docente em História acerca da violência de gênero: possibilidades de trabalhar a cultura do estupro na escola**. 2020. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-graduação em Educação da UFJF. Juiz de Fora, 2020.
- BERTH, Joice. **Empoderamento**. Jandaíra: Editora: Sueli Carneiro, 2020.
- CARNEIRO, Maria Elizabeth Ribeiro. Feminismo-Feminismos. In: COLLING, Ana Maria; TEDESCHI, Losandro Antonio. **Dicionário Crítico de gênero**. Dourados: Ed. UFGD, 2015. p. 244-248.
- COLLING, Ana Maria; TEDESCHI, Losandro Antonio. **Dicionário Crítico de gênero**. Dourados: Ed. UFGD, 2015, p. 244-248.
- COLLINS, Patrícia Hill. Pensamento feminista negro: o poder da autodefinição. In: HOLLANDA, Heloisa Buarque de. **Pensamento Feminista: Conceitos Fundamentais**. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2019. p. 271-312
- FRASER, Nancy. Feminismo, capitalismo e a astúcia da história. In: HOLLANDA, Heloisa Buarque de. **Pensamento Feminista: Conceitos Fundamentais**. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2019. p. 25-48.
- FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade I: a vontade de saber**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1988.
- FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir: nascimento da prisão**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

FOUCAULT, Michel. Nietzsche, a Genealogia, a História. In: FOUCAULT, Michel. **Arqueologia das ciências e história dos sistemas de pensamento**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2013.

FOUCAULT, Michel. **A Ordem do Discurso**. Aula Inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. 24.ed. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2020.

GONZÁLEZ, Lélia. Por um feminismo afro-latino-americano. **Revista Isis Internacional**. Santiago, Chile/DAWN/MUDAR, 1988.

hooks, bell. **Ensinando a transgredir: A educação como prática da liberdade**. São Paulo: Editora WMF, 2013.

hooks, bell. **Teoria feminista: da margem ao centro**. São Paulo: Perspectiva, 2019.

hooks, bell. **O feminismo é para todo mundo: políticas arrebatadoras**. Rio de Janeiro: Ros dos Tempos, 2020.

hooks, bell. **Ensinando pensamento crítico: sabedora prática**. São Paulo: Editora Elefante, 2020a.

LARROSA, Jorge Bondía. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. Tradução: João Wanderley Geraldi. **Revista Brasileira de Educação**. n.19, p. 20-28, jan./abr., 2002.

LIMA, Fátima. Raça, Interseccionalidade e Violência: corpos e processos de subjetivação em mulheres negras e lésbicas. **Cadernos de Gênero e Diversidade**, vol. 04, nº. 02, abr./jun., 2018.

MELO, Iuli do Carmo. **Educar sobre o estupro, educar sobre a diferença: a redefinição do estupro e a reivindicação de não violência na apropriação e construção do conceito de cultura do estupro**. 2019. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-graduação em Educação da UFJF. Juiz de Fora, 2019.

MEYER, Dagmar Estermann. Gênero e Educação: teoria e política. In: LOURO, Guacira Lopes; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana Vilodre. (orgs.) **Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação**. 9ªed. Petrópolis: Vozes, 2013.

OLIVEIRA, Danilo Araujo; FERRARI, Anderson; PARAÍSO, Marlucy Alves. Corpo lésbico, história e formação docente: agenciando existência e visibilidade para criação de possíveis no/com o currículo. **Educar em Revista**, v. 37, Curitiba, 2021.

RAGO, Margareth. Os feminismos no Brasil: dos “anos de chumbo” à era global. **Labryz, Estudos Feministas**, Brasília. n. 3, jan./jul, 2003. Disponível em: <<http://www.unb.br/ih/his/gefem/labrys3/web/bras/margal.htm>> Acesso em: 29 jun. 2021.

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

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. In: HOLLANDA, Heloisa Buarque de. **Pensamento Feminista: Conceitos Fundamentais**. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2019. p. 49-82

SEFFNER, Fernando. Escola pública e professor como adulto de referência: Indispensáveis em qualquer projeto de nação. **Educação Unisinos**, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, vol. 20, p. 48-57, 2016.

SILVA, Kelly da. **Trajetória de professoras negras: educação, gênero e raça**. 2020. Tese de Doutorado. Programa de Pós-graduação em Educação da UFJF. Juiz de Fora, 2020.