

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

Samara Souza Silveira

Gênero, Sexualidade, Feminismos e Ensino de História: um trabalho feito na encruzilhada

Juiz de Fora

2023

Samara Souza Silveira

Gênero, Sexualidade, Feminismos e Ensino de História: um trabalho feito na encruzilhada

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, como requisito parcial à obtenção do título de Mestra em Educação. Área de concentração: Educação brasileira: gestão e práticas pedagógicas.

Orientador: Prof. Dr. Anderson Ferrari

Juiz de Fora

2023

Ficha catalográfica elaborada através do programa de geração automática da Biblioteca Universitária da UFJF, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Souza Silveira, Samara.

Gênero, Sexualidade, Feminismos e Ensino de História: um trabalho feito na encruzilhada / Samara Souza Silveira. – 2023. 116 p.

Orientador: Anderson Ferrari

Dissertação (mestrado acadêmico) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2023.

1. Educação. 2. Gênero. 3. Feminismos. 4. Ensino de História. 5. Encruzilhada. I. Ferrari, Anderson, orient. II. Título.

Samara Souza Silveira

Gênero, Sexualidade, Feminismos e Ensino de História: um trabalho feito na encruzilhada

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, como requisito parcial à obtenção do título de Mestra em Educação. Área de concentração: Educação brasileira: gestão e práticas pedagógicas.

Aprovada em 25 de setembro de 2023.

BANCA EXAMINADORA

Dr. Anderson Ferrari – Orientador
Universidade Federal de Juiz de Fora

Dr. Felipe Bastos
Universidade Federal de Juiz de Fora

Dra. Fabiana Rodrigues Garbelini de Almeida
Universidade Federal de Juiz de Fora

Dra. Núbia Regina Moreira
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia

Dr. Danilo Araujo de Oliveira
Universidade Federal do Maranhão

Juiz de Fora, 22/08/2023.



Documento assinado eletronicamente por **Anderson Ferrari, Professor(a)**, em 25/09/2023, às 16:11, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Danilo Araujo de Oliveira, Usuário Externo**, em 26/09/2023, às 14:52, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Nubia Regina Moreira, Usuário Externo**, em 28/09/2023, às 05:14, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Fabiana Rodrigues Garbelini de Almeida, Professor(a)**, em 28/09/2023, às 13:49, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



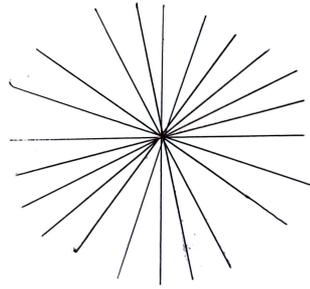
Documento assinado eletronicamente por **Felipe Bastos, Professor(a)**, em 09/10/2023, às 18:26, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no Portal do SEI-U f (www2.u f.br/SEI) através do ícone Conferência de Documentos, informando o código verificador **1421845** e o código CRC **D0818185**.

AGRADECIMENTOS

Esta, talvez, seja a maior e mais infinita encruzilhada que farei neste trabalho. Porque há incontáveis sujeitos, mãos e energias que se encontram nesta encruzilhada de afeto, apoio e inspiração que fez este trabalho acontecer. À todas(os) elas(es), sinto e demonstro minha profunda gratidão.



A Exú, ‘agradeço de novo, agradeço seu povo, sua linha e sua missão’. É ao Senhor dos caminhos meu primeiro agradecimento. Porque aprendi no terreiro que, em qualquer trabalho, Exú precisa ser o primeiro a comer e a beber, aprendi que terreiro sem Exú não fica de pé. É por isso que ‘saravo’ Exú. Agradeço por abrir os caminhos e emanar as energias necessárias para que este trabalho pudesse existir. Peço licença para entregá-lo em suas encruzilhadas. Porque desejo que este trabalho ‘correr gira’, se fazer novo aos olhos de cada leitora/leitor. Porque este será, para mim, um sinal de que o senhor dos caminhos aceitou minha oferenda. Agradeço a Exú pela reinvenção catártica que este trabalho sofreu e pela oportunidade de viver tudo isto em vosso solo sagrado: as encruzilhadas.

Louvando a Exú, agradeço também a Dona Maria Navalha (entidade que descende da linhagem de Exú na Umbanda), minha madrinha por fazer parte e encorajar a existência desta encruza. Em igual medida agradeço e saúdo ao Senhor Exú da Tronqueira e Dona Cigana da Estrada, exus guardiões que me protegem e me levam - com carinho, lealdade e coragem - a boca do mundo, as múltiplas travessias.

Seguindo na frequência energética de Exú, agradeço a um devoto de Santo Antônio, santo católico sincretizado com Exú na Umbanda. Um devoto chamado Anderson Ferrari. Agradeço pela bonita encruzilhada de três pontas que ele é em minha vida: orientador, professor e amigo.

Como orientador, Anderson é do tipo animado, cheio de energia e apaixonado por nossos textos. Ansioso por ver o fim, mas mais ansioso ainda em ver o processo, em perceber que aprendemos, que conseguimos. Acho que o Anderson gosta mesmo é de nos ver voar e ele sabe, como ninguém, nos ajudar a construir as asas (digo no plural, porque sei que esta é

uma sensação compartilhada pela maioria dos orientandos que passaram por ele). Leitor atento, corajoso e delicado ao expor suas críticas. Comprometido com nosso crescimento e com a beleza e leveza do texto. Se hoje há texto para ser defendido é porque suas mãos se uniram às minhas, seu olhar cuidou das encruzilhadas que eu não via, suas palavras e seu afeto foram bálsamos curadores nas vezes em que pensei em desistir.

Anderson também é meu ‘professor de referência’. Foi meu professor das disciplinas de estágio, é às suas palavras que eu retorno todas as vezes em que me sinto fragilizada como professora. Ainda posso ouvi-lo, com clareza, dizendo frases que me marcaram e me formaram, como: “A sala de aula é do aluno, ele precisa saber o que você vai fazer, o porquê vai fazer, como vai fazer”; “Nem tudo vai dar certo, o importante é se comprometer em repensar o que não deu certo, bola para frente”; “Sala de aula é compromisso”; “Professor precisa ter planejamento, intencionalidade, metodologia”. Muitas palavras ditas por ele me fazem quem sou, são muitas as marcas. Sou imensamente grata por elas. Algumas eu não pude compreender ainda, confesso. E, exatamente por isso, agradeço e sinto-me privilegiada por poder escutá-lo. Quero seguir aprendendo com sua generosidade em nos dizer dos autores com os quais ele, belamente, forma uma encruzilhada, uma ciranda. E a partir desta ciranda, quero ir fazendo prosas e versos intermináveis em mim.

Mas também sou grata por ouvi-lo falar banalidades, contar piadas e histórias pessoais. Agradeço por ter ouvido suas histórias engraçadas sobre o carnaval do Rio de Janeiro, sobre as viagens com os amigos, sobre as escolas onde trabalhou e as festas que frequentou. Sou grata por sua amizade sincera, sempre delineada com bom humor, liberdade, carinho, acolhimento, deboche, diversão e uma boa palavra amiga na hora da angústia. Um orientador e professor que também se fez um amigo, que abriu sua casa para mim (para nós), inundou-me com sua paixão pela literatura e ensinou-me que é possível combinar comprometimento, responsabilidade, afetividade e relações de trabalho de uma maneira inspiradora.

Anderson é esta encruzilhada de três pontas: orientador, professor e amigo. A encruza que tornou possível a existência deste trabalho – com os formatos, as cores e os contornos que têm. Nesta encruzilhada eu faço um despacho bem bonito (com velas e flores) para entregar minha gratidão, meu carinho e deixar meus votos de que estas pontas sigam se multiplicando. Salve sua força, seu Axé, suas mãos que transformam e acolhem. Caminhos abertos.

Agradeço a Julia Canela, Bianca Silva e Camila Roseno. Professoras de História que se entendem como feministas e que aceitaram fazer parte desta pesquisa, compartilhando suas narrativas e seu tempo de forma gentil. Sou grata por suas palavras, pela confiança que

depositaram em meu trabalho e também pelo trabalho que fazem em suas respectivas práticas docentes e de pesquisa. Porque acredito que há, no trabalho de cada uma, a multiplicação do afeto, da diversidade e da empatia que se faz tão necessária para a construção de um mundo mais igualitário. Foi com vocês que construí esta encruzilhada e a vocês sou imensamente grata.

Agradeço também aos meus companheiros nesta jornada: Vinicius Santos e Lara Leite. Amigos que fiz durante o mestrado e que se transformaram em uma força viva, em potência de criatividade e resiliência. Foram eles que me deram a mão quando pensei que não tinha forças para concluir este trabalho. Estivemos de mãos dadas a cada passo, mesmo quando a escrita se fazia solitária e custosa. Juntos, fizemos com que o caminho fosse mais leve, mais divertido. Agradeço a vocês por esta encruzilhada de três pontas que construímos e saúdo a força que veio desta encruza, porque sei o quão vital ela foi para cada um de nós. Obrigada, amigos.

Sou grata a Tamires Rosário Sad Fernandes, minha namorada e companheira neste processo. Dona de si e munida de afeto, perspicácia e uma imensa criatividade, Tamires foi responsável por me tirar do lugar comum em vários aspectos da vida. E na pesquisa não foi diferente. Foi ela que afirmou, junto comigo, que era possível escrever este trabalho. Foi ela que me abraçou todas as vezes em que chorei, durante estes quase 3 anos de mestrado. Foi ela que me provocou a superar as dificuldades na escrita, dizendo para eu esquecer um pouco a obrigatoriedade e escrever por prazer. Agradeço o seu amor, seu carinho e seu colo que me ajudaram a desabar e me refazer, com amparo e tranquilidade. Nesta encruzilhada, também há muito da nossa encruzilhada de amor, paixão e companheirismo.

Agradeço a minha mãe, Lynete Euzébio Souza da Silveira. Ao meu pai, Francisco de Paula da Silveira. E a minha irmã, Camila Souza Silveira. Sou grata aos três que, juntos, formam uma bonita encruzilhada. Uma encruzilhada que me criou, me formou e me atravessou. Me deram forças para chegar até aqui, me encorajaram desde a prova do mestrado e me apoiaram, como puderam. Os três são grandes apoiadores do meu sonho de fazer da curiosidade o meu trabalho. Sempre atentos a menina que ‘perguntava demais’ e ‘falava demais’. Os três, juntos, me deram importantes ferramentas para que hoje eu estivesse onde estou. Me alfabetizaram, antes mesmo de eu chegar à Escola. Deram ouvidos e asas para a minha paixão pelos livros. Aprenderam, ainda que as turras, que teriam que dividir minha atenção com os muitos personagens e amigos imaginários que eu criava. Quando cheguei à adolescência, respeitaram e apoiaram minha vontade de cursar o Ensino Médio Integrado ao Técnico, no IF Sudeste. E daí por diante, foram aprendendo a lidar com as muitas horas em

que eu me soltava entre livros, apostilas e trabalhos escolares. De todo o amor que eu tenho, boa parte recebi deles, que são minha família, meu espaço de afeto. A vocês, minha eterna gratidão.

Agradeço a minha madrinha Fabiana Pimentel que também é uma grande amiga que a Umbanda trouxe para minha vida. Como são felizes as horas incontáveis de risadas e de carinho em que nos esquecemos dos problemas, da dor, do medo. Horas a fio, madrugadas atravessadas a base de muita conversa boa, leveza e amizade. Um encontro que me faz levar a vida com mais tranquilidade. Vou mais segura sabendo que você olha por mim e eu olho por você. Gratidão!

Mais uma Fabiana compõe esta trajetória: Fabiana Almeida. Minha orientadora durante a Especialização em Residência Docente, da Universidade Federal de Juiz de Fora, cursada no Colégio de Aplicação João XXIII/UFJF. Muito mais do que orientadora, Fabi se transformou em uma inspiração profissional e em uma amiga. Tenho muito a lhe agradecer. Porque muitas foram as vezes em que suas palavras encorajadoras me fizeram acreditar na minha capacidade como pesquisadora e professora. Ela me ensinou a olhar para a sala de aula de uma nova forma, tomando o Ensino de História como ferramenta teórica e pedagógica e a seguir em frente na pesquisa e na vida com mais doçura.

Na Residência Docente também fui atravessada por Erika Rohlf. No início, confesso, me incomodei com tudo que ela fazia. Como pode alguém assistir a uma aula da pós-graduação enquanto faz posturas de yoga? Logo depois, me senti provocada a perguntar: por que não pode fazer yoga enquanto assiste aula na pós-graduação? Quem falou que não pode? E quando menos esperei, eu estava junto com ela fazendo yoga, teatro, riso e choro. Erika me ensinou a não ter vergonha de habitar, de compor e de contrapor. Me ensinou a não arredar o pé e a nem ter pé, se eu quiser. Sou grata por sua capacidade de reinvenção que me ajudou a ter forças para reinventar a roda, o pé, a cabeça, a mim mesma e a este trabalho.

Também foi através do João XXIII que meus caminhos se cruzaram com os do professor e pesquisador Felipe Bastos, a quem tenho muito a agradecer. Nos conhecemos no Grupo de Estudos e Pesquisas em Gênero, Sexualidade, Educação e Diversidade (GESED), coordenado pelo professor Anderson Ferrari e o professor Roney de Castro. Mas foi a partir do convívio no colégio de aplicação que conheci, me aproximei e aprendi mais com Felipe. E o agradeço por ter se transformado em um ponto de afeto, amizade e provocação. Agradeço por me acolher e me provocar a pensar de novas formas, a cada vez em que nos encontramos. Muito daquilo que pulsa nesta encruzilhada, eu aprendi com você. Obrigada!

Agradeço às/aos colegas de pós-graduação que compuseram as minhas pré-bancas – um evento realizado na casa do nosso orientador Anderson Ferrari que antecedeu as bancas de qualificação e de defesa – em que tive a oportunidade de ouvir um primeiro retorno externo sobre o meu texto. Também agradeço a todas e todos que compuseram as bancas de qualificação e de defesa deste trabalho, dispondo de seu tempo e de seu conhecimento para me ajudar a construir este trabalho. Bem como estendo todos estes agradecimentos a cada membro do GESED. Sou grata pela leitura atenta, pelos comentários, pelas considerações e também pela acolhida de cada uma e cada um. As palavras destas pesquisadoras e destes pesquisadores – das pré-bancas, das bancas e do GESED - foram fundamentais para a minha formação e para a construção desta pesquisa. Agradeço por nosso encontro nesta encruzilhada.

Agradeço a todas as Escolas Estaduais pelas quais passei, como professora contratada, enquanto cursava o mestrado. Cursar esta pós-graduação sem a bolsa de remuneração só foi possível graças ao meu vínculo trabalhista com estas escolas. Para além disso, quero agradecer, em especial, a todos os estudantes com os quais tive o prazer de dividir a sala de aula e de pensar, juntos, formas de reinventar a Educação e o Ensino de História. Também sou grata à Residência Docente – UFJF, onde tive a oportunidade de vislumbrar a docência e a Escola por prismas mais complexos, instrumentalizando-me para diferentes desafios profissionais. Mas, acima de tudo, eu agradeço por não ter interrompido meu contato com a educação escolar enquanto escrevia, porque considero que a sala de aula e as trocas com as crianças e os jovens foram combustíveis salutares para o seguimento desta jornada.

Agradeço a Universidade Federal de Juiz de Fora que já se tornou minha segunda casa e que sempre me abraça, me revira e me transforma. Agradeço por esta instituição ter sido, juntamente com o Programa de Pós-graduação em Educação, a porta que abriu todas as outras portas e que desembocou nesta encruzilhada.

E por fim, agradeço a todas e todos que me deram a mão neste percurso. Misturada ao caráter infindo desta encruzilhada também se dá a infinitude de energias e sujeitos aos quais sou grata.

Muito obrigada e boa leitura a todas e todos.

Laroyê!

RESUMO

A dissertação que se apresenta a seguir reflete caminhos percorridos por mim a partir do encontro com outras três professoras de História que se entendem como feministas. São elas as professoras e pesquisadoras: Camila Roseno, Bianca Silva e Júlia Canella. Trago enquanto questão de pesquisa a construção das narrativas dessas professoras e procuro entender como estas professoras de História, que se entendem como feministas, narram suas práticas? Para o percurso de construção desta resposta, que se configurou na escrita desta dissertação, tomei a encruzilhada como metodologia de análise das narrativas, a partir dos significados da palavra encruzilhada e dos significados místicos e históricos da encruzilhada em nosso país. Tomando-a neste trabalho como o encontro produzido, a partir das narrativas das professoras, entre os Estudos de Gênero, Sexualidade, Feminismos (sobretudo os Feminismos Negros) e Ensino de História. Defendo, a partir disso, que esta encruzilhada produz desestabilizações de certezas e aulas de História que produzem a novidade e fomentam a construção de uma nação mais igualitária. Bem como, a partir deste encontro afirmo a existência de uma ousadia feminista que compõe a narrativa das professoras e que se traduz em uma prática docente que inspira novas formas de pensar e de agir no mundo.

Palavras-chave: Educação. Gênero. Feminismos. Ensino de História. Encruzilhada.

ABSTRACT

The dissertation presented below reflects paths taken by me from the meeting with three other History teachers, who understand themselves as feminists. They are the teachers and researchers: Camila Roseno, Bianca Silva and Júlia Canella. I bring as a research question the construction of these teachers' narratives and try to understand: how do History teachers, who understand themselves as feminists, narrate their practices? For the path of construction of this answer, which was configured in the writing of this dissertation, I took the crossroads as a methodology for analyzing the narratives. Building this methodology from the meanings of the word crossroads and the mystical and historical meanings of the crossroads in our country. Taking it in this work as the encounter produced, from the narratives of the teachers, between Gender Studies, Sexuality, Feminisms (especially Black Feminisms) and History Teaching. I argue, based on this, that this crossroads produces destabilization of certainties and History classes that produce novelty and encourage the construction of a more egalitarian nation. As well as, from this meeting I affirm the existence of a feminist boldness that composes the narrative of the teachers and that is translated into a teaching practice that inspires new ways of thinking and acting in the world.

Keywords: Education. Gender. Feminisms. Teaching History. Crossroads.

LISTA DE FIGURAS

- Figura 1 – Representação imagética deste trabalho feito na encruzilhada, produzida a mão, por mim (2023) p. 2
- Figura 2 – Registro do meu batismo na Umbanda, com Dona Maria Navalha representada pela médium que a incorpora (2017) p. 31
- Figura 3 – Representação imagética do GESED-encruzilhada, feito a mão por mim (2023) p. 41
- Figura 4 – Manchete do jornal “G1 Petrolina e região” de 29 de agosto de 2017 p. 57
- Figura 5 – Fotografia do nosso primeiro encontro presencial após a pandemia, na confraternização do GESED no final de 2021. Lara no centro, usando uma blusa preta, Vinicius a esquerda usando uma camisa listrada, e eu a direita usando uma camisa preta com desenho de caveira p. 65

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas
CAp.	João XXIII Colégio de Aplicação João XXIII
FACED	Faculdade de Educação da UFJF
GESED	Grupo de Estudos e Pesquisas em Gênero, Sexualidade, Educação e Diversidade
PPGE	Programa de Pós-graduação em Educação da UFJF
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
PSOL	Partido Socialismo e Liberdade

SUMÁRIO

1. O COMEÇO: UM BREVE MAPA DA ENCRUZILHADA	1
1.1 O ENCONTRO COM A NOVA QUESTÃO DE PESQUISA	4
1.2 O CONTATO COM O CAMPO DE PESQUISA	7
1.3 COMO ESCREVO?	12
1.4 OS CONTORNOS DESTA ESCRITA: O QUE HÁ NO MEIO DA ENCRUZILHADA?	15
2. A ENCRUZILHADA COMO METODOLOGIA DE ANÁLISE	21
2.1 OS SENTIDOS DE ENCRUZILHADA NUMA PERSPECTIVA HISTÓRICA	24
2.2 ENCRUZILHADA EPISTEMOLÓGICA: EXÚ E MICHEL FOUCAULT?	36
3. O GESED JÁ É UMA ENCRUZILHADA	40
3.1 OS SUJEITOS PESQUISADORES E SUAS PESQUISAS	43
3.2 MICHEL FOUCAULT E OS ESTUDOS PÓS ESTRUTURALISTAS	50
3.3 OS ESTUDOS DE GÊNERO, SEXUALIDADE E EDUCAÇÃO	55
3.4 LARA, VINÍCIUS E EU	67
4. “OUSADA QUE SOU”: UM TRABALHO FEITO NA ENCRUZILHADA	70
4.1 O QUE ESTOU CHAMANDO DE OUSADIA?	73
4.2 OUSADIAS FEMINISTAS	76
4.3 COMO AS OUSADIAS FEMINISTAS PODEM AFETAR A AULA DE HISTÓRIA?	84
5. COMO SAÍMOS DA ENCRUZILHADA?	92
REFERÊNCIAS	95

1. O COMEÇO: UM BREVE MAPA DA ENCRUZILHADA

*Abro o mapa na chuva
para ver
pouco a pouco
diluíram-se as fronteiras
as cidades borradas diminuem
de distância
as cores confundidas nem
parecem mais aleatórias.
(MARQUES, 2015, p. 45)¹*

A epígrafe acima é um fragmento do poema “Abro o mapa na chuva...” de Ana Martins Marques (2015) presente em sua obra “O livro das semelhanças”. Esse livro chegou até mim em 2022, enquanto cursava a Especialização em Residência Docente, pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), veio pelas mãos de Erika Rohlf, uma amiga que encontrei durante a especialização. Não acabei de ler o livro até hoje, estou aproveitando suas páginas com calma. Leio os poemas um por vez. E só leio quando sinto que estou aberta para a poesia ou precisando de uma. Neste momento, abro o livro e escolho o título que mais me atrair.

Tenho com este livro uma relação de amizade, faço deste amontoado de poemas um refúgio, um abrigo onde sei que encontrarei um novo olhar para o mundo e para mim. Várias foram as vezes em que, cansada e perdida de minhas próprias palavras, encontrei neste livro o caminho de volta para mim, de tal forma que ele foi se transformando em mais do que um abrigo. Tornou-se um mapa de retorno para quem sou e para a vida. Aproveito-me da sua condição de livro-mapa, para me ajudar a construir este ‘mapa da dissertação’ que tem como missão dar à leitora e ao leitor o acesso às informações que lhe ajudarão a compreender o caminho de pesquisa que foi percorrido neste trabalho.

Para tanto, inspiro-me no mapa descrito pela autora no fragmento acima – que fora aberto na chuva e que se transformou diante de seu olhar, diluindo fronteiras e misturando cores borradas – para construir esta introdução em formato de mapa. Com isso quero contar à leitora e ao leitor sobre os caminhos que tomei para responder à questão central deste trabalho

¹ O uso do itálico será aplicado ao longo do texto para representar registros pessoais meus, bem como as transcrições das entrevistas, de forma a destacá-las e diferenciá-las dos demais componentes do texto, tal como as citações longas. Também assim aparecerão, no decorrer do texto, as palavras em outros idiomas que não foram incorporadas ao vocabulário brasileiro enquanto estrangeirismos (de acordo com o verbete acessório do Manual de Comunicação da Secretaria de comunicação do Senado Federal: <https://www12.senado.leg.br/manualdecomunicacao/verbetesacessorio/estrangeirismos-grafados-se-mitalico-ou-aspas>. Acesso em: 22 jul. 2023).

que é: **como professoras de História, que se entendem como feministas, narram suas práticas?**

Esta introdução-mapa é antes um mapa, aberto na chuva, das afetações e dos atravessamentos, que demarca mais os borrões, os atravessamentos, os encontros do que as fronteiras. Mais do que isso, faço um mapa que diz à leitora e ao leitor como esta dissertação se desenha e se constituiu neste lugar de encruzilhada e quais são as pontas que a compõe. Mas não quero com isso que quem lê seja levado a tomar um fluxo de leitura que é sugerido pelo texto. Se enumero os capítulos é para esboçar o caminho de construção deste trabalho, mostrar um caminho possível para a leitura e não para estabelecer esta como uma única forma de se ler/caminhar por esta encruzilhada. Enumero para anunciar uma sequência possível de leitura, uma forma que pensei e também pela formalidade e pela necessidade de seguir as normas prescritas pelo Manual de Normalização e Modelos de trabalhos acadêmicos da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF)².

Construí este mapa para convidar a leitora e o leitor a tomar os rumos que quiserem na construção de seu caminhar/leitura nesta/desta encruzilhada. Siga a rota que planejei, ou comece pelo capítulo dois, ou pelo três, ou quem sabe faça a leitura às avessas. Exerça sua liberdade de ir e vir. Uma liberdade que pulsa nas encruzilhadas. Independente da ordem que escolha para percorrer este caminho, saiba que ele é construído a partir das narrativas das professoras de História que se entendem como feministas e do encontro que se estabelece em suas narrativas entre Gênero, Sexualidade, Feminismos (sobretudo os Feminismos Negros) e o Ensino de História.

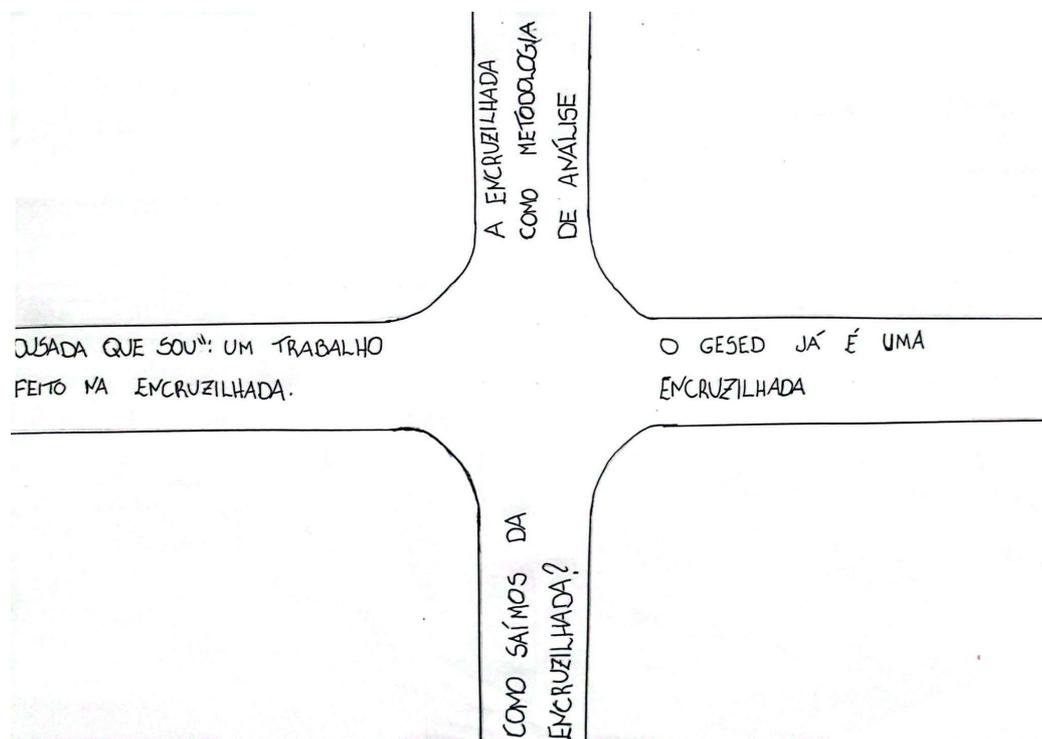
Sejam todas(os)³ muito bem vindas(os)! O caminho está aberto.

² Disponível em:

<https://www2.ufjf.br/bibliotecav/auxilio-a-pesquisa-cientifica/padronizacao-trabalhos-cientificos/#manual-de-normalizacao-e-modelos-de-trabalhos-academicos-da-ufjf>. Acesso em 02 set. 2023.

³ Durante todo o trabalho, os substantivos e artigos femininos são usados antes dos masculinos. Isso é uma quebra, intencional, com a norma padrão da Língua Portuguesa. Um convite, que compõe com o todo do trabalho, uma provocação para que a leitora e o leitor pensem um outro mundo possível em que as relações de gênero sejam pautadas na igualdade.

Figura 1 – Representação imagética deste trabalho feito na encruzilhada, produzida a mão, por mim (2023)



Fonte: Acervo pessoal.

Para compor melhor este mapa e ajudar a leitora e o leitor com a escolha de por onde começar, faço aqui um breve apanhado de cada capítulo. O capítulo intitulado “A encruzilhada como metodologia de análise” tem como objetivo desenvolver aquilo que estou chamando de encruzilhada como metodologia de análise. Para tanto, aproximei esta metodologia do próprio sentido da palavra encruzilhada, que diz do encontro e da passagem para algo novo. Bem como instrumentalizar esta metodologia através da inspiração nos estudos pós-estruturalistas e na curiosidade foucaultiana que nos ajuda a buscar por aquilo que ainda não conhecemos e a produzirmos o novo a partir disso. Esta passagem para algo novo, essas encruzilhadas movidas pela curiosidade despontam da narrativa das professoras de História que se entendem como feministas. E para compreendermos melhor esta relação, construí um debate em torno dos sentidos históricos de encruzilhada, abordando o caráter místico que a encruzilhada ganha em nosso país em decorrência do encontro de povos e culturas que se estabelece a partir da colonização e a maneira como isso aparece na sala de aula das professoras.

No capítulo intitulado “O GESED já é uma encruzilhada” apresentarei o grupo de pesquisa do qual faço parte, sob coordenação dos professores doutores Anderson Ferrari e Roney de Castro, como um encontro que tornou possível a construção deste trabalho. Uma encruzilhada formada de quatro pontos que foram fundamentais para que eu pudesse ver e analisar as encruzilhadas presentes nas narrativas das professoras de História que se entendem como feministas. Neste sentido, trata-se de uma encruzilhada que vai se misturando com a narrativa das professoras e à medida que a apresento também vou utilizando-a como embasamento teórico e metodológico para analisar as narrativas das professoras de História que se entendem como feministas. As quatro pontas da encruzilhada deste capítulo são: os sujeitos pesquisadores e suas pesquisas que compuseram o grupo e ajudaram na composição desta pesquisa; a inspiração em Michel Foucault e os estudos pós estruturalistas; o campo dos Estudos de Gênero e Sexualidade e o encontro de saberes e afetos, entre Lara, Vinicius e eu que permitiu que este mestrado fosse bem mais do que uma pós-graduação.

Em “‘Ousada que sou’: um trabalho feito na encruzilhada”, defenderei a existência de uma ousadia enunciada nas narrativas das professoras de História que se entendem como feministas. Uma ousadia em se faz presente no próprio ato de atravessar as encruzilhadas e transformar-se. Para tanto conceituei as ousadias feminista a partir dos sentidos da palavra ousadia e do encontro desta com os Feminismos Negros, principalmente a partir de autoras citadas pelas próprias professoras. E por fim defendi formas através das quais as ousadias feministas podem afetar a aula de História e transformá-la em um espaço frutífero para a criação de uma sociedade mais empática e igual.

Já o capítulo que encerra a dissertação, intitulado “Como saímos da encruzilhada?” anunciará quais são os caminhos que ficam quando esta encruzilhada se encerra. Apontando dentre eles a ação das professoras de História, que se entendem como feministas, como uma inspiração para a construção do novo e fomento de novas formas de ser e estar no mundo que se somem na luta contra o machismo, o racismo e a LGBTfobia.

Dou seguimento a esta introdução-mapa convidando a leitora e o leitor, antes de se lançarem pelas quatro pontas que acabo de apresentar, a percorrerem comigo os caminhos que levaram a este trabalho final, no que diz respeito à construção da questão central que é respondida por esta dissertação e a forma como construí esta resposta.

1.1 O ENCONTRO COM A NOVA QUESTÃO DE PESQUISA

Como cheguei a esta questão? Para explicar o percurso que me levou a este tema, saliento, em primeiro lugar, que a dissertação difere, em muito, do projeto de mestrado com o qual adentrei ao Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) da UFJF no início de 2020. Contudo, os dois tem entre si uma relação de proximidade: em ambos as teorias feministas e os feminismos atravessam e ancoram as minhas inquietações.

No projeto inicial, eu havia me proposto a pensar as relações de gênero no grêmio estudantil de uma das principais escolas estaduais de Juiz de Fora, em Minas Gerais. O projeto em questão, tinha como desejo central questionar e tentar entender como se construíam os múltiplos sentidos dos feminismos na escola. Perseguindo, inicialmente, perguntas como: O que é ser feminista para alunas em idade escolar? De onde vem as noções de feminismo construídas pelas alunas? Por quais instâncias de saberes, informações e experiências passam? De que formas a escola, as vivências nesta instituição penetram nas noções de feminismo(s) que as estudantes constroem? O(s) sentido(s) de feminismo(s) construídos pelas alunas que compõem o Grêmio fazem eco na escola, de que forma?

Tais inquietações surgiram quando me deparei com o grêmio dessa escola durante práticas escolares exigidas para a formação em licenciatura. Este grêmio era formado exclusivamente por meninas que faziam reivindicações que me inquietaram. Por vezes as alunas do Grêmio iam até a direção para relatar brigas entre meninas e faziam isso pautando processos de conscientização sobre competição feminina. Em outros momentos pude presenciar o grêmio se colocando de maneira contrária a posicionamentos do colegiado – como, por exemplo, a prática de punir mais severamente as meninas do que os meninos por descumprirem a regra de não namorar nas dependências da escola. Os posicionamentos e os embates feitos pelas alunas do grêmio me inquietaram, porque eu suspeitava que havia em suas pautas formas diversas de feminismos que pareciam transformá-las e transformar a escola. A partir desta experiência eu construí o meu Trabalho de Conclusão de Curso de Licenciatura em História pela UFJF e elaborei o projeto inicial de mestrado em Educação.

Contudo, com o início da pandemia de COVID-19 em 2020 e a adesão das escolas ao ensino remoto emergencial⁴, perdi o contato com as meninas do grêmio. Também vivenciei

⁴ O ensino remoto emergencial foi estabelecido durante a pandemia de COVID-19 e lançou mão de estratégias didáticas e pedagógicas criadas para diminuir os impactos das medidas de isolamento social sobre a aprendizagem. Estas estratégias, em sua maioria, utilizam de tecnologias na tentativa de mitigar os prejuízos causados pela distância física dos membros da comunidade escolar. Podemos citar como exemplo desta estratégia a utilização de plataformas de comunicação por vídeo como o Google Meet para realizar reuniões pedagógicas e ministrar aulas.

esta diminuição do contato com as estudantes e os estudantes como professora, porque trabalhei com a disciplina de História na rede estadual de Minas Gerais durante todo o período em que foi estabelecido o ensino remoto emergencial e percebia o crescente esvaziamento das minhas salas virtuais. A partir disso, me vi cercada (como professora e como pesquisadora) pelos duros desafios impostos por uma educação remota em meio ao isolamento social e a iminência constante da ameaça da morte. O que fazer para conseguir contato com minhas alunas e alunos? Como ensinar e aprender com aqueles e aquelas com os quais eu nem mesmo consigo estabelecer um primeiro vínculo? Como pesquisar sobre Educação em meio a este contexto? O que pesquisar?

Imersa neste turbilhão de questões e sem qualquer resposta, dispus-me a estudar. Direcionei minhas forças para o processo de repensar e refazer minha prática docente, na tentativa de tornar minhas salas virtuais mais criativas para aquelas e aqueles que chegassem nelas. Senti que tinha o compromisso profissional e ético de ser uma professora melhor e mais bem preparada para receber as alunas e alunos, quando elas(es) ali chegassem.

Comecei a estudar mais sobre a formação de professoras e professores de História, sobre Ensino de História e aumentei minhas leituras sobre teorias e metodologias feministas. Tais áreas já faziam parte de meus interesses intelectuais, mas esta foi a primeira vez em que me debrucei sob estes estudos de maneira concomitante. E neste percurso, de estudar para repensar minha prática docente, fui percebendo que os materiais, as abordagens e as temáticas que eu disponibilizava nas minhas salas de ensino remoto eram diretamente atravessados por meu movimento de estudo, de modo que havia ali uma aula de História pensada e recortada por uma professora feminista. Mas por quais caminhos estas conexões entre o Ensino de História e os feminismos se estabeleciam? Foi partindo deste disparador que me interessei pela questão desta dissertação: Como professoras de História que se entendem como feministas narram as suas práticas?

Isso significa dizer que meu tema de pesquisa nasce das inquietações da minha própria prática, do meu próprio processo de me reconstruir como professora em meio a pandemia. Minha pesquisa parte de mim – enquanto uma professora feminista de História, branca, cis, lésbica, gorda, classe média, moradora da periferia de Juiz de Fora, cria das escolas públicas – e vai ao encontro de outras professoras de História que também se identificam como professoras feministas.

Tomando Grada Kilomba (2019) como inspiração, aposto na ‘pesquisa entre iguais’⁵. A autora nos explica que este é um investimento de pesquisa que tem sido muito encorajado por feministas, “por representar as condições ideais para relações não hierárquicas entre pesquisadoras e informantes, ou seja, onde há experiências compartilhadas, igualdade social e envolvimento com a problemática” (KILOMBA, 2019, p. 82-83). Vale ressaltar que entre mim e as demais professoras feministas de História que compõem este trabalho há aproximações, mas também há afastamentos. Não somos iguais em todos os nossos pertencimentos, nos aproximamos a partir do recorte que estabeleci – somos todas professoras feministas de História -, mas diferimos em raça, classe, sexualidade, pertencimentos geográficos e muitos outros pertencimentos que constroem nossas subjetividades.

1.2 O CONTATO COM O CAMPO DE PESQUISA

O contato com o campo de pesquisa, que aqui é representado pelas narrativas de professoras feministas de História, foi fundamental para o processo de reinvenção desta pesquisa. Digo isso, porque foi a partir do acesso a estas narrativas que se tornou possível vislumbrar desdobramentos para minha questão inicial e dar corpo ao presente trabalho. Para tanto, precisei tomar decisões de pesquisa para definir quem seriam as professoras feministas de História cuja narrativa comporia meu universo de pesquisa e de qual maneira eu entraria em contato com elas.

Inicialmente, para definir o perfil das professoras, decidi estabelecer como critério primordial para considerar nesta pesquisa apenas professoras de História que se entendessem como feministas. Porque considerei que este recorte me ajudaria a construir percursos reflexivos que dialogassem com a minha questão central de pesquisa. A escolha das professoras se deu a partir da minha trajetória de formação enquanto uma professora de História que se entende como feminista. Isso significa dizer que, para escolher as professoras que participaram da pesquisa, eu busquei - em meu processo formativo - outras professoras feministas de História que me ensinaram, que me transformaram e que me formaram como tal.

Para estabelecer este critério, parto da compreensão de que ser feminista é um processo formativo, uma decisão política que pode ou não ser aprendida ao longo da vida, tal qual nos ensina bell hooks ao afirmar que “feministas são formadas, não nascem feministas” (hooks, 2019a, p. 25) e que “uma pessoa não se torna defensora de políticas feministas

⁵ As aspas simples serão utilizadas para tratar de palavras em destaque, expressões figurativas, ilustrativas e termos da linguagem popular ou coloquial.

simplesmente por ter privilégio de ter nascido do sexo feminino[...] uma pessoa adere às políticas feministas por escolha e ação” (hooks, 2019a, p. 25). Além disso, embaso o meu recorte de pesquisa na defesa de que a formação de feministas se dá e se fortalece, em alguma medida, a partir do contato com outras feministas. Porque acredito, alinhada a bell hooks (2013), que nós feministas aprendemos muito quando trocamos saberes e experiências (compondo coletivos feministas, grupos de estudos ou de formas não institucionais), porque temos a possibilidade de aprendermos, juntas, a transgredir. De tal maneira, penso que nestas trocas se constroem preciosas oportunidades de nos alinharmos ao desejo de transformação que recorta, com diferentes contornos e pautas, diferentes feminismos.

É por entender que meu processo formativo enquanto professora de História que se entende como feminista se deu alinhado a troca de saberes e de problematizações com outras professoras feministas de História que me inquieto e interesse pelas narrativas destas professoras. Por tudo isso, escolhi professoras feministas de História cujas ações formativas, em mim e em seus respectivos postos de atuação, fossem atravessadas pelo desejo de transformação, pela abertura da aula de História para narrativas históricas não hegemônicas, pela luta em prol de uma sociedade mais empática e, por consequência, menos machista, menos racista, menos LGBTfóbica e menos segregatória.

A partir destes critérios, defini três professoras diferentes e semelhantes entre si para fazerem parte de minha pesquisa. Bianca Silva foi o primeiro nome que tive certeza de que precisava figurar este trabalho. A conheci durante a licenciatura em História na Universidade Federal de Juiz de Fora em 2016, na ocasião ela estava no terceiro período do curso e eu tinha acabado de chegar. Receptiva e simpática, Bianca me ensinou muito sobre o funcionamento da universidade e me apresentou a amigas(os) que cultivo até hoje. No entanto, o maior presente que ela me deu foi o convite para o grupo de pesquisa Afrikas, então coordenado pela professora Dra. Fernanda Thomaz. A partir do grupo, formamos uma aliança que tinha como principal fundamento os debates sobre os textos de feministas negras que líamos juntas. Mais tarde, formadas e atuando em diferentes redes de ensino, nossa aliança se estabeleceu em torno das nossas inquietações para pensarmos docências feministas. Partilhamos experiências em sala de aula, pensamos juntas sobre abordagens didáticas no ensino de História que fossem antirracistas e nos fortalecemos ao nos olharmos com afeto neste processo de reinvenção docente.

Logo em seguida pensei em Camila Roseno e Julia Canella, por diferentes motivos. Conheci Roseno no final do ano de 2018, enquanto ela cursava seu doutorado em Educação na Universidade Federal de Juiz de Fora e eu estava prestes a terminar minha licenciatura. Fui

a algumas mesas de debates em que ela falava sobre sua pesquisa de doutorado, sobre sua pesquisa de mestrado e sobre sua prática escolar no interior da Bahia, onde é servidora municipal na cidade de Remanso. Em suas palestras, a professora levantava questionamentos sobre a forma como mulheres lésbicas são vistas e tratadas nos diferentes espaços públicos e/ou escolares. Além de traçar reflexões sobre a importância das lutas e das resistências construídas pelos movimentos estudantis, pelos feminismos, pelas mulheres lésbicas e o movimento LGBT. Com ela aprendi a me deslocar para pensar a escola, aprendi que gênero e sexualidade são ferramentas necessárias para pensarmos o ensino de História e ofertarmos uma diversidade de narrativas históricas as nossas alunas e alunos a fim de fomentarmos a alteridade e o desejo de transformação do mundo.

Também conheci Júlia durante a graduação da licenciatura em História, ela fazia o curso noturno e eu o diurno. Inicialmente, apenas nos esbarramos pelos corredores e em disciplinas eletivas. Neste momento, não chegamos a estabelecer um vínculo maior do que cordiais cumprimentos entre conhecidas. Foi durante a escrita de nosso Trabalho de Conclusão de Curso em 2019, ao partilharmos a orientação da professora Dra. Yara Alvim, que pude conhecer um pouco mais sobre a forma como Júlia pensava a atuação docente. Naquele momento, ela inquietava-se com as narrativas de senhoras estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA) sobre o período da Ditadura Militar no Brasil. Ao ouvir suas questões de pesquisa e sua paixão pela EJA, pude aprender a sensibilizar meu olhar para pensar a Educação para além do ensino dito como regular. Mais do que isso, ela me ensinou a olhar para mulheres de gerações diferentes da minha e a pensar feminismos e aulas de História feministas em que as narrativas destas mulheres pudessem ser ouvidas em sua potência transformadora. Júlia me ensinou e segue me ensinando – porque hoje fazemos mestrado juntas – que a docência feminista de História precisa fomentar a possibilidade de que todas e todos se sintam historicamente representadas(os). Bem como me ensinou que a EJA é um importante seguimento educacional, dentre os motivos, por sua função social e política de proporcionar educação de qualidade a todas e todos independente da faixa etária.

Para ter de estabelecer às narrativas das professoras, fiz entrevistas narrativas individuais, inspirada pelas discussões desenvolvidas por Sandra Jovchelovich e Martin Bauer (2002) e, por isso, tomei as narrativas que tive acesso como recortes, partes de um todo. Ou seja, ao construir as entrevistas a partir desta perspectiva, tomei como ponto central apenas aquilo que foi dito, o importante é o que as professoras registram de sua história, o que elas experienciaram. Não tive como objetivo questionar se o que diziam tem vínculo factual ou não; meu desejo está em dialogar com suas experiências, com suas narrativas de si.

Para as autoras, é necessário que exista uma preparação da entrevista com a exploração do campo e a formação de questões exmanentes, isto é, aquelas que refletem os interesses da pesquisadora ou do pesquisador, suas formulações e linguagem, como um ponto de partida para as questões que se quer investigar (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2002). Nesta perspectiva, a questão primordial do ofício de trabalhar com entrevistas narrativas, é representar questões exmanentes em questões imanentes, definidas como temas, tópicos e relatos dos acontecimentos narrados pelas/os participantes da pesquisa utilizando exclusivamente a linguagem delas/es.

Além disso, Jovchelovitch e Bauer (2002) ressaltam a importância da pesquisadora ou do pesquisador, durante a entrevista, estar atenta/o à linguagem, gestos e expressões corporais, fazendo anotações e elaborando questões a serem trabalhadas posteriormente, no tempo indicado, em momentos como a fase de perguntas e narração central (em que recomendam que não sejam feitas interrupções diante da narrativa da entrevistada, priorizando incentivos não verbais). E defendem que o momento de fala conclusiva desenvolvida pela autora e pelo autor diz de uma etapa da entrevista narrativa em que a gravação se encerra, permitindo a entrevistadora realizar perguntas do tipo ‘por quê?’ à entrevistada, visando a melhoraria do contexto da narrativa sem prejudicar o processo narrativo desenvolvido anteriormente (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2002).

A partir de tal inspiração, meu primeiro passo para construir as entrevistas foi explorar o campo e formular as questões exmanentes e para tanto adensei minhas leituras sobre os feminismos e ensino de História, bem como busquei por disciplinas na pós-graduação que me instrumentalizassem sobre a pesquisa de inspiração foucaultiana. Participei, sempre que possível, das discussões do Grupo de Estudos e Pesquisas em Gênero, Sexualidade, Educação e Diversidade (GESED), vinculado ao Núcleo de Educação e Diversidade da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora.

Foi neste intercruzamento de áreas do conhecimento que estabeleci questões mais específicas que guiam a entrevista narrativa: como as problematizações de professoras de História, que se entendem como feministas, deslocam o Ensino de História? Como a docência em História desloca as práticas feministas das professoras de História? No desdobramento destas perguntas centrais, construí um roteiro com quatro momentos em que estabeleci com as entrevistadas alguns movimentos disparadores a partir de perguntas que tinham os seguintes temas principais: autodefinição; a experiência pregressa ao ensino fundamental e médio; a experiência pregressa à graduação; a aula de História por um viés feminista.

Cabe salientar que tais questões disparadoras não tinham um modelo fechado e tão pouco possuíam como desejo um tipo específico de respostas. É possível perceber isso, por exemplo, pelo fato de que as entrevistas foram muito diferentes entre si, porque cada entrevistada partiu para temáticas e pontos distintos a partir das questões disparadoras. Com base em Jovchelovich e Bauer (2002), tomei o roteiro como um guia, uma orientação para a realização das entrevistas, mas busquei não sobrepor ele àquilo que as entrevistadas traziam, permitindo que elas falassem livremente sobre o que consideravam importante.

No primeiro movimento de questões disparadoras, convidei as entrevistadas a se definirem, a falarem de si, livremente. Para tanto, embasei-me no viés feminista, inspirada pelos estudos da feminista negra Patrícia Hill Collins (2016). Segundo a autora, a autodefinição para as mulheres negras “envolve desafiar o processo de validação do conhecimento político que resultou em imagens estereotipadas externamente definidas da condição feminina afroamericana” (COLLINS, 2016, p. 102).

Ademais, ao convidar Júlia, Camila e Bianca a se autodefinirem, o faço de uma maneira não diretiva, sem perguntas fechadas. Para tanto, inspiro-me na feminista Grada Kilomba (2019) que, ao pesquisar sobre as experiências dos sujeitos com o racismo, utiliza desta perspectiva para permitir que as entrevistadas e entrevistados falem livremente e façam associações livres que podem abrir portas interessantes e impensadas sobre a temática. Também é isso que busquei ao pedir que as professoras entrevistadas construíssem sua autodefinição. Queria que elas pudessem falar sobre si a partir de suas próprias categorias e não a partir das minhas.

Já no segundo momento, tratei sobre a experiência progressa ao ensino fundamental e médio com objetivo de traçar possibilidades para compreender como se deu as primeiras relações das sujeitas com a educação escolar. Porque queria mergulhar nas narrativas da formação inicial delas, buscando possíveis experiências que indicassem para os primeiros contatos com os feminismos ainda na trajetória discente. Para construir o terceiro bloco de questões disparadoras, sobre a experiência progressa à graduação, inspirei-me em Guacira Lopes Louro (1997; 2004), interessando-me em analisar a experiência progressa à graduação por entender, a partir desta autora, que a identidade de professora, bem como a possibilidade de escolher a carreira, são recortados, construídos e modificados histórica e discursivamente. Sendo assim, este bloco de perguntas, em grande medida, se emaranhou com o meu desejo inicial de fazer – na pesquisa – um breve apanhado histórico sobre a forma como as sujeitas escolhem se tornar professoras.

Busquei, portanto, pensar e problematizar os atravessamentos existentes nestas ‘escolhas’, as quais não compreendo como ‘naturalmente construídas’. Construí o quarto e último movimento disparador inspirada por bell hooks (2013; 2020), a partir de textos que me provocaram a pensar sobre como as problemáticas e temas debatidos pelos feminismos podem ser potencialmente transformadores. Desta forma, a intencionalidade deste bloco de questões foi construída a partir do meu desejo de compreender um pouco mais sobre o percurso de cada uma das professoras nos feminismos e a forma como isso produziu, ou não, aulas de História sob perspectivas feministas.

Saliento ainda que as entrevistas narrativas aconteceram no formato *online*, devido ao cenário da COVID-19 e do isolamento social que atravessou a construção de minha pesquisa. Sendo assim, precisei adaptar o formato da entrevista narrativa para ser feita através da plataforma *Google Meet*, contando com os dispositivos de áudio, câmera e *chat* para a comunicação com as entrevistas. Penso que ao fazer as entrevistas narrativas *online* perco parte da riqueza dos encontros presenciais, porque não há no encontro digital a possibilidade dos cheiros e da riqueza das expressões corporais, dimensões dos afetos.

Mas também há uma especificidade da entrevista narrativa *online* em relação à entrevista narrativa presencial, que potencializa a primeira enquanto um instrumento de pesquisa. Para Jeane Félix (2012), tal especificidade está no fato de que, muitas vezes, as posições de entrevistadora/entrevistador e entrevistada/o serem colocadas em xeque, postas em suspensão. Ao mesmo tempo que a autora afirma que a internet propicia o anonimato, que pode proteger informações que identifiquem a pessoa que está sendo entrevistada (se está assim o quiser), ela também dá a impressão de distanciamento entre os sujeitos e de maior conforto em falar sem a sensação de proximidade física.

Com isso quero dizer que, durante as entrevistas, muitas vezes fui convocada a responder perguntas e dar minha opinião sobre alguns dos temas sobre os quais falávamos (FÉLIX, 2012, p. 142). Por vezes a sensação de que estávamos distantes nos deixou mais confortáveis, menos tímidas e em diversos momentos elas me provocaram a também responder às questões propostas. Acredito que este movimento foi de extrema importância para eu me pensar e me problematizar enquanto uma professora de História que se entende como feminista. As entrevistas narrativas online acabaram se constituindo numa via de mão dupla, para que o clima da conversa fosse amigável e acolhedor, apesar do distanciamento imposto pelas telas. Destaco, por fim, que foram as entrevistas narrativas *online* que tornaram possível delimitar os capítulos que compõem esta dissertação.

1.3 COMO ESCREVO?

Os contornos desta escrita não andam longe de mim, não se distanciam de quem sou. Escrevo experienciando a pesquisa e faço isso a partir do lugar de “sujeito da experiência” (LARROSA, 2022), sendo menos o sujeito “da informação, da opinião, do trabalho, [...] do julgar, do fazer, do poder, do querer” (LARROSA, 2022, p. 25) e mais um sujeito do atravessamento, da inquietude, do deixar-se tocar, da exposição, “com tudo o que isso tem de vulnerabilidade” (LARROSA, 2022, p. 26). Escrevo sensibilizada pela pesquisa, porque ela me atravessa e, nos momentos em que estes atravessamentos se fizeram maiores, me expus e coloquei no texto. Não me entrevistei, mas a minha narrativa aparece no texto à medida que o contato com a narrativa das demais professoras produzia afetações em mim e, nestes momentos, deixei que as minhas narrativas se misturassem com as narrativas das professoras de História.

É importante dizer que este formato de escrita é proposital. Uma intencionalidade que toma força se considerarmos que se trata de uma escrita que tem como objetivo compreender como professoras de História que se entendem como feministas narram suas práticas, um universo no qual estou completamente imersa. Por que me apagar? Por que não me incluir também como parte constituinte desta pesquisa? Acredito que apagar a minha voz do texto seria renunciar à minha proximidade com o tema e desta maneira, negligenciar o próprio motivo que me levou a pesquisar sobre professoras de História que se entendem como feministas.

Ao escrever e pesquisar a partir de um tema que me atravessa e constitui, assumo que não me distancio do meu objeto de pesquisa para pensá-lo. Pelo contrário, estou imersa nele e é deste lugar que falo, questiono e escrevo. Esta forma de pesquisar se alinha às epistemologias feministas que modificaram historicamente o cenário acadêmico, trazendo “novos sentidos sobre o que se considera conhecimento é um processo de ressignificação da objetividade e de outras categorias centrais nas ciências humanas e sociais” (BACH, 2010, p. 967). Sendo assim, minha escrita na primeira pessoa é tributária das mudanças epistemológicas promovidas pelas feministas dos diversos feminismos, mas também estendo sua relação de pertencimento histórico a pessoas lésbicas, gays, travestis e transexuais que assumiram e vem assumindo a escrita na primeira pessoa como posição de questionar as relações de saber-poder e de constituição dos sujeitos, aos moldes foucaultianos (FOUCAULT, 2013).

Além disso, pesquisar e escrever desta maneira diz de um movimento que busca distanciar-se das formas positivistas e cartesianas de pensar a produção do conhecimento. Na construção desta busca, diálogo com os estudos e teorias feministas, mas também me inspiro nos estudos e metodologias pós estruturalistas, em especial, tomando Michel Foucault como um autor de referência. E o que isso produz de transformação na pesquisa? Penso que, de maneira central, a inspiração pós estruturalista modificou minha forma de fazer as perguntas dentro da pesquisa, mudou o foco e a maneira de estruturar minhas questões.

Para explicar melhor, tomo de empréstimo as palavras de Dagmar Meyer e Rosângela Soares (2005), que, para as autoras, as(os) pesquisadoras(es) que se inspiram nas perspectivas pós estruturalistas se organizam “por movimentos e deslocamentos, ao invés de priorizarem os pontos de chegada, e focalizam suas lentes nos processos e nas práticas, sempre múltiplas e conflitantes”, que vão conformando-os – e se conformando – nos próprios ‘caminhos investigativos’. Contudo, as autoras afirmam que assumir posturas como essa, entendendo-as como sendo interessantes e produtivas para os processos de pesquisar, não é, evidentemente, muito confortável. Ao contrário, segundo as autoras, esta forma de pesquisar desestabiliza nossas ancoragens teóricas e nossas certezas, nos colocam frente a frente com a parcialidade dos mundos que habitamos e nos confrontando com as nossas próprias incongruências (MEYER; SOARES, 2005, p. 42). Sendo assim, assumo que o mais importante a ser capitado a partir de minha questão de pesquisa não é um ‘conceito fechado’ ou uma espécie de ‘ponto final’. A importância se transpõe no próprio caminho de construção da pesquisa, nas perguntas que vão guiando e deslocando a pesquisa.

Optei por valorizar a possibilidade de fazer a ‘estrada da pesquisa’ a partir de métodos que não estavam previamente prontos ou fechados. Dispus-me a construir a metodologia em confluência com o campo de pesquisa, ou seja, a medida em que me debrucei sobre as narrativas das professoras de História que se entendem como feministas.

Ademais, cabe ressaltar que escrevi como feminista e a partir das feministas. Minha forma de escrita se constituiu, especialmente, inspirada por três intelectuais feministas (de temporalidade, marcadores da diferença, pertencimentos geográficos e teóricos distintos). Inspirei-me em Chimamanda Adiche (2015)⁶ e assim como ela, escrevo movida pela dualidade entre a raiva e a esperança. Escrevo com raiva de ver o Brasil de volta ao mapa da fome, escrevo com raiva da escalada crescente do conservadorismo e de todas as formas de machismos, racismos e LGBTfobias. Escrevo com raiva das múltiplas precarizações que a

⁶ Mulher negra, feminista e escritora nigeriana, reconhecida mundialmente por suas palestras que se transformaram em publicações de livros.

educação brasileira sofreu nos últimos anos. Mas também escrevo com e por esperança em dias melhores.

Tomei bell hooks⁷ (2019) como inspiração, porque desejei construir um texto que fosse de fácil leitura e compreensão mesmo para aquelas ou aqueles que não tiveram a oportunidade de ingressar no ensino superior. Sendo assim, compreendi que “o valor de uma obra feminista não pode ser determinado pelo critério da conformação a padrões acadêmicos” (hooks, 2019, p. 169). Porque não há como promovermos os movimentos feministas amplamente enquanto as ideias feministas ficarem confinadas nos círculos da elite intelectual, como nos explica hooks (2019). Portanto, apostei neste formato de texto (simples, mas não simplista), por pensar a potência de uma pesquisa feminista com relação estreita a seu potencial de circularidade entre as diferentes camadas sociais, a sua capacidade de semear questionamentos e empoderamentos para as diferentes classes sociais.

Por último, também aproximei meu compromisso com a escrita das considerações feitas pela feminista e intelectual Gloria Anzaldúa⁸ (1981) que nos diz sobre a resistência ao ato de escrever. Segundo a autora, “escrever é confrontar nossos próprios demônios, olhá-los de frente e viver para falar sobre eles” (ANZALDÚA, 1981, p. 234). Escrever esta dissertação foi, muitas vezes, um ato de enfrentar meus demônios, de precisar analisar e defender formas que também me constituem, mas que também compõem o campo dos meus traumas, medos e inseguranças. Escrever uma dissertação na encruzilhada entre os estudos de Gênero, Sexualidade, Feminismos e Ensino de História significou confrontar, cotidianamente, minhas dores e privilégios enquanto mulher lésbica, bem como minhas inseguranças como professora de História em início de carreira. Em alguns dias, senti como se o medo atraísse meus demônios “para fora dos armários e para dentro da tinta da caneta” (ANZALDÚA, 1981, p. 234) e nesses dias, ora me afastava da escrita (como quem foge de um confronto iminente) e

⁷ Gloria Jean Watkins, mulher negra, feminista, intelectual, professora, escritora e ativista social. Mais conhecida pelo pseudônimo bell hooks. O apelido “bell hooks”, que ela escolheu para assinar suas obras, é uma homenagem aos sobrenomes da mãe e da avó. O nome é grafado em letras minúsculas, propositalmente, na contramão da norma padrão culta. A justificativa se acha na frase da própria bell: “o mais importante em meus livros é a substância e não quem sou eu” (hooks, 2009). Para ela, nomes, títulos, nada disso tem tanto valor quanto as ideias. E, por respeito à opção da autora, decidiu-se manter a grafia com que ela se identifica.

⁸ Gloria Evangelina Anzaldúa foi uma intelectual norte-americana. Estudiosa da teoria cultural chicana, teoria feminista e teoria queer. Filha de camponeses do sul do Texas, que tiveram suas famílias separadas por uma fronteira imposta. Anzaldúa fazia da leitura o descanso de suas jornadas de trabalho nas plantações. Ativista desde jovem, a partir dos anos 80 passou a defender a ideia de que mulheres de cor deveriam buscar meios para expressar suas ideias, se transformando em criadores de suas teorias e não mais em objetos de estudo.

ora encarava de frente, até que os medos parecessem menores a partir do próprio ato de escrever e analisá-los.

1.4 OS CONTORNOS DESTA ESCRITA: O QUE HÁ NO MEIO DA ENCRUZILHADA?

Sejam-vindas(os)! Chegamos ao meio desta encruzilhada.

E o que há no meio? Qual o ponto que faz com que as linhas se cruzem? Qual a força de atração que produz este encontro? O que liga os Estudos de Gênero e Sexualidade, os Feminismos e o Ensino de História? O que provoca este atravessamento que faz dele o oposto de uma fronteira entre os campos do conhecimento? O meio desta encruzilhada se faz a partir das narrativas das professoras que atravessam e dão o tom deste trabalho.

A partir destas narrativas, três campos do conhecimento se encontram: são eles os Estudos de Gênero, Sexualidade, Feminismos e Ensino de História⁹. Vale ressaltar que se trata de campos extensos, no que diz respeito a diversidade de pesquisas, teorias e metodologias e até mesmo em volume de produção. Um risco que corro ao dizer sobre um ponto de encontro entre eles é a possibilidade de generalizar a pluralidade existente nesta imensidão de trabalhos para, a partir desta generalização, sustentar a existência de um ponto de encontro entre os três campos que possa ser visto e afirmado de qualquer ângulo, com base em todo e qualquer trabalho dentro dos respectivos campos do conhecimento.

Contudo este não é meu objetivo, não quero afirmar que esta encruzilhada seja possível em todos os múltiplos caminhos que constituem estes campos do conhecimento, porque penso que tal afirmação me levaria a cair em generalizações e na produção das ditas 'verdades absolutas'. Tendo em vista a imensa produção científica que cada um dos campos possui e que se desdobra numa quantidade imensurável de trabalhos e pesquisas que ainda me são desconhecidas, não posso e não quero afirmar que esta encruzilhada seja possível de maneira indiscriminada.

Construo o encontro desta encruzilhada de uma forma pontual, compreendendo que seu centro se estabelece a partir dos recortes que faço de cada um dos campos, tendo como inspiração as perspectivas pós-estruturalistas. A partir do cruzamento entre estes recortes dos três campos do conhecimento, compreendo que sua unidade de intercruzamento, aquilo que se coloca no centro desta encruzilhada seja o gosto partilhado pela transformação da vida

⁹ O uso de letras maiúsculas na grafia de Estudos de Gênero e Sexualidade, Feminismos e Ensino de História será utilizado durante o trabalho, porque estou fazendo menção aos respectivos campos do conhecimento, compostos por pesquisas, dissertações e teses.

naquilo que ali não é, mas pode vir a ser, a partir do fomento e da aposta na potencialidade das pluralidades.

Para tanto, construo esta encruzilhada a partir dos Estudos de Gênero e Sexualidade que despontam das narrativas das professoras como um campo que investe em questionamentos centrais para a produção das diferenças em nossa sociedade. Estudos que, sob inspiração em Anderson Ferrari, Paula Ribeiro e Marcos Souza (2022), podem ser compreendidos a partir de “sua forte influência da perspectiva pós-estruturalista, que investe na problematização de questões importantes e centrais para a sociedade como, por exemplo, a produção das diferenças e das desigualdades de gênero e sexuais” (FERRARI; RIBEIRO; SOUZA, 2022, p. 18), buscando desestabilizar as verdades construídas, questionar aquilo que nos é dito e promover outros modos de olhar a ciência e a produção do conhecimento científico.

Quais Feminismos que compõem esta encruzilhada? Há um predomínio dos Feminismos Negros, com alguns cruzamentos com autoras feministas brancas que se inspiram nas perspectivas pós estruturalistas. Os Feminismos Negros que despontam neste trabalho são aqueles que tensionam relações de gênero e raça de forma a lutar e construir uma sociedade não machista e não racista, tal qual os que foram citados pelas professoras como aproximações em suas práticas, como os fragmentos das entrevistas demonstram:

bell hooks foi uma grande virada de chave para mim, como feminista primeiro. Porque foi com ela que eu aprendi que o feminismo não se faz transformador quando fala apenas para uma parcela da população, as mulheres brancas, né? E depois foi uma virada de chave como professora, porque ela pensa a educação como uma agenda feminista, né? (Julia Canella)

São muitas as feministas negras que me ensinaram que eu era capaz, que eu podia e são muitas as que fazem parte da minha constituição enquanto professora. Audre Lorde me ensinou sobre o silêncio, bell hooks me ensinou sobre transgressão, Vilma Piedade me ensinou sobre a dor e a sua transformação. São muitas...ainda bem (Bianca Silva)

Eu já vinha desde o início da faculdade aprendendo muito com os movimentos sociais, principalmente. E aí quando fui me achegando as feministas negras e não parei mais de me aproximar. Hoje tenho lido principalmente bell (hooks) e Audre Lorde. São autoras que me ajudam a pensar uma educação mais plural, assim, sabe? (Camila Roseno)

Falo em Feminismos Negros no plural, porque compreendo que as pesquisadoras feministas negras que compõe este trabalho se unem a partir do feminismo negro enquanto uma espécie de ‘guarda-chuva teórico’, bem como se aproximam por compartilharem, de diferentes formas, o gosto pela transgressão a fim de construir uma sociedade mais igual. Mas se distanciam em muitas outras questões e não formam um coletivo homogêneo, como por exemplo quanto às suas principais filiações teórico-metodológicas, suas nacionalidades e às diferentes temporalidades de suas produções. Portanto, quando digo “Feminismos Negros” não evoco a todos eles, também não estou dizendo que há entre os diferentes feminismos negros uma unidade generalizadora que se expressa a partir da pluralidade; quero com isso demarcar que os feminismos negros que compõe esta encruzilhada são diferentes entre si, diferenças expressas nas pesquisas e defesas construídas pelas feministas negras a partir de seus diferentes pontos de vista. Mas que se aproximam por construírem o Feminismo Negro, enquanto grande área do conhecimento e da atuação política, e por compartilharem o desejo pela transformação social, pensando as mulheres negras como ainda não haviam sido pensadas e fomentando a aposta na multiplicação das pluralidades e da diversidade das identidades

Os feminismos negros que compõem esta encruzilhada são aqueles que – ao compartilharem, entre si, a negação dos pressupostos universais baseados nos feminismos brancos e europeus, afirmando atravessamentos de raça como uma categoria analítica a ser considerada na construção das diversas dimensões atravessadas pelos feminismos – ganham força ao não homogeneizar as experiências e formas das diferentes mulheres negras vivenciarem o racismo e o machismo bem como suas maneiras de construírem os feminismos. Sendo assim, diálogo com os feminismos negros, como o expresso por Lélia Gonzalez (2020), que defendem a existência de um feminismo afrolatino americano que considere o caráter multirracial e pluricultural que forja a experiência das mulheres negras e latino-americanas (GONZALEZ, 2020, p. 142) para ganhar força.

Trata-se de Feminismos Negros que buscam resistir as definições unitárias, dicotômicas, generalizadoras e universalizantes dos feminismos brancos, se colocando na ótica oposta para construir alianças com a afirmação da pluralidade. Feminismos negros que constroem pontes, que dialogam, que já fazem – por si só – encruzilhadas entre diferentes campos do conhecimento a partir do desenvolvimento da “teoria interseccional” (CRENSHAM, 2002) que nos chama a atenção para a inclusão de questões de raça nos debates de gênero e de questões de gênero nos debates raciais, sem que para isso haja uma hierarquização entre as duas categorias. Além de abrir portas para a construção de uma

perspectiva que leva em consideração as múltiplas fontes de pertencimento, sem que isso signifique construir uma nova teoria globalizante da identidade. Nos convidando, portanto, a romper com as hierarquizações dos nossos pertencimentos e compreender a interseccionalidade como uma teoria transdisciplinar que tem como foco o entendimento da complexidade das desigualdades sociais através de uma abordagem integrada.

Feminismos negros e feministas negras que me inquietam e inspiram a ir além da interseccionalidade entre gênero e raça, a multiplicar as identidades e assim diversificar as possibilidades de sujeitos e agências dos feminismos. Um dos exemplos desta inspiração é a pesquisadora e professora Núbia Regina Moreira (2018), a partir de sua pesquisa sobre o feminismo negro brasileiro focalizando os estados do Rio de Janeiro e de São Paulo, que nos provoca a compreender a constituição do feminismo negro brasileiro a partir da destituição de um modelo único de identidade feminina negra, criando espaço para apresentação de discursos sobre a diferença entre as mulheres negras.

Cabe ainda perguntar: qual o Ensino de História que se une na composição desta encruzilhada? Convoco para compor este ponto de encontro o Ensino de História enquanto um campo forjado na “zona de fronteira” (MONTEIRO; PENNA, 2011) entre o campo da História e o campo da Educação e que busca desestabilizar as dicotomias e tensões que, historicamente, atravessam a formação de professoras e professores de História, especificamente. Questionando o binarismo entre a teoria e a prática, o ensino e a pesquisa, a licenciatura e o bacharelado, todas herdadas, segundo Leticia Mistura e Flávia Caimi (2020), do positivismo que separava o trabalho histórico em duas partes distintas: os historiadores provendo o conhecimento histórico para as/os professoras/es que, por sua vez, deveriam apenas transmiti-lo sem qualquer intervenção ativa e crítica.

O recorte do campo do Ensino de História com o qual componho a unidade presente no ponto de encontro desta encruzilhada tem como ênfase as produções deste campo que provocam aos tensionamentos, que se colocam no lugar da abertura, da riqueza presente nas interdisciplinaridades, convidando o ensino e a pesquisa em História a se aproximarem. E vínculo este encontro a pesquisadoras e pesquisadores do campo que pensam uma formação de professoras/es de História que se afaste das dicotomias positivistas e, por isso, construa brechas para romper com o que Dea Fenelon (1981) caracteriza como uma ‘tradição livresca’, que apenas repete informações sobre o passado sem as questionar, sem se perguntar sobre a utilidade destas informações em nosso tempo presente.

Parto de dimensões do campo do Ensino de História que faz a defesa de que o ato de ensinar História pressuponha o envolvimento com a pesquisa, a descoberta, a pergunta e a

investigação e desta maneira o conhecimento produzido e ensinado não seja entendido como “algo passivo, despolitizado e sempre intelectualizado” (FENELON, 1981, p. 10) e os profissionais formados não sejam apenas “reprodutores destas concepções, perspectivas, informações e saberes” (FENELON, 1981, p. 11), mas, sim, como profissionais que se sentem afetados “por esse pêndulo entre passado e presente, que se reorganiza indefinidamente no espaço da sala de aula e faz da docência algo próximo do universo da composição” (ALMEIDA; MIRANDA, 2021, p. 95) que aproxima a professora de História do ofício das historiadoras ao estabelecer uma conversa entre dois tempos e recortar o passado a partir da pesquisa, da curiosidade e da dúvida que brotam no tempo presente.

Um Ensino de História que se conecta a vida e a sua dimensão política, que se traduz em ferramenta para a construção da sociedade no tempo presente e o fomento de transformações sociais. Entendendo que é possível cumprirmos a mais justa razão de uma aula de História: “tornar o mundo o que ele ainda não é” (PACIEVITCH; SEFFNER; PEREIRA, 2019, p. 9). Mas que isso, só se dá a partir de uma “relação viva com o passado” (ALMEIDA, 2021, p. 111), pautada em um Ensino de História que não se debruce exclusivamente sobre a narrativa do passado, como fato histórico e sim que lance mão da força do presente e das projeções de futuro para a formação histórica dos estudantes. Falo, portanto, de um Ensino de História político, comprometido com o tempo presente, inventivo, reflexivo, questionador, e que, por vezes, toma a “problematização” (FOUCAULT, 2010) como uma ferramenta de construção do conhecimento.

Um pé, depois o outro. Saudamos às forças aqui presentes e adentramos nesta encruzilhada.

2. A ENCRUZILHADA COMO METODOLOGIA DE ANÁLISE

‘Encruzilhada’. Foi esta a palavra que tive o prazer de receber da professora doutora Núbia Regina Moreira em minha banca de qualificação. Naquele dia 09 de setembro de 2022, dentre tantas outras sugestões enriquecedoras, a professora me sugeriu pensar a dissertação como uma encruzilhada que produz o encontro entre os Feminismos, o Ensino de História e os Estudos de Gênero e Sexualidade – campos do conhecimento fortemente presentes nos capítulos apresentados, os quais foram construídos a partir da narrativa das professoras de História que se entendem como feministas.

Mas encruzilhada, neste contexto de sua enunciação, não era uma palavra qualquer. Solta. Ela foi dita como uma provocação. Naquele momento, a professora Núbia Moreira, me provocava a pensar os encontros e as tensões que esses campos de conhecimento acionavam e/ou dos quais eram resultados. No entanto, a palavra encruzilha não veio desacompanhada. Ela foi sugerida como um caminho metodológico para a pesquisa.

Como nos ensina Marisa Vorraber Costa (2002, p. 11), “quando se formula um problema de pesquisa, inventa-se também um peculiar caminho para procurar, produzir e propor alternativas de resposta”. Foi essa necessidade de invenção criativa que tomei como tarefa. Estava completa a provocação, ou seja, pensar a encruzilhada como uma metodologia de análise, como um caminho inventivo e criativo para a pesquisa. Pensando nessa possibilidade, seria importante entender o sentido dessa palavra. No dicionário de Símbolos, “a encruzilhada é o lugar onde se erigiram obeliscos, altares, pedras, capelas, inscrições: lugar que leva à pausa e à reflexão” (GREGÓRIO, 1998, s/p.). A encruzilhada é uma parada, um momento de reflexão a partir das possibilidades, dos caminhos que confluem neste encontro.

Encruzilhada. *Bifurcação, cruzamento*; na maioria das culturas, é um lugar significativo de encontros, dotado de poderes transcendentais (deuses, espíritos, almas) e associado com frequência ao conteúdo simbólico da porta, visto que a encruzilhada pode simbolizar também a passagem necessária para algo novo (de uma fase da vida para outra, da vida para a morte). (GREGÓRIO, 1998, s/p.)

Nesta definição, o autor chama atenção da encruzilhada como uma ‘passagem necessária para algo novo’. Acatamos – Anderson e eu –, com muita alegria, a tarefa inventiva de criar uma metodologia de análise que diz da busca por novos caminhos e dos encontros feitos nas encruzilhadas.

Cumprir esta tarefa se transpôs em algo cada vez mais prazeroso à medida em que fomos compreendendo e produzindo uma aproximação entre a criação da encruzilhada

enquanto metodologia de análise – que prima pela novidade dos encontros – e a perspectiva pós-estruturalista que inspira esta dissertação. Porque pensamos que filiar-se a esta perspectiva implica “deixar de lado a lógica da dialética [...], apostando na possibilidade de questionar o pensamento binário e posicional com o qual estamos acostumadas a lidar e nos lançarmos para experimentar a pluralidade” (LOURO, 2007, p. 238).

Aceitamos, então, esta palavra e a transformação dela em uma metodologia de análise e fizemos isso inspirados nos estudos pós-estruturalistas e em Michel Foucault, tomando o trabalho deste filósofo não como uma bússola ou um mapa que devem ser seguidos fielmente para a chegada estimada ao destino final. Nos apropriamos das provocações feitas por Foucault como “um estimulador, um catalisador, um mobilizador, um ativador para nosso pensamento” (VEIGA-NETO, 2017, p. 16). A forma como ele conceitua a curiosidade se transfigura em uma mola propulsora, abre as encruzilhadas para nós e em nós. Ao escrever sobre o motivo pelo que o leva a produzir o livro “História da Sexualidade: o uso dos prazeres” (2007) Michel Foucault diz que

É a curiosidade - em todo caso, a única espécie de curiosidade que vale a pena ser praticada com um pouco de obstinação: não aquela que procura assimilar o que convém conhecer, mas a que permite separar-se de si mesmo. De que valeria a obstinação do saber se ele assegurasse apenas a aquisição dos conhecimentos e não, de certa maneira, e tanto quanto possível, o descaminho daquele que conhece? (FOUCAULT, 2007, p. 13)

Inspiramo-nos nessa ‘curiosidade que vale a pena’ para buscar nos separar de nós mesmos, dos modos que aprendemos a ver o mundo. E a partir disso construímos uma metodologia de análise que não deseja apenas a aquisição do conhecimento. Queremos que nossa curiosidade também produza o nosso próprio descaminho. Vamos nos ‘desencaminhando’, nos separando da forma como pensávamos antes, a partir dos novos caminhos que vão se anunciando no próprio percurso de criar as encruzilhadas enquanto metodologia de análise. A cada encruzilhada feita durante o trabalho de análise da narrativa das professoras não buscamos um caminho único. Pelo contrário, nos permitimos vagar por estas encruzilhadas, buscando pela diversidade que pulsa nas encruzilhadas. Não queremos produzir pontos de parada, moradias fixa, ou conclusões finais. Não queremos construir um conhecimento estacionário, acabado. Queremos que seja aberto, passagem, afetação, possibilidade. Encruzilhada.

Nos inspiramos em Michel Foucault, mas não o seguimos. Não reproduzimos aqui uma espécie de ‘receita de bolo’ prescritiva. Foucault não falou em encruzilhadas como metodologia de análise. Mas problematizou e tensionou as metodologias de inspiração

positivista que tinham/tem como objetivo o acesso a uma verdade única. Segundo Veiga-Neto (2017), caso seja de nosso desejo compreender o conceito de método sob inspiração foucaultiana não devemos buscar por um método fechado a ser seguido, mas aproximar nossa compreensão do conceito da escolástica medieval, entendendo-o mais como “o conjunto de procedimentos de investigação e análise quase prazerosos, sem maiores preocupações com regras práticas aplicáveis.” (VEIGA-NETO, 2017, p. 17). Sendo assim, ao fazer das encruzilhadas uma metodologia de análise não as construímos com base em nenhuma regra externa, fixa, generalizante ou generalizadora.

Para construir esta encruzilhada atravessada por Michel Foucault partilhamos com Veiga-Neto (2017) a defesa de que o trabalho do filósofo francês se faz no deslocamento de “um porto único, de um fundo firme, de um gancho no céu para a compreensão de que todos os portos são portos de passagem” (VEIGA-NETO, 2017, p. 25). Assim como Michel Foucault, em suas produções, não buscou produzir um ‘porto único’, mas sim a compreensão de que todos os ‘portos são passagens’, nossas encruzilhadas metodológicas também são tomadas como resultado de encontros produzidos pela liberdade e efemeridade do trabalho do pensamento. Passagens regidas por nossa curiosidade, por nosso desejo de promover o ‘descaminho’ do texto levando-o para longe de conceitos estáveis e fechados e para mais perto da busca pela multiplicidade.

Encruzilhada que nasce quando nos perguntamos como são os encontros de saberes que constituem as narrativas das professoras de História que se entendem como feministas. Atravessamentos que não cessam e, por não cessarem, também não possuem um formato final, definitivo, estacionário. Encruzilhada que não tem fim. Tem começo e continuidade, mas não fim. E ousa dizer – devido as infinitas possibilidades de se criar, a partir dessas (ou não), novas encruzilhadas – que possivelmente você leitora/leitor já tenha encontrado tantas outras encruzilhadas neste trabalho e a partir dele.

Se você encontrou, nesta dissertação, encruzilhadas que me escapuliram: não há entre nós qualquer embaraço. Porque considero esse encontro uma nova encruzilhada de três pontas que se faz entre: eu, você e este texto. Trata-se de um exemplo de que minha busca em abrir mão da pretensa completude cartesiana, sob inspiração em Michel Foucault e nos estudos pós-estruturalistas, seguiu seu devido curso. Ressalto ainda que o caráter multiplicador das encruzilhadas deste texto também se dá a partir do próprio formato em que elas são expressas: em formato de texto. Digo isso, ancorada em Guacira Lopes Louro (2007) que nos explica que “um texto sempre pode ser interpretado diferentemente, sempre pode ser interpretado outra vez, e ainda outra vez e mais outra... Um texto desliza, escapa” (LOURO, 2007, p. 237).

Sendo assim, será possível à leitora e ao leitor encontrar novas formas de pensar as encruzilhadas deste texto, interpretá-las de outras formas, dar-lhes novas cores e formatos. Escrever ao lado de cada página tantas outras referências das quais eu poderia ter me apropriado e tantos outros encontros presentes na fala das professoras de História, que se entendem como feministas. Um novo olhar poderá encontrar brechas que o meu olhar nem mesmo imaginou ou pensou e aí também está a riqueza do texto, em sua reinvenção infinita. Encruzilhadas sempre inacabadas, prontas para serem apropriadas e ressignificadas para darem lugar a novas passagens e novos destinos.

Além disso, se a partir deste trabalho entregue na encruzilhada a leitora ou o leitor se sentir provocada/o a pensar as suas próprias encruzilhadas, a utilizar esta ferramenta de análise dando-lhe outros contornos, cores e adornos, ficarei feliz. Porque, se assim for, significa que esta encruzilhada terá cumprido seu papel de inquietar, de gerar a dúvida, de construir uma passagem necessária para algo novo.

Como se dão os encontros e os afastamentos narrativos que brotam na encruzilhada formada entre quatro professoras de História, que se entendem como feminista? Como se estabelecem os encontros possíveis entre diferentes campos do conhecimento a partir destas narrativas? Quais encruzilhadas ainda estão por vir? Quais encruzilhadas te atravessam?

2.1 OS SENTIDOS DE ENCRUZILHADA NUMA PERSPECTIVA HISTÓRICA

Agora vamos dar mais um passo. Respiramos fundo para soltar o corpo em meio aos atravessamentos. Desta vez iremos um pouco além do significado de ‘encruzilhada’ presente no dicionário de símbolos, que citei acima. Nos encontraremos com dois autores que escreveram sobre as encruzilhadas a partir de uma perspectiva histórica, vinculando-se às encruzilhadas místicas do nosso Brasil. Mas faremos esse percurso sem deixar de lado as narrativas das professoras de História que se entendem como feministas.

Para Antônio Simas (2019), a encruzilhada pode ser compreendida como “lugar em que as ruas se encontram e os corpos da cidade circulam” (SIMAS, 2019, p. 9). Já Luiz Rufino (2019) dedica-se a pensar as encruzilhadas como um conceito, uma perspectiva analítica, um método de fazer pesquisa, uma forma de ver o mundo:

A perspectiva analítica lançada pelo conceito de encruzilhadas me possibilita escarafunchar as frestas, esquinas, dobras, interstícios, a desordem e o caos próprios das estripulias e efeitos de Exu. (RUFINO, 2019, p. 18)

Escarafunchar as frestas, as esquinas, se emaranhar no fio dos encontros. É este o convite que a perspectiva analítica de Luiz Rufino (2019) nos faz. A partir disso, pergunto-me: como escrever uma dissertação que tem a encruzilhada como uma metodologia de análise? Projeto-me no meio de uma encruzilhada, faço o exercício de me imaginar no cruzamento entre quatro ruas. Qual o nome exato da rua que ocupo ao me posicionar em meio aos ‘cruzos’? Como falar da minha localização sem fazer menção ao cruzamento? Há, na encruzilhada, uma localização nova que só se define a partir do ponto central dos atravessamentos, um ponto que não pode ser definido como esta ou aquela rua. Um encontro, que não se dá através de uma lógica binária, isso ou aquilo. Mas que se estabelece na somatória, isso e aquilo. No meio da encruzilhada, estamos em todas as ruas que a atravessam, ao mesmo tempo. Espaço onde não há definições fechadas e que, portanto, se faz fértil para a imaginação e a reinvenção, já que é o lugar onde torna-se possível ‘estar lá e cá’.

Sendo assim, a imagem material da encruzilhada pode ser pensada como promotora de encontros, de misturas. O que vislumbro no meio da encruzilhada é o hibridismo, o novo, aquilo que só existe à medida em que se permite aos atravessamentos. Dou espaço e contornos para este hibridismo a partir das narrativas das professoras de História, que se entendem como feministas. Porque a aposta multiplicidade, nas frestas e na pungência da novidade as atravessa e as constitui. Como estas três professoras trabalham nas brechas?

Eu tento sempre fazer com que as questões de gênero, sexualidade e raça atravessem a minha sala de aula. Seja através do conteúdo ou da minha postura como professora. Por exemplo, eu sempre tento problematizar junto com eles e elas as falas machistas, racistas, homofóbicas que acontecem nas aulas. Sempre tento dar minhas aulas abordando a narrativa histórica dos diferentes povos. Tem contextos em que isso fica mais complicado, mas eu sempre tento. (Julia Canela)

Ser uma professora de História e uma feminista se diz de estratégia, de saber abrir brecha. E eu acho que são estas estratégias é que fazem possível que a nossa docência siga transformadora apesar de todos os apesares, né? É isso que faz, por exemplo, a gente trabalhar a escravidão pelo viés da agência da pessoa negra escravizada (Bianca Silva)

Eu penso assim: a gente tem os conteúdos e uma matriz curricular que vai nos permitir fazer vários links. Mesmo que o livro didático e o currículo não tragam, eu posso trazer. Posso trazer questões de gênero, de sexualidade, de raça, de classe para as minhas aulas. Sempre busco fazer estes links seja nos conteúdos, no planejamento dos bimestres ou na gestão da sala de aula. (Camila Roseno)

As três professoras se colocam nesta posição de ‘escarafunchar as frestas’, de produzir brechas, uma vez que o Ensino de História não privilegia questões de gênero, tampouco tem seu enfoque voltado para a agência de pessoas negras e das diversas sexualidades. Pelo contrário, historicamente, o Ensino de História nasceu, enquanto código disciplinar, no século XIX, “quando tanto a disciplina escolar quanto os campos de investigação histórica adquiriram estatutos mais bem-definidos e estrutura mais elaborada” (FONSECA, 2017, p. 12), dedicando-se exclusivamente à função de formação para uma identidade nacional.

Vale ressaltar que este processo de formação da identidade nacional não se pautou na diversidade e na pluralidade presente em nosso país, mas vinculou-se a lógica do colonizador e, mesmo no pós-independência, o lugar da História do Brasil nas políticas educacionais seguiu evidenciando os elos de permanência com um Estado colonizador, na medida em que nossa História se configurou como anexo de uma História europeia (BITTENCOURT, 2018). A exemplo disso é possível citar o fato de, majoritariamente, o ensino de História do Brasil na Escola só começar a partir da chegada dos portugueses, o que demonstra que “as concepções históricas concebidas pelos europeus foram incorporadas pelos historiadores brasileiros e essas se tornaram determinantes de um etnocentrismo que justificava a superioridade da Europa sobre os demais povos e nações” (BITTENCOURT, 2018, p. 138) e que ecoa apagando historicidades e culturas em nossas escolas.

Sendo assim, quando as professoras de História que se entendem como feministas falam dos atravessamentos dos Estudos de Gênero, Sexualidade, Raça e Classe em seu trabalho elas também dizem de uma promoção da pluralidade através do ensino de História. Isso se dá a partir da produção de brechas nos próprios pressupostos que compuseram historicamente a disciplina, em seu papel de formação da identidade nacional forjada na promoção da agência dos colonizadores em detrimento da agência dos colonizados (BITTENCOURT, 2018).

A construção da prática docente de Bianca, Júlia e Camila, portanto, se aproxima de pesquisadoras e pesquisadores dentro do campo do Ensino de História que vem tensionando concepções históricas colonizadas e fomentando o entendimento de que a aula de História tem um compromisso com o futuro, com a produção de um novo tempo a partir da reflexão crítica sobre aquilo que já se passou. reflexão (PACIEVITCH; SEFFNER; PEREIRA, 2019, p. 9). As professoras também investem nessa ‘mais justa razão da aula de História’ quando apostam no ensino de História como um instrumento de construção de uma sociedade em que a diversidade possa ser abordada e respeitada. Elas se juntam a esta concepção de aula de História, como um espaço para a construção de uma nova sociedade (PACIEVITCH;

SEFFNER; PEREIRA, 2019), ao *problematizar[...] as falas machistas, racistas, homofóbicas que acontecem nas aulas (Julia Canela); trabalhando questões de gênero, de sexualidade, de raça, de classe para as minhas aulas (Camila Roseno)*. Ao fazerem tudo isso, elas estão promovendo o novo, fazendo com que sua *docência siga transformadora apesar de todos os apesares, né? (Bianca Silva)*.

As professoras constroem caminhos que são abertos na disputa com os documentos oficiais, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), já que a BNCC de 2017 traz em seu texto ataques ao trabalho com gênero. Incurções que estão diretamente atrelados ao “pânico moral em torno dos ataques ao que seria a ‘ideologia de gênero’, ou seja, a acusação que a introdução das discussões de gênero na escola seria para falar de sexo, para ensinar sexo às crianças” (FERRARI, 2021, p. 169). Mesmo em meio a este contexto, as professoras trazem as questões de gênero e sexualidade e dos feminismos para as aulas. Para isso acionam estratégias, se afirmam na possibilidade presente nas frestas para construir transformação e, para tanto, acionam saberes múltiplos, dentre eles os Estudos de Gênero, Raça, Classe e Sexualidade. Ao se proporem a construção destas fissuras, elas acionam o conhecimento de que o currículo “é sempre resultado de uma seleção: de um universo mais amplo de conhecimentos e saberes seleciona-se aquela parte que vai constituir, precisamente, o currículo” (SILVA, 2005, p. 15). Lançam mão de brechas do próprio documento, como a compreensão de que:

Os critérios de organização das habilidades na BNCC (com a explicitação dos objetos de conhecimento aos quais se relacionam e do agrupamento desses objetos em unidades temáticas) expressam um arranjo possível (dentre outros). Portanto, os agrupamentos propostos não devem ser tomados como modelo obrigatório para o desenho dos currículos. (BRASIL, 2017, p. 365-366)¹⁰

Se o próprio currículo assume não se fazer no âmbito da obrigatoriedade, do prescritivismo restrito, então há possibilidades para a criação de modo que *mesmo que o livro didático e o currículo não tragam, eu posso trazer (Camila Roseno)*. Há aí um investimento na construção da brecha, uma aposta na produção da novidade que fomente a diversidade. Tal aposta também já foi a tônica do currículo de História, que nos anos 90 foi redimensionado pelas Leis de Diretrizes e Bases da Educação que:

diferentemente do que acontecia nos anos anteriores e amparada pela nova constituição federal, trouxe para dentro do debate nossa diversidade cultural.

¹⁰ BRASIL. Base Nacional Comum Curricular: História. Brasília, 2017, p. 397-403. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base>. Acesso em 13 mai. 2023.

Uma diversidade que abordava as reivindicações dos grupos historicamente vencidos, que passaram a ser reconhecidos como componente legítimo da cultura nacional. Embora a permanência de uma memória oficial estivesse garantida nos currículos escolares pela força da tradição, vários grupos sociais começaram a se procurar na história e a se questionar sobre suas ausências dentro da grande narrativa. (ALMEIDA, 2021, p. 85-86)

No entanto, o currículo enquanto um documento de identidade (SILVA, 2005) de cada sociedade está atrelado a seu tempo, bem como as relações e disputas sociais que compõem cada tempo. De tal maneira, que este currículo no qual as professoras de História, que se entendem como feministas, constroem brechas não é o currículo dos anos 90 que colocava em pauta o debate da diversidade cultural do Brasil e a multiplicidade de sujeitos históricos.

O currículo de História que Camila, Bianca e Júlia buscam construir nas brechas é tensionado em uma sociedade brasileira que vive “sob a égide do ‘Brasil acima de tudo, Deus acima de todos’ – expressão política particular do bolsonarismo¹¹ – que orienta políticas públicas, especialmente as políticas educacionais, mas dentro desse Brasil muitos brasileiros ficam de fora e nem todos são considerados filhos de Deus” (ALMEIDA, 2021, p. 88). Trata-se de um currículo construído por uma sociedade que anseia pelo fomento da desigualdade, produto de “um Brasil do século XXI que reafirma valores pátrios de dois séculos atrás, cujos sentidos ideológicos nos conduziram a um país de exclusões e silenciamentos” (ALMEIDA, 2021, p. 88). Estou falando aqui de um currículo de História, ainda em vigência, que se afirma na possibilidade de varrer da história “as memórias de muitos daqueles que aqui viveram, aqui produziram, aqui se constituíram” (ALMEIDA, 2021, p. 88). Ou seja, falo de uma política curricular que não considera a diversidade cultural dos povos indígenas, dos povos oriundos do continente africano e, por consequência, apaga a agência de negros e indígenas da História do Brasil.

Apagar a agência destes povos é também apagar que o Brasil se constituiu no encontro, em uma encruzilhada de vidas, culturas e saberes. Na contramão desta política curricular, as professoras constroem brechas para problematizar e celebrar esta encruzilhada de povos. Constroem o novo em relação ao que é dito pelo currículo de História, como por exemplo quando Bianca afirma a possibilidade de *trabalhar a escravidão pelo viés da agência da pessoa negra escravizada (Bianca Silva)* ou quando Julia diz que sempre tenta dar

¹¹ O bolsonarismo pode ser entendido como um fenômeno político de extrema-direita que eclodiu no Brasil com a ascensão da popularidade de Jair Bolsonaro, especialmente durante sua campanha na eleição presidencial no Brasil em 2018, que o elegeu presidente. Tem como principais características: o ódio à diversidade seja ela étnica, religiosa, de gênero, de sexualidade, de classe, de raça e tantas outras formas. Bem como vincula-se a um componente religioso de culto à personalidade de Jair Bolsonaro e de sua afirmação como um messias escolhido para a ‘libertação do Brasil’.

suas aulas *abordando a narrativa histórica dos diferentes povos (Julia Canella)* ou até mesmo naquilo que Camila chama de *fazer estes links [para] trazer questões de gênero, de sexualidade, de raça, de classe (Camila Roseno)*.

Elas constroem brechas que dão visibilidade a História de um Brasil que é uma encruzilhada de povos, culturas e saberes. Se falo em ‘encruzilhadas místicas do nosso Brasil’ isso se dá a partir da chegada de diferentes povos oriundos do continente africano, que trouxeram consigo o culto ao Orixá Exú, entendido como o senhor dos caminhos e que tem nas encruzilhadas uma representação de sua força, seu domínio. De acordo com o etnógrafo e antropólogo Pierre Verger (1999), é possível afirmar que o surgimento do culto a Exu se deu no continente africano, sobretudo “nos territórios localizados em Benin e na Nigéria, lugares onde residem os povos de língua yorubá e jeje, que o denominam de Legbá” (VERGER, 1999, p. 119). Segundo o antropólogo, a ideia de Exu – corrente no Brasil que evoco neste trabalho – como senhor dos caminhos, das estradas, da dubiedade e da abertura para o novo também pode ser remontado a forma como se cultuava e se cultua o orixá em África.

O culto a Exu tem origem africana e chega ao Brasil, a partir do tráfico de pessoas negras escravizadas, estabelecido principalmente a partir do século XVI, mas sua origem no continente africano vem de antes deste período, como explica o sociólogo e pesquisador Reginaldo Prandi (2000). Quando os escravizados pisam em solo brasileiro trazem, para além da dor e da violência do processo de escravização e colonização, suas ancestralidades, suas culturas, suas identidades. Penso que seja através da força desta ancestralidade que o culto a Exu existe e resiste no Brasil ainda hoje, mesmo que ressignificado e modificado em religiões de matriz afro-brasileiras como o Candomblé e a Umbanda.

No Candomblé, religião de matriz afro-brasileira oriunda de um processo de sincretismo entre várias religiões tradicionais da África Ocidental, “Exu é considerado como um orixá mensageiro, como também ocorre em África, aquele que é responsável pelo contato dos homens com os outros orixás” (PRANDI, 2001, p. 48). Função que é estabelecida a partir do jogo oracular dos Búzios, através do qual Exu leva as perguntas e traz as respostas, como elucidada Reginaldo Prandi (2001). Além disso, segundo o autor, o orixá possui notável primazia dentro das práticas candomblecistas, tendo em vista que ele tem, tradicionalmente, o direito a ser o primeiro a receber as oferendas.

Já na Umbanda, enquanto uma religião de matriz afro-brasileira que sintetiza e sincretiza diferentes elementos do cristianismo e das religiões tradicionais da África Ocidental, o culto a Exú passa por caminhos múltiplos e controversos que tem direta relação com o sincretismo cristão, indo desde a sua demonização até a sua ressignificação e posterior

legitimação. José Ricardo Sales (2020), em seu trabalho de mestrado em Ciências Sociais, produz um apanhado sobre a trajetória de Exu na literatura Umbandista que nos ajuda a entender as noções, correntes no senso comum da população brasileira, sobre o orixá. Sales afirma que, inicialmente, a imagem vinculada a Exu na literatura umbandista foi extremamente negativa – sobretudo depois do Primeiro Congresso de Umbanda em 1941 quando ocorreram apresentações e palestras que tinham como objetivo construir uma identidade para a religião.

Agora que já conhecemos um pouco mais sobre a historicidade e as cosmovisões que dizem sobre o orixá Exu, sobretudo em nosso país, quero estabelecer um aqui um diálogo entre Exu e as professoras que compõem este trabalho. Exú é o senhor dos caminhos, vinculado à ancestralidade negra e a abertura para o novo (RUFINO, 2019; VERGER, 1999). É também o Orixá mensageiro, que leva as perguntas e traz as respostas (PRANDI, 2001). Camila, Bianca e Júlia também trabalham de forma a promover o novo e a abrir caminhos para a agência e a historicidade dos diferentes sujeitos, como por exemplo nos trechos abaixo:

Eu estava trabalhando em uma Escola em que 90% das alunas e dos alunos eram pessoas negras. Diante deste contexto, eu não poderia ficar discutindo a questão racial apenas em novembro como se pretendia. Então eu fiz da questão racial um viés que recortava os debates do ano inteiro. (Camila Roseno)

A História é constituída de sujeitos diversos que têm agência ativa. Então qual o nosso papel enquanto professoras? Trazer a agência destas outras pessoas para além da História catedrática oficial. Nosso papel é fazer com que nossas alunas e nossos alunos se encontrem com a diversidade durante as aulas, né? (Bianca Silva)

Nossos alunos e nossas alunas vêm de organizações familiares diferentes, é importante que a nossa sala de aula seja um espaço seguro e confortável para eles. Mas que também seja um espaço em que possam ampliar os horizontes em relação àquilo que é dito como certo e errado pelas famílias. Isso é um direito deles. (Julia Canella)

Nos três trechos as professoras narram sua ação em sala de aula como uma abertura para um novo olhar. Seja ao fazer da questão racial uma abordagem que recortou todo o ano letivo, seja construindo aulas de História que pensem a agência ativa dos diferentes sujeitos históricos ou compreendendo a sala de aula como um espaço para o encontro com novos horizontes, para além do familiar. Ambas se aproximam de Exú, porque também se afirmam neste lugar da aposta na abertura de caminhos, de possibilidades que se multiplicam. Fazem isso unindo seu papel de professoras ao de “adulto de referência” (SEFFNER, 2016). De

acordo com Fernando Seffner (2016) ser professora/professor e adulto de referência significa estabelecer sua ação:

dentro de diretrizes fixadas em políticas públicas, sejam elas de gênero (temos várias diretrizes nacionais sobre as questões de equidade de gênero), de sexualidade (temos toda uma discussão de direitos sexuais e um grande programa intitulado Brasil Sem Homofobia, com desdobramentos nos estados e em diversos municípios), de raça e etnia (temos pelo menos dois decretos federais 10.639/2003 e 11.645/2008 que tratam dessa matéria para o ambiente escolar), dentre outras políticas públicas e orientações pedagógicas já consolidadas. (SEFFNER, 2016, p. 54)

Bianca, Júlia e Camila narram práticas e escolhas docentes que nos evidenciam uma postura que vai além da reprodução mecânica dos conteúdos. As práticas narradas são pautadas na construção de ferramentas didáticas, abordagens históricas e pedagógicas que são feitas por elas a partir de um olhar vinculado às políticas públicas de promoção da igualdade e da empatia. Transitam entre o lugar de professoras e o de adultas de referência, porque são capazes de “enxergar que a educação escolar traz impactos muito além da disciplina lecionada, e impactos que dizem respeito à vida dos alunos, em aspectos muito diversos” (SEFFNER, 2016, p. 54-55). Elas percebem os impactos de suas ações como professoras e agem a partir disso, construindo dobras, caminhos novos para que os conteúdos não se vinculam a uma tradição livresca que se distancia da realidade dos alunos, para que “o conhecimento estudado não seja episódico e factual” (FENELON, 1982, s/p) e regido apenas por “uma sucessão linear e mecânica de acontecimentos e personagens” (FENELON, 1982, s/p). As professoras de História, que se entendem como feministas, fazem este trânsito entre serem professoras e adultas de referência e, para tanto, se movimentam abrindo caminhos – tal qual Exú – para que a sua aula se transforme na encruzilhada, um espaço de transmutação da sociedade que temos hoje e de construção de uma sociedade mais igualitária, que compreenda sua agência ativa no curso da História. Tal caminho é aberto por elas ao convidarem seus alunos a perceberem “as marcas de seus modos de existência” (SEFFNER, 2016, p. 57) e a partir daí poderem questionar estas marcas e se proporem a pensar a si e ao mundo de forma diferente.

Isso se dá quando Camila escolhe o recorte do Estudos de Raça para perpassar todo o ano letivo, fazendo desses uma ferramenta para abordar os atravessamentos raciais históricos do nosso país e dar espaço para que os alunos, negros em sua maioria, compreendam que seus ‘modos de existência’ neste país também se vinculam a História do Brasil e de sua diversidade social e cultural. Ouso dizer que este caminho, aberto por Camila, também seria potente em turmas com estudantes majoritariamente brancos/os, porque seria uma

oportunidade de estabelecer a Educação para as Relações Étnico-raciais – prevista na Lei 10.639/2003 e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais – junto com alunas e alunos que participam, em igual medida, da construção social, racial e histórica do Brasil.

Estudantes brancas/os, ao adentrarem neste caminho proposto pela narrativa da professora, poderiam ser provocadas/os a perceber e colocar em suspensão seus modos de existência e sua participação direta na “branquitude” (KILOMBA, 2020). Poderiam também se conscientizar de sua condição racial dada através da branquitude enquanto “um ponto de referência a partir do qual todas/os as/os ‘Outras/os’ raciais ‘diferem’ “(KILOMBA, 2020, p.75), um ponto inventado a partir do qual pessoas negras e brancas tornam-se diferentes por meio do processo de discriminação a pessoas negras. De tal forma que alunas brancas e alunos brancos ao adentrarem este caminho poderiam vir a repensar seu papel dentro da reprodução do racismo e a construir uma nova forma de ser, de pensar e de agir no mundo.

Bianca e Júlia também se aproximam das traquinagens de Exú na abertura para um novo caminho. Por exemplo, quando Bianca nos diz que *nosso papel* [enquanto professoras] *é fazer com que nossas alunas e nossos alunos se encontrem com a diversidade durante as aulas, né?* (Bianca Silva). Em igual medida, podemos citar quando Júlia defende que as nossas salas de aula sejam um espaço para acolher as diferentes formas de pensar oriundas das diferentes famílias de alunas e alunos, mas que também sejam um espaço onde elas/eles possam ampliar seus *horizontes em relação àquilo que é dito como certo e errado pelas famílias* (Júlia Canella). As duas, de diferentes formas, se aproximam do caráter múltiplo de Exú.

Porque se abrem, se afetam por novas formas de pensar suas aulas e seu ofício. Porque buscam produzir “condições para que alunos e alunas se interroguem sobre sua própria historicidade, ou seja, se percebam como produzidos por processos históricos e inserções sociais” (SEFFNER, 2019, p. 23). Dispondo as alunas e os alunos a “questionarem saberes aprendidos no âmbito da família e no interior dos seus pertencimentos religiosos, bem como a se contraporem às opiniões das mídias” (SEFFNER, 2019, p. 37) e provocando a construção de um conhecimento que se baseia em questionamentos sobre a forma como o mundo tem sido e sobre sua agência nele.

Voltemos a Exu novamente, mas agora para produzir a minha aproximação com o orixá. Ao falar sobre Exu busco me aproximar do imaginário iorubano sobre o orixá, pensando-o como a fagulha que alimenta a vida pulsante, a arte, a criatividade, “os modos de vida, visões de mundo, princípios explicativos e saberes necessários para a formação de uma

sociedade que se oriente pela diversidade como princípio ético” (RUFINO, 2019, p. 51). Compreendo-o como princípio de inteligência, sabedoria e resistência que advém dos povos negros e de seus ancestrais. Tal compreensão ganha força a partir da conexão entre minha história pessoal e as encruzilhadas e encontros – não harmônicos – de povos que deram origem ao nosso país. Porque sou brasileira e porque sou batizada na Umbanda.

Sou afilhada de Dona Maria Navalha, uma entidade que personifica o hibridismo presente nas encruzilhadas. Espírito de uma mulher que se manifesta através da psicofonia¹² em diversos terreiros de Umbanda e que faz parte do ‘grupo’ de espíritos que se vinculam ao Orixá Exú na Umbanda. No entanto, Dona Maria Navalha não se identifica como uma Pomba-Gira, identidade tradicionalmente vinculada aos espíritos das mulheres que trabalham nesta linhagem.

Minha madrinha diz tomar para si a definição de “malandra”, ocupando com o feminino uma identidade que só era atribuída a espíritos masculinos, àqueles que se identificavam como “malandros”. Conhecidos na Umbanda a partir do espírito do “Malandro Zé Pelintra”, podemos entendê-los como os boêmios, com gosto pelos ensinamentos da noite, pelas traquinagens, e pelas possibilidades que se abrem apenas para os atentos.

Com isso, considero que Dona Maria Navalha fez e faz algo característico das encruzilhadas ao se colocar no cruzo, no encontro entre diferentes pertencimentos, soma em si aquilo que a atravessa para produzir uma nova forma de ser. Ela não é Pomba-Gira, também não é malandro. Gosto de pensá-la (a partir da intimidade de nosso vínculo de madrinha e afilhada) como o espírito de uma mulher que guarda em si os ‘cruzos’ de seus pertencimentos. Não se encerra nos binarismos machistas que consideram opostas as noções de ousadia e feminilidade. Fala de si no feminino para narrar histórias sobre o trabalho pesado que exerceu nos portos onde trabalhou e das formas sagazes que utilizou sua navalha para se defender do machismo e das violências direcionadas para uma mulher que se construiu atravessando as fronteiras dos estereótipos de gênero.

¹² Faculdade mediúcnica expressa através da fala de um médium durante a incorporação, de acordo com Alexandre Cumino (2015).

Figura 2 – Registro do meu batismo na Umbanda, com Dona Maria Navalha representada pela médium que a incorpora (2017)



Fonte: Acervo pessoal.

Dona Maria Navalha não está só. Ela descende, comunga, aprende e ensina dentro de uma lógica de pensamento e vida que é ancestral, negra e vibrante nas potências do orixá Exu, que “é a pluriversalidade do mundo, é a perspectiva, o pavio da dúvida que se acende causando o estouro do conhecimento” (RUFINO, 2019, p. 31) e que também pode ser pensado como aquele “que transgride os limites de um mundo balizado em dicotomias” (RUFINO, 2019, p.16). Meu vínculo com a Umbanda e, especialmente, com Dona Maria Navalha é parte constituinte da Samara professora, dos saberes que aciono em minha formação enquanto professora e me ensinam a busca pela transformação da sala de aula em uma encruzilhada com o gosto pela dúvida, pela suspensão do pensamento e pela inquietação que também são próprios dos estudos pós estruturalistas.

Para tanto, faço da minha prática docente o espaço da pergunta. Convoco as alunas e os alunos a participarem da aula ao convocá-los através de perguntas que buscam dialogar com o conteúdo e a realidade em que vivem. Algumas vezes abro as aulas de História

colocando no quadro o título da próxima matéria que iremos estudar da seguinte forma: “Grécia Antiga: e o que eu tenho a ver com isso?”; “A Era Vargas: quê que eu tenho a ver?”. E a partir de títulos como estes vou trabalhando com as/os estudantes os aspectos que históricos destes tempos que atravessam nossas vidas, construindo a aula numa espécie de “pêndulo entre passado e presente, que se reorganiza indefinidamente no espaço da sala de aula e faz da docência algo próximo do universo da composição” (ALMEIDA, 2021, p. 95).

Componho junto com as/os estudantes. Juntas/os procuramos respostas para a pergunta que anuncia o título da matéria e também levantamos novas perguntas possíveis. Minha inspiração neste movimento se faz a partir de uma encruzilhada entre Exú e Anderson Ferrari (2022). Apostando na abertura para o novo a partir de uma aula de História que é aula de pergunta (FERRARI, 2022, p. 1), uma concepção que:

Trazendo para o contexto educacional brasileiro, [...] parece romper com um certo conteudismo que vigora no ensino de história, para nos conduzir a um sentido de ensinar baseado no presente, levando professores e professoras a se perguntarem sobre os motivos de determinados saberes estarem presentes nos currículos e qual a relação deles com o presente dos alunos e alunas. (FERRARI, 2022, p. 4)

Expando esta relação com a pergunta para a composição desta dissertação, para entregar este trabalho a encruzilhada. Me aproximo da curiosidade, da dúvida e da reinvenção que teimam em brotar de Exu. Pergunto para os caminhos já feitos, não para deslegitimá-los ou em busca de uma gênese, de uma verdade pura e absoluta. Pergunto para questionar aquilo que foi entendido como verdade, dentro de um determinado tempo histórico. Faço com a ‘encruza’ de Exu um novo ‘cruzo’, aproximando-a dos ares franceses, da Europa colonizadora, do berço da ciência positivista e embranquecida. Cruzo a encruza de Exu com o conceito de “problematização” (FOUCAULT, 2010) do filósofo francês Michel Foucault.

Para Foucault (2010, p. 225), problematizar é fazer uso do direito de “não ter certeza, perceber uma contradição, ter necessidade de uma informação suplementar, defender diferentes postulados, apontar um erro de raciocínio”. Ao aproximar minha “escrita encruzilhada” da problematização de inspiração foucaultiana, busco instrumentalizá-la deste direito à dúvida, ao questionamento. Construo, portanto, uma escrita que se mistura com Foucault à medida em que deseja afastar-se de veredictos, de prescrições que reforcem uma única forma possível de agir, pensar e viver. Além disso, cultivando o direito à dúvida, não pretendo fazer com que meu trabalho seja ou venha a ser uma resposta definitiva para as perguntas sobre as quais me debruço.

Ademais, tomo a problematização como uma metodologia de análise das narrativas das professoras de História que se entendem como feministas. Para tanto, penso o ato de problematizar como um trabalho do pensamento que, de acordo com Michel Foucault, pode ser entendido como “aquilo que permite tomar uma distância em relação a certa maneira de fazer ou de reagir e tomá-la como objeto de pensamento e interrogá-la sobre seu sentido, suas condições, seus fins” (FOUCAULT, 2010, p.232). É inspirada neste exercício de tomar distância, de estranhar o dito, de questionar as narrativas que fui construindo os encontros, os cruzos entre diferentes áreas do conhecimento que se apresentam neste trabalho.

Portanto aproximo esta encruzilhada dos estudos pós-estruturalistas e faço dela um método de análise, uma forma de fazer o pesquisar se desenrolar. Permitindo-me desfrutar dos encontros entre três campos do conhecimento – Feminismos Negros, o Ensino de História e os Estudos de Gênero e Sexualidade – para ‘escarafunchar’ os encontros, tensões e as novas possibilidades que desabrocham das narrativas das professoras de História, que se entendem como feministas, sobre suas práticas. E por ser uma construção de análise inspirada pelas encruzilhadas, é importante ressaltar que os campos do conhecimento se encontram, se aproximam, se misturam. Formando, portanto, um encontro entre si e não uma fronteira. De tal maneira que não há, no texto, a produção de uma separação clara entre eles, o que há são encontros produzidos a partir da análise das narrativas das professoras entrevistadas.

2.2 ENCRUZILHADA EPISTEMOLÓGICA: EXÚ E MICHEL FOUCAULT?

Como haveria de ser um encontro entre Exú e Michel Foucault? Minha imaginação teima em criar fantasias onde este encontro é possível. Imagino projetando-me em uma atmosfera onde tempo e espaço são mutáveis, maleáveis, moldáveis. Onde o céu ganha tons de vermelho gélido que, apesar de serem tão avermelhados quanto os fios de conta¹³ de Exú, são frios como o inverno francês. Imagino, de forma caricata, um entardecer. Céu avermelhado no horizonte. Um padê¹⁴ entregue a Exu em uma encruzilhada qualquer da França. Entrega feita como um “rito preliminar das cerimônias da tradição iorubana, para invocação de todos os Orixás e ancestrais por intermédios de Exú enquanto o Orixá possibilitador da comunicação entre os mundos” (LOPES, 2004, p. 506). Foucault sentado em

¹³ Um dos nomes possíveis para fazer referência aos cordões de missanga utilizados no Candomblé e na Umbanda como amuletos de fé, proteção e representação do divino.

¹⁴ Na tradição de Umbanda da qual participo, esta oferta é feita a Exú em um prato de barro, como forma de comunicação para agradecimentos ou para fazer pedidos. Pode conter farinha, azeite de dendê, pimentas variadas, cigarros, cachaça, dentre outras coisas e artefatos a depender da forma de trabalho de cada terreiro. É possível no aprofundarmos nos estudos sobre os significados do padê a partir da leitura dos textos dos antropólogos Juana Elbein dos Santos (1986) e Pierre Verger (2002).

algum café, lendo e rabiscando uma caderneta ao lado. Sentado próximo ao padê, distraído, quando vê surgir, projetado a partir da oferta – como se ela fosse um portal – o Orixá Exú. Olham-se nos olhos, ambos resabiados, desconfiados sobre o outro que está a sua frente. Em igual medida, também se interessam um pelo outro, se sentem instigados, atraídos, curiosos por conhecer este novo universo que se anunciava em forma de feições humanas diferentes entre si.

Aos poucos se acalmam, se olham novamente, sem deixar de partilhar a dúvida e a curiosidade um sobre o outro. No entanto, a desconfiança e a inquietação, que os separou no primeiro olhar, agora os une. Ambos nutrem, com afinco, o direito à dúvida e o gosto pelo novo, e por este motivo acabam por reconhecer no outro o que também há neles e, assim, se aproximam. Se sentam juntos e iniciam um diálogo.

Este é o diálogo que criei para construir o método de análise desta pesquisa, não apenas um diálogo imaginado entre Exú e Michel Foucault, mas sim um diálogo entre suas produções de conhecimento, suas epistemologias (JENKINS, 2017). Entendendo, para tanto, o conceito de epistemologia inspirada em Keith Jenkins (2017, p. 30), a partir do qual “a epistemologia (do grego epístemes, conhecimento) se refere ao campo filosófico das teorias do conhecimento e essa área diz respeito a como sabemos o que quer que seja”. Busco, portanto, conectar, encruzar, misturar, as formas como as encruzilhadas de Exú e a problematização de Michel Foucault inspiram a produção deste trabalho.

O que estou chamando de ‘encruzilhada epistemológica’, portanto, é este encontro entre estas diferentes formas de produzir conhecimento que são, historicamente, atravessadas por “relações de poder” (FOUCAULT, 2003, p. 25) que se estabelecem a partir da colonização do continente africano pelos europeus. Compreendendo, para tanto, o conceito de poder a partir de Michel Foucault (2003) não por uma forma de relação dicotômica entre opressor e oprimido e nem apenas como aquele que tem como função exclusiva “vigiar, espreitar, surpreender, interditar e punir” (FOUCAULT, 2003, p. 25), mas também de “incitar, suscitar, produzir” (FOUCAULT, 2003, p. 25). Penso este encontro entre estas duas formas de produção de conhecimento, personificadas a partir da figura de Michel Foucault, representando, mesmo com todas as suas defesas problematizadoras e disruptivas, o europeu branco que goza de privilégios sociais, econômicos e culturais construídos historicamente a partir dos processos de colonização.

No entanto, construir esta encruzilhada epistemológica entre Michel Foucault e Exu não se dá sem tensões. Sobretudo se voltarmos nossos olhos para as relações de poder historicamente construídas entre a Europa e a África, durante a colonização do continente

africano. Penso que não há como produzir o encontro, dessas diferentes formas de se conhecer o mundo, sem antes ressaltar que durante séculos este foi um encontro regado e guiado pela violência colonial. Violência que permeia não apenas o campo do simbólico, mas que se estendeu pelas casas, ruas, pelo corpo e a mente dos africanos colonizados, como nos explica Frantz Fanon (1968) ao afirmar que:

O mundo colonizado é um mundo cindido em dois. A linha divisória, a fronteira, é indicada pelos quartéis e delegacias de polícia. Nas colônias o interlocutor legal e institucional do colonizado, o porta-voz do colono e do regime de opressão é o gendarme ou o soldado. [...] Por vezes este maniqueísmo vai até ao fim de sua lógica e desumaniza o colonizado. A rigor, animaliza-o. E, de fato, a linguagem do colono, quando fala do colonizado, é uma linguagem zoológica. Faz alusão aos movimentos réptis do amarelo, às emanações da cidade indígena, às hordas, ao fedor, ao bulício, à gesticulação. (FANON, 1968, p. 17-19).

A partir de Frantz Fanon (1968) penso que a historicidade do encontro entre europeus e africanos seja marcada pela cisão, pela violência e pela disputa de poder, pela criação de resistências e pelas múltiplas tentativas dos colonos de imporem sua epistemologia e sua raça em detrimento dos corpos, existências e epistemologias negras. Trata-se de um encontro violento, uma disputa de poder nos múltiplos campos e que também se estende ao campo epistemológico como defende Valentin Yves Mudimbe (2013) ao explicar que a colonização promoveu, amplamente, a deslegitimação do conhecimento produzido em África. Usando para deslegitimá-los uma comparação hierarquizante com os métodos e modelos grafocêntricos¹⁵ das sociedades europeias em oposição a vasta produção de filosofia oral do continente africano.

Considerando tudo isso, para que esta encruzilhada epistemológica se estabeleça, penso ser interessante entender as encruzilhadas de Exú não como a “negação ou a ignorância das produções do conhecimento ocidental e dos seus acúmulos, tampouco a troca de posição entre o Norte e o Sul, entre o colonizador e colonizado” (RUFINO, 2019, 37), versando menos sobre a produção de novas dicotomizações e mais sobre “a esculhambação das lógicas dicotômicas para a reinvenção cruzada” (RUFINO, 2019, 37). Portanto, neste diálogo projetado aqui, Exú não se senta com Michel Foucault para aprender com ele, para se desfazer dos seus saberes iorubanos e negros, a intenção não é substituí-los pelas lógicas e teorias de uma Europa colonizadora. Tampouco se senta apenas para ensinar. Há, entre os dois, uma

¹⁵ Trata-se de modelos de produção do conhecimento que estão centrados na produção gráfica, privilegiando a escrita e a imagem em detrimento de outras formas.

troca, uma dança em que ambos se misturam em um movimento de partilha de conhecimentos. Formam juntos uma encruzilhada.

Foucault, por sua vez, não se coloca como a personificação do colonizador que tudo sabe, pelo contrário. Convoco neste diálogo o pesquisador europeu intrigado, que defende o direito a dúvida, que assume seu gosto por questionar, por colocar a forma como o mundo é em suspensão, em suspeita.

Chamo para este diálogo o autor que construiu “antologias existenciais” (FOUCAULT, 2003, p. 11). Mas que ao fazê-lo não se interessa pelas existências já muito estudadas, por aquelas já muito exaltadas - em ditos e escritos – por sua proximidade com as representações sociais de poder (como os monarcas e suas famílias). Interessando-se “pelas vidas de algumas linhas ou de algumas páginas, desventuras e aventuras sem nome, juntadas em um punhado de palavras” (FOUCAULT, 2003, p. 12). Escarafunchando vidas e histórias que tiveram sua significância negada no universo da pesquisa por décadas. As quais só foram vistas, segundo ele, a partir de seu encontro com o poder que “espreitava essas vidas, que as perseguiu, que prestou atenção, ainda que por um instante, em suas queixas e em seu pequeno tumulto, e que as marcou com suas garras” (FOUCAULT, 2003, p. 15). Explicando que este poder não é apenas de “vigiar, espreitar, surpreender, interditar e punir; mas ele incita, suscita, produz; ele não é simplesmente orelha e olho; ele faz agir e falar” (FOUCAULT, 2003, p. 25) e, por isso torna-se mais difícil de ser desmantelado. Uma vez que, para o autor, ele também é produtivo, também cria e recria.

Ao produzir uma encruzilhada epistemológica que dialoga Exú e Foucault (entre tensões e aproximações), tenho como objetivo utilizá-la como metodologia de análise que verse na potência do hibridismo, que vibre em sintonia com a possibilidade de produzir o conhecimento a partir do encontro entre os campos do conhecimento – dos feminismos negros, dos estudos de gênero e sexualidade e do ensino de História – que se inter cruzam nas narrativas das professoras de História, que se entendem como feministas.

Um pé, depois o outro. Outra ponta desta encruzilhada se anuncia.

3. O GESED JÁ É UMA ENCRUZILHADA

Se estou tomando a encruzilhada como bifurcação e como lugar de cruzamento, não poderia deixar de entender o meu encontro com o GESED – Grupo de Pesquisa e Estudos em Gênero, Sexualidade, Educação e Diversidade – nessa lógica da encruzilhada e considerar o espaço/tempo do grupo como parte dela. A minha entrada no grupo foi como estar numa encruzilhada. Encontrei pesquisas, pesquisadoras e pesquisadores que vinham de formações acadêmicas diferentes das minhas, que andaram por outros caminhos do conhecimento, que traziam outras vivências e experiências escolares, que pertenciam a outros gêneros e sexualidades e nos encontrávamos nessa encruzilhada GESED.

Cheguei ao grupo como se chega numa encruzilhada. Com respeito. Com reconhecimento aos que me antecederam. Com a calma, com a ansiedade e com a apreensão que esse momento exige. Fui me situando. Olhando e sentindo quem já estava, quem chegava junto comigo, observando os caminhos que levavam àquela encruzilhada. Fui, aos poucos, reconhecendo essa encruzilhada como lugar de aprendizagem, de saberes e trocas. Naquela ocasião eu não pensava o GESED como encruzilhada. Esse sentido só surge agora como resignificação, que envolve lembranças e memórias na minha constituição como pesquisadora. O GESED como uma encruzilhada é uma narrativa (CUNHA, 1997) que construo nesta dissertação, e, portanto, trata-se da minha “representação da realidade e, como tal, é tomada de significados e reinterpretações” (CUNHA, 1997, p. 186). Assumo que ao narrar o grupo desta maneira estou reconstruindo a trajetória vivida e dando-lhe novos contornos de modo que esta não é a forma como eu o pensava quando iniciei o mestrado em 2020, bem como também não é e não pretende vir a ser a única forma de ver e pensar o grupo e tampouco trata-se da forma como o próprio grupo se identifica.

Esta é uma representação do grupo feita a partir do processo de resignificação de minhas memórias individuais que são um ponto de vista sobre a memória coletiva que o próprio grupo constrói (HALBWACHS, 2013, p. 30). Vale ressaltar também que as memórias que dão o tom desta narrativa são evocadas, como nos explica Maurice Halbwachs (2013), a partir de uma repetição não linear dos acontecimentos e se diferenciam dos acontecimentos e vivências que podem ser evocados e localizados, em um determinado tempo e espaço, por outras pessoas ou grupos. Sendo assim, entendo que o GESED é uma encruzilhada narrando memórias resignificadas a partir do convite da professora Núbia Regina em tomar a encruzilhada como um caminho metodológico para a pesquisa.

Recordo e narro e desta forma o grupo-encruzilhada se faz. Banhado da passagem para algo novo, diferente da dita ‘verdade absoluta dos fatos’, vinculado a ressignificação dada por um ponto de vista individual e localizado, que são intrínsecas às concepções de narrativa e memória debatidas nos parágrafos anteriores. Para tanto, faço uma pausa, uma reflexão – da forma como nos convida a encruzilhada. Respiro. Pauso e deixo as memórias virem, se emaranhando em uma lógica própria do anúncio da passagem para algo diferente, para uma nova forma de olhar e pensar.

Enquanto produzo esta encruzilhada, estou com o livro de comemoração dos dez anos do GESED em mãos. Um livro que é anunciado pelos coordenadores do grupo como “um festejo. Um presente” (FERRARI; CASTRO, 2023, p. 16), o que também compreendo desta forma. Entendo que há nele um bonito registro da pluralidade como uma marca do grupo, tratando-se de um livro-festa que celebra a diversidade e a curiosidade que cruzam e compõem o GESED. Diversidade esboçada no livro a partir de uma multiplicidade de artigos que se constituem em provocações que partem dos Estudos de Gênero e Sexualidade e Educação e nos convidam a repensar nossa forma de olhar, pensar e viver.

Diante destes diferentes encontros de campos do conhecimento presentes e defendidos no grupo, penso que o GESED já é uma encruzilhada. Constitui-se numa encruzilhada ao promover o encontro entre esta multiplicidade temática, ao dialogar com diversos campos do conhecimento a partir do ponto de encontro com os Estudos de Gênero e Sexualidade, ao permitir que pesquisas diferentes dialoguem e se construam juntas. De tal maneira que nosso trabalho na encruzilhada também se fez possível a partir do diálogo com as pesquisas produzidas no GESED, sob inspiração em Michel Foucault e nos estudos pós estruturalistas.

Fluído como as encruzilhadas, por onde pessoas circulam e trocam saberes. Todo semestre a programação de encontros do GESED é pensada pelos coordenadores, que trazem novas propostas e formas de se trabalhar com os Estudos de Gênero, Sexualidade e Educação. Com a reconstrução da programação chegam os ares de renovação: novas pessoas ingressam no grupo, algumas retornam depois de afastamentos pontuais e outros se afastam para atender a novos desejos e/ou demandas da vida. Uma fluidez que promove o encontro de ideias dos recém-chegados com os que já faziam parte. Estes cruzamentos de saberes, muitas vezes, se refletem em produções de artigos, livros, participações em rodas de conversa e eventos que demonstram a construção coletiva do conhecimento.

Foi a fluidez do GESED que possibilitou o estabelecimento do meu vínculo com o grupo. Vínculo encruzilhada. Muitas vezes precisei pertencer de forma passageira, flutuando entre presenças e ausências. Porque cursei o Mestrado em Educação e a Especialização em

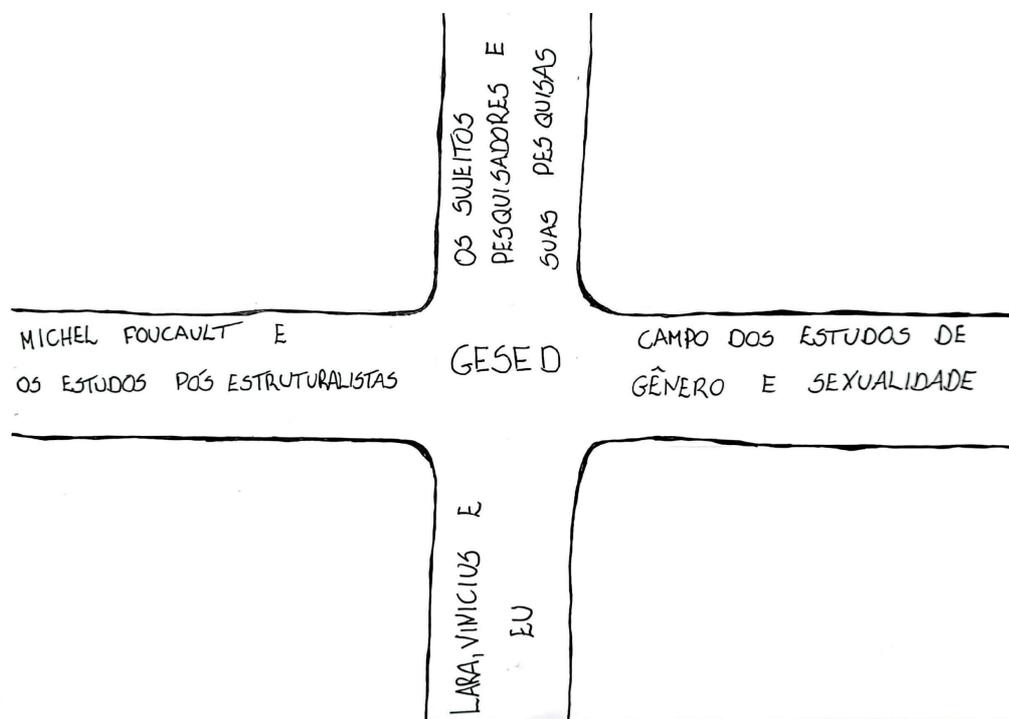
Residência Docente (UFJF) ao mesmo tempo e quando os horários da Residência Docente tomaram todo o meu tempo e energia, me ausentei fisicamente do GESED no início de 2022, retornando apenas em 2023.

Neste momento, a liberdade de ir e vir que as encruzilhadas nos conferem foi um refúgio e se transformou na minha forma de habitar o grupo. Uma forma que estabeleci, sob inspiração nos estudos pós estruturalistas, a partir da compreensão de que fazer parte de um grupo de pesquisa diz da possibilidade de se implicar, se inquietar e se modificar a partir da agência do grupo e isso não está, necessariamente, vinculado a uma proporção matemática entre faltas e presenças. Diz mais sobre a possibilidade de fazer das presenças um espaço para me constituir a partir de experiências (FERRARI, 2013, p. 15), que são “sempre criações discursivas, invenções dos sujeitos no exercício de se construírem” (FERRARI, 2013, p. 15). Um exercício de construção que se transforma na abertura para o novo, em uma encruzilhada de possibilidades de se deslocar, se repensar e a partir disso produzir algo novo em si. Em cada cruzo com o grupo, nas minhas idas e vindas, há algum momento, alguma cena, algum diálogo, alguma indicação de texto que me deslocou, que me provocou a produzir experiências, colocando-me em meio a novas e pulsantes encruzilhadas de conhecimento.

Pulsante de vida como as encruzilhadas, onde passamos todos os dias, assim também é o GESED por sua insistência na renovação. E foi para este grupo-encruzilhada que retornei ao encerrar a Residência Docente (UFJF). Voltei para reaprender a abraçar o novo, para buscar forças que me ajudassem a atravessar a caminhada, mais uma vez. É de dentro deste grupo e com seu apoio que entrego meu trabalho nesta encruzilhada, mirando do outro lado as transformações advindas da experiência de escrevê-lo e o título de mestra em Educação.

Uma encruzilhada que me atravessou e me instigou a construir passagens, travessias e portais em direção a novas formas de pesquisar, pensar, ser e agir. Caminhos abertos por uma encruzilhada de quatro pontas que destaco como formadoras do GESED encruzilhada, são elas: os sujeitos pesquisadores e suas pesquisas; Michel Foucault e os estudos de inspiração pós estruturalistas; o campo dos Estudos de Gênero e Sexualidade e a amizade construída por Lara, Vinicius e eu (que iniciamos o mestrado em educação juntos, sob orientação do professor e pesquisador Dr. Anderson Ferrari)

Figura 3 – Representação imagética do GESED-encruzilhada, feito a mão por mim (2023)



Fonte: Acervo pessoal.

3.1 OS SUJEITOS PESQUISADORES E SUAS PESQUISAS

Lembro da primeira vez que estive no GESED, logo assim que ingressei no mestrado. Estava tímida e eufórica, animada e apreensiva e mais tantos outros sentimentos, em pares não binários, que sempre me assolam quando estou na iminência de começar algo novo. Houve uma rodada de apresentações em que cada uma e cada um foi convidada(o) a dizer um pouco sobre si e sobre suas pesquisas e interesses de estudo – neste momento, percebi um universo inteiro de pesquisas de iniciação científica, trabalhos de conclusão de curso, dissertações, teses e desejos de aproximação com a produção do conhecimento em gênero, sexualidade e educação. Um vasto universo que não dizia apenas sobre o formato acadêmico da pesquisa, mas que também tinha relação com os objetos e objetivos de cada trabalho, se desdobravam em uma multiplicidade interessante.

Professoras e professores de biologia, história, matemática, pedagogas e pedagogos debruçando-se em temáticas diversas como: os discursos de beleza e suas relações com meninas estudantes; as masculinidades apresentadas e representadas em filmes dos Estúdios Disney e como estas representações operam nas construções de subjetividades nas infâncias; as vivências de estudantes trans no ensino superior e os movimentos formativos que

constituem subjetividades de gênero e sexualidade. Encontrei no grupo essas e outras pesquisas que me abriram novas possibilidades para pensar meus objetos de pesquisa, a escrita dos trabalhos e as novas possibilidades teórico-metodológica.

Nesta encruzilhada, alguns trabalhos, pesquisas e sujeitos me afetaram mais, como por exemplo a tese de doutorado escrita por Roney de Castro (2014), que é professor, pesquisador e coordenador do GESED junto com o também professor e pesquisador Anderson Ferrari. Afetei-me, profundamente, pela forma como Roney diz sobre o seu encontro com as perspectivas pós estruturalistas a partir de atravessamentos múltiplos:

Subversão, desconstrução, desnaturalização. Linguagem, discurso, saber e poder. Das metanarrativas para a muitas narrativas, verdades em suspenso. Desconfiar, suspeitar. Encontrar poucas respostas, multiplicar questionamentos, provocar o pensamento. (CASTRO, 2014, p. 14)

Penso que esta é a narrativa de alguém que fez a pesquisa a partir das afetações das encruzilhadas do conhecimento. Multiplicando perguntas, aumentando as possibilidades de cruzamento dos saberes. Deslocando-se de um modo fechado da construção da pesquisa e se direcionando-se para “um lugar significativo de encontros” (GREGÓRIO, 1998, s/p) onde as certezas não estão dadas, o caminho não está pronto e as possibilidades se multiplicam.

Assim como Roney de Castro (2014), quero me colocar nesta encruzilhada. Não desejo apresentar e não apresento respostas únicas, finais ou conclusivas sobre a forma como as professoras de História, que se entendem como feministas, narram suas práticas. Me lanço na encruzilhada. Busco a multiplicação das perguntas, a diversidade. Esta busca pela multiplicidade também aparece na narrativa das próprias professoras, de formas diferentes. Camila Roseno, fala sobre sua formação:

Eu me formo ao pesquisar sobre trajetórias de professoras lésbicas, porque isso transforma meu olhar para a Escola, a pesquisa e a vida. Meu caminho eu construo assim: ao me engajar numa luta, numa pesquisa, numa escrita que dá visibilidade a ótica de professoras lésbicas (Camila Roseno)

A própria ideia de formar-se utilizada na frase traz em si uma multiplicidade. Ela diz “eu me formo”, sem definir ou precisar se está falando que se forma como mulher, ou como professora, ou como pesquisadora, ou como lésbica e tantas outras que a constituem. Considero que esta indefinição é, em certa medida, o lugar do diverso, o lugar da encruzilhada que diz dessa professora de História, mulher, lésbica, feminista, empreendedora. Camila também se aproxima da encruzilhada enquanto pesquisadora, faz sua reverencia, chega de mansinho e se apropria dos encontros e das novidades que pulsam dela. Em sua tese de

doutorado em Educação (ROSENO, 2022), a palavra ‘encruzilhadas’ aparece no subtítulo do terceiro capítulo. Subitem em que a pesquisadora e professora faz a defesa de que, como numa encruzilhada, seu trabalho é atravessado por muitos pontos de partida que se abrem para vários caminhos e tendo um ponto de encontro que se configura pelo desejo de pesquisar sobre as existências e trajetórias de professoras lésbicas.

No processo de construção desta pesquisa ela busca “permitir o surgimento de outros temas ainda não percebidos como objetos de conhecimento, como ocorria com a lesbianidade” e “visibilizar as existências de lésbicas também nos espaços escolares” (ROSENO, 2022, p. 14), como explica em sua tese intitulada “Trajetórias de professoras lésbicas na educação básica: saberes docentes como resistência”. Há nesta pesquisa, que a forma, uma encruzilhada que abre o caminho necessário para o novo, afirmando novos objetos de pesquisa e a visibilização de existências antes ignoradas pelas pesquisas científicas em Educação.

Para tanto, Camila Roseno (2022) se coloca no meio da produção desta encruzilhada, permitindo que o cruzamento entre o conhecimento produzido por ela e a sua “biografia e experiência pessoal de vida que é sempre sexuada, encarnada e situada” (BACH, 2012, p. 968) apareça. Une, portanto, a teoria que produz e a prática que vivencia. Afastando-se do binarismo europeu, falocêntrico e positivista entre teoria e prática. E aproximando-se daquilo que a feminista negra estadunidense bell hooks (2013) defendeu ao afirmar que não há espaços para brechas entre teoria e prática quando unimos nossas experiências e teorizações em prol de um projeto e de uma luta que é nossa, mas que também é coletiva. Tal cruzamento – entre a teoria e prática, a pesquisadora e seu objeto de pesquisa – pode ser vislumbrado na escrita de sua tese que é iniciada por seu memorial acadêmico que vai, aos poucos, explicando a relação entre si e as professoras lésbicas participantes de sua pesquisa, em que Camila Roseno afirma:

Primeiramente, me colocarei no centro dessa narrativa, sem intenção de protagonizar sozinha o conjunto desse trabalho, já que compreendo que o enredo dessa pesquisa é protagonizado por outras mulheres. [...] No entanto, apesar de nossas especificidades, compartilhamos identidades que nos aproximam e nos permitem entender melhor uma à outra e, por isso acredito que essa introdução corresponda ao pontapé inicial desse estudo. (ROSENO, 2022, p. 17)

Camila considera que há aproximações entre ela e as sujeitas de sua pesquisa, mesmo diante de suas especificidades. Defende que o compartilhamento de identidades as aproxima e permite que se entendam melhor. Este ‘compartilhamento de identidades’, como professoras

lésbicas, também é um fator para o seu processo de formação com a pesquisa. De tal forma que ao pesquisar sobre professoras lésbicas, produzindo encontros entre sua trajetória e as trajetórias das protagonistas de seu trabalho, Camila produz saberes que inundam uma tese, mas que também transformam seu olhar para a escola e a vida, Produz “saberes experienciais” (TARDIF, 2012, p. 48) que podem ser entendidos como um conjunto de saberes necessários para a prática da profissão docente, mas que não estão disponíveis em instituições de formação ou sistematizados em currículos, doutrinas e teorias. Saberes práticos, que também não são da prática docente e não se resumem a ela, como explica Maurice Tardif (2012). Ela produz estes saberes, que lhe dão um novo olhar para a escola e a vida, ao fazer de sua pesquisa uma encruzilhada, um espaço de encontros de saberes produzidos por professoras lésbicas, como ela. Tem-se aí a produção de uma “experiência” (FERRARI, 2013), porque a partir deste encontro com outras professoras lésbicas acontece “algo que é capaz de arrancar o sujeito de si mesmo, fazendo-o desprender-se de si mesmo, de forma que ele não seja mais o mesmo” (FERRARI, 2013). Uma experiência se faz no meio da encruzilhada e Camila é arrancada da sua antiga forma de pensar a Escola e a vida, sendo provocada a ser outra, a produzir uma nova versão de si para si a partir do ocorrido.

E por último Camila Roseno (2022) diz de um caminho que se faz na encruzilhada, apostando em um engajamento em uma luta, em uma pesquisa e em uma escrita que dão visibilidade à ótica de professoras lésbicas. Uma encruzilhada de três pontas que constroem seu caminho e que tem como ponto de encontro a construção da visibilidade da ótica de professoras lésbicas. Deste encontro também resulta a construção de sua própria ótica profissional, seu novo jeito de ser e de agir como professora. É no cruzamento das afetações vividas em relação àquilo que encontra com ela nesta encruzilhada - da luta, da pesquisa, da escrita – que a professora de História que se entende como feminista sai diferente deste cruzamento, fortalecida para a construção de uma luta que se baseia na perspectiva de professoras lésbicas.

Já Bianca, por sua vez, diz da aposta na multiplicidade ao falar sobre o planejamento das aulas:

Planejar uma aula de História feminista não é simplesmente chegar lá e falar de mulher. Pronto! Falei de mulher, tá resolvido. Longe disso, planejar uma aula de História feminista diz de estratégia. Porque dá para falar de feminismos, de mulheres, de pessoas negras, de pessoas LGBT de questões de classe a toda hora, porque a História é atravessada e composta por essas pessoas em qualquer tempo histórico. (Bianca Silva)

Aqui também é possível vislumbrar a encruzilhada a medida em que a professora e pesquisadora ao falar sobre o planejamento de uma aula de História feminista diz de uma perspectiva de ensino de história que é este lugar de encontros com os múltiplos sujeitos que perpassam a construção da sociedade. Para tornar possível “*falar de feminismos, de mulheres, de pessoas negras, de pessoas LGBT de questões de classe a toda hora*”, Bianca instrumentaliza seu olhar para o passado, constrói uma metodologia para recortar o passado que dialogue com as perspectivas e debates feministas de gênero, classe, raça e sexualidade. De tal forma que suas aulas de História feminista, bem como as estratégias didáticas que são planejadas para a construção destas aulas são feitas na encruzilhada entre seu exercício docente e seu ofício de historiadora.

Bianca tensiona o caminho bifurcado e dicotômico entre a teoria e a prática, o ensino e a pesquisa, a licenciatura e o bacharelado, heranças que segundo Leticia Mistura e Flávia Caimi (2020) são advindas do positivismo que separava o trabalho histórico em duas partes distintas, fazendo com que fosse “dos historiadores o dever de prover o conhecimento histórico, que assim ficaria à disposição dos professores de História, em dois processos higienicamente distintos” (MISTURA; CAIMI, 2020, p.93). Para abrir possibilidades e ensinar uma História que busca evidenciar a pluralidade de sujeitos históricos, pelas perspectivas de gênero, raça e classe, Bianca rompe com a dicotomia positivista. Aproxima seu ofício de professora do seu ofício de historiadora, cria entre eles uma encruzilhada que produz a passagem para algo novo. Constrói suas aulas a partir de uma História que ela também produz enquanto historiadora e mestranda em História com um projeto de Mestrado¹⁶, apresentado e aprovado no Programa de Pós Graduação em História da Universidade Federal de Juiz de Fora em 2022 que investe nas presenças das mulheres negras na produção da historiografia, tendo como objetivo identificar de que modo os marcadores sociais como o gênero e a raça influenciaram a produção historiográfica de historiadoras negras e como ocorreu suas inserções e diálogos com a historiografia brasileira e os movimentos negros durante as décadas de 1970 a 1990.

Ao fazer isso, Bianca constrói sua aula de História feminista no meio da encruzilhada a partir dos encontros de saberes e sujeitos históricos, afastando-se daquilo que Dea Fenelon (1981) caracteriza como uma ‘tradição livresca’ que diz da repetição de informações sobre o passado sem as questionar. Coloca em suspensão os caminhos da dita história tradicional,

¹⁶ Falo aqui sobre o projeto de Mestrado, porque quando escrevo a Bianca está iniciando a escrita de seu exame de qualificação. Por este motivo, achei prudente falar apenas sobre o texto que já se encontra pronto e que também pode nos apontar pistas sobre a forma como ela conduziu seu incomodo sobre a ausência de mulheres negras na academia, de forma geral.

dúvida do sujeito histórico universal – caracterizado na história tradicional pelo homem branco, europeu, heterossexual – e ancora sua aula na possibilidade de construir e ensinar um conhecimento que é encontro, encruzilhada e transformação e não se dá como “algo passivo, despolitizado e sempre intelectualizado” (FENELON, 1981, p.10). Não se limita a repetir. Se permite criar. Faz a travessia para algo novo.

Há em sua fala uma aposta na construção de uma aula de História feminista que não se dá a partir de um único formato, que não está dada, que não pode ser prescrita como uma receita médica. Uma aula de História planejada com estratégias, nas brechas produzidas a partir dos encontros de perspectivas. Aula de História que se constrói com base em uma ótica feminista a partir da qual o Ensino de História e o feminismo negro, ao qual ela se filia, são intercruzados para “pensar em um conjunto de práticas e indagações que não começam e nem terminam quando entramos em sala de aula” [e sobretudo] nas perguntas que fazemos quando analisamos o passado histórico” (SILVEIRA; SILVA; FERRARI, 2021, p. 15), utilizando a multiplicidade do encontro entre as categorias de gênero e raça para construir conhecimento sobre determinado período histórico.

Júlia Canella também esboça uma aposta na multiplicidade ao narrar um episódio que aconteceu no início de 2020, quando começou a dar aula:

No ano passado quando eu comecei a dar aula. Estava dando aula no nono ano e uma aluna muito questionadora, muito inteligente e que adorava História. E aí no primeiro dia de aula ela me perguntou: ‘Professora, este ano a gente pode estudar feminismo?’ E aí eu pensei: ‘Bom isso não está exatamente no currículo de História..., mas o currículo também não é uma ordem engessada...então tudo bem.’ E aí eu respondi para ela: A gente pode, a gente pode estudar feminismo. (Júlia Canella)

A sala de aula se transforma em uma encruzilhada, ali mesmo o encontro acontece e nela se encontram: a professora (que vem de um caminho de formação e de vida), alunas e alunos (que vêm de outros caminhos de vida e formação, com múltiplos interesses que são diferentes entre si), o currículo e seus imperativos sobre aquilo que determina como um conteúdo a ser estudado (que vem do caminho das determinações, das políticas públicas). É na sala de aula, enquanto uma encruzilhada, que a aluna entrega uma proposta. Propõe não só para sim, mas também para todas e todos que compõe esta encruza, por compreender que se tratava de um tema importante para todas e todos os sujeitos que compõem esta encruzilhada.

O debate sobre o feminismo surge da aluna, de forma inesperada. Há aí uma similaridade com as coisas que acontecem na encruzilhada e que são da ordem do

imprevisível, anunciando a novidade oriunda dos encontros. O feminismo não era o tema da aula, tão pouco se tratava de um assunto citado pela professora nas aulas anteriores. Partiu de um desejo expresso pela estudante e que foi atentamente captado pela Júlia. Uma professora que para acolher este desejo também se colocou na encruzilhada, se abriu e aceitou fazer parte deste encontro de forma a permitir que sua aula fosse lugar de atravessamentos.

Para lançar-se nesta encruzilhada e aceitar que, sim, seria possível o feminismo se tornar pauta de uma aula de História, Julia fez de si uma docente que conversa entre dois tempos e que recorta o passado a partir das demandas do presente, tornando-se uma “professora artificie” (ALMEIDA; MIRANDA, 2021, p. 111) ao ancorar sua aula no presente sendo guiada pelo diálogo crítico com o passado. Permitindo-se, portanto, sentir-se “afetada por esse pêndulo entre passado e presente, que se reorganiza indefinidamente no espaço da sala de aula e faz da docência algo próximo do universo da composição” (ALMEIDA, 2021, p. 95). Uma relação pendular que se anuncia através de uma questão pulsante do tempo presente que é anunciada por uma aluna que a provoca a abraçar o não planejado e convida o passado e o presente a dialogarem em uma “relação viva” (ALMEIDA, 2021, p. 111). Um convite aceito pela professora de História ao permitir que este encontro aconteça, produzindo um encontro com a concepção de um Ensino de História que não se debruça, exclusivamente, sobre a narrativa do passado, como fato histórico. Ao permitir que o feminismo seja pauta de uma aula de História, Julia dialoga com o campo do Ensino de História como um espaço de produção do novo, faz dele um lugar propício para construir possibilidades didáticas na encruzilhada entre o olhar para o passado, a força das demandas do presente e as projeções de um futuro diferente que pode ser vislumbrado a partir do debate dos feminismos e de suas diferentes demandas de transformações.

Coloca sob suspeita a totalidade e a autoridade do currículo enquanto um produto acabado e prescritivo, faz isso ao afirmar que depois da proposição da estudante ela pensou: *Bom isso não está exatamente no currículo de História..., mas o currículo também não é uma ordem engessada...então tudo bem (Júlia Canella)*. Há em sua fala uma percepção do currículo como não findado, como algo vivo, um território de disputa (SILVA, 2006) atravessado e composto por relações de poder. Cabe ressaltar que esta noção também está presente em sua dissertação de mestrado intitulada “Mulheres que se contam: histórias de vida e narrativas de educandas chefes de família da Educação de Jovens e Adultos” (CANELLA, 2023) na qual a pesquisadora defende a importância de que a Educação de Jovens e Adultos (EJA) vá “além dos currículos fechados, da ideia de transmissão de conteúdo, de grades, horários e regras fixas que se pretendem aplicar de maneira uniforme com um público

extremamente diverso” (CANELLA, 2023, p. 25). Professora e pesquisadora, produção teórica e prática docente em diálogo na compreensão do currículo como um território pelo qual é possível disputar para produzir novos encontros ao se colocar nas “negociações em torno das representações dos diferentes grupos e das diferentes tradições culturais das lutas entre, de um lado, saberes oficiais, dominantes e, de outro, saberes subordinados, relegados, desprezados” (SILVA, 2006, p. 22). Julia entra nesta disputa, negocia, questiona, tensiona, abre a encruzilhada e começa seus trabalhos, construindo “outros caminhos curriculares para história escolar, onde a sala de aula assuma o espaço de produção de conhecimento, em que seja possível se sensibilizar” (ALMEIDA, 2021, p. 60) e tornar-se outra a partir do exercício da dúvida e do fomento da sensibilidade e da empatia.

Disputa para produzir encontros. Rompe com a prescrição e estabelece a passagem. Fomenta a multiplicação das dúvidas e dos sujeitos históricos ao trazer uma perspectiva feminista para a aula de História. Para transformar o feminismo em tema de aula, ela entrou na querela do currículo, produziu o cruzamento e encarregou-se de afirmar a potência do estudo histórico dos diversos feminismos como uma ferramenta de construção do conhecimento e de uma sociedade mais igualitária e plural.

3.2 MICHEL FOUCAULT E OS ESTUDOS PÓS ESTRUTURALISTAS

Certa vez, ouvi uma colega da pós-graduação dizer que seu primeiro contato com a obra de Michel Foucault aconteceu durante o Ensino Médio. No instante em que ouvi, eu me senti inquieta. Na ocasião, desejei que isso tivesse me acontecido também. Gostaria de ter mais tempo de leitura das obras do filósofo, porque tenho a sensação de que preciso de mais para entendê-las, para mergulhar em seus ditos e me apropriar de suas ferramentas. Muitas vezes sinto que Foucault me escapa ao entendimento, leio e releio a mesma frase uma dezena de vezes até achar que compreendi. Ou simplesmente abandono a leitura, por semanas, e sigo com o texto na cabeça, projetando-o no cotidiano. Em alguns desses momentos de abandono, secretamente, me imagino castigando o filósofo por me parecer tão complexo. Deixo-o ao relento, coloco seus livros perdidos entre outros, misturados, jogados. Depois dou risada de mim mesma e me convenço de que Michel Foucault, com seu gosto por fazer da vida o que ela ainda não é, iria se divertir em meio a diversidade da minha biblioteca pessoal. Imagino que ele transformaria o meu desejo de puni-lo em uma oportunidade de resistência e criatividade. Então abandono a birra e retomo a leitura até, novamente, me convencer de que estou compreendendo o que ele diz.

Minha relação com Foucault não se construiu como um amor à primeira vista, um romance apaixonado. Não. Nossa encruzilhada levou tempo para ser construída. Foi no final da graduação a primeira vez que ouvi falar de seus textos, na disciplina de Estágio Supervisionado lecionada pelo professor Anderson Ferrari, mas na ocasião não chegamos a ler textos do filósofo. Mais tarde, durante o mestrado e a residência docente comecei a ler Michel Foucault para as disciplinas das duas pós-graduações e em alguns destes momentos as dificuldades me pegavam em cheio. Abandonava a leitura deixando o livro e as ideias contidas nele jogados em uma encruzilhada qualquer.

Michel Foucault não me parece um autor para ser lido com pressa. Para mim, a leitura de suas obras necessita de uma dedicação, um mergulho estudioso. Um caminho árduo a ser percorrido, mas que traz consigo – ao final do trajeto – o anúncio de uma encruzilhada, uma bifurcação. Porque quando insisto e me aprofundo um pouco mais no estudo de suas obras percebo que se trata de uma leitura transformadora que instaura a provocação e a possibilidade da construção de um novo percurso, tal qual a encruzilhada.

Mas não vislumbrei essa encruzilhada sozinha. Foi nos encontros do GESED, que tomei as leituras compartilhadas e as discussões dos textos como uma ferramenta para me aproximar de Michel Foucault e tornar a leitura de suas obras mais prazerosa. A partir daí foi possível estabelecer períodos de trégua com Foucault e as dificuldades e fases de abandono foram dando lugar ao interesse, ao desejo e à curiosidade. Uma curiosidade que se instaurou por inspiração no próprio filósofo e que me provocou a tensionar as noções de ‘naturalidade’, tomando o conceito de problematização (FOUCAULT, 2010) como uma ferramenta útil para a compreensão de nós mesmos e do mundo à nossa volta. Entendendo problematizar como o ato de fazer uso do direito de “não ter certeza, perceber uma contradição, ter necessidade de uma informação suplementar, defender diferentes postulados, apontar um erro de raciocínio” (FOUCAULT, 2010, p. 225). Um trabalho do pensamento que, de acordo com filósofo, pode ser entendido como “aquilo que permite tomar uma distância em relação a certa maneira de fazer ou de reagir e tomá-la como objeto de pensamento e interrogá-la sobre seu sentido, suas condições, seus fins” (FOUCAULT, 2010, p.232). Foi me inspirando nesse ‘ato’ que fui, aos poucos, questionando minhas certezas e abrindo espaço para o novo, para as reinvenções da pesquisa e da vida. Reinvenções que me levaram a construir o gosto por leituras que antes considerava complexas, para a aceitação do desafio de fazer um trabalho que toma a encruzilhada como metodologia de análise e para a multiplicação dos atravessamentos entre os saberes que compõem esta pesquisa.

Além disso, durante algumas leituras eu sentia como se o filósofo narrasse, com leveza e desenvoltura, questões que me atravessavam durante o processo de escrita. Vivi uma espécie de identificação com o que ele diz sobre o ofício de escrever como pesquisador. Era como se Michel Foucault fosse um amigo, com quem me sento em um café. Esquina de uma encruzilhada através da qual nos encontramos, trocamos saberes e nos afastamos. Um amigo que, de posse de uma xícara de café quente, proferia palavras inquietantes contidas em trechos inteiros que me ajudaram a pensar o ofício da pesquisa e da construção do texto. Momentos de encontro em que fui entendendo, por inspiração em Michel Foucault, que o texto que escrevemos é pulsante e vive nas conexões que construímos, nos entrelaçamentos, nas encruzilhadas em que

[...] a cada instante, ele se distancia, estabelece suas medidas de um lado e de outro, teteia em direção a seus limites, se choca com o que não quer dizer, cava fossos para definir seu próprio caminho. A cada instante, denuncia a confusão possível. Declina sua identidade, não sem dizer previamente: não sou isto nem aquilo. (FOUCAULT, 2013, p. 19)

Sob inspiração em suas palavras, busquei construir esta pesquisa medindo o texto de ‘cá e de lá’. Fazendo dele o caminho e o mapa para entender os limites e as potencialidades dos espaços percorridos. Fui deixando marcas que evidenciam para a leitora e o leitor quais os encontros produzidos e aquilo que estas encruzilhadas fomentam... Fui abrindo os caminhos, cavando os espaços, inventando as passagens e as ferramentas metodológicas de análise. Marquei o texto com as denúncias das possíveis confusões, das aproximações e dos afastamentos com os diferentes campos do conhecimento. Confessei com alegria a provisoriidade das conclusões e para produzir o texto como é, fui dizendo também aquilo que não gostaria que ele fosse, aquilo que não gostaria que o cruzasse.

Assim como a leitura dos textos de Foucault, a escrita inspirada em suas obras também foi conduzida carinhosamente pelo GESED, sobretudo a partir da figura do meu orientador, Dr. Anderson Ferrari. Uma aprendizagem que se iniciou quando Anderson e eu escrevemos nosso primeiro artigo juntos. O artigo teve como ponto disparador um acontecimento que me atravessou durante a pandemia em 2020, enquanto cursava o Mestrado em Educação no âmbito do Ensino Remoto Emergencial e dava aula também por plataformas digitais, na ocasião em que tive que retornar presencialmente a uma das Escolas onde trabalhava na época. Durante este retorno fui atravessada por uma cena que é descrita por nós da seguinte forma:

Na minha frente vi duas mulheres negras que aparentavam ter a idade da minha Mãe (na faixa dos 55 anos), que estavam sem máscara, sem uniforme, lavando a Escola em um dia frio, mexendo com água e com pouca proteção contra as baixas temperaturas e contra o COVID 19. Dois corpos negros, corpos de mulheres faxineiras na escola, num espaço em que eu não esperava encontrar ninguém além da direção que havia me convocado, visto que se não havia alunos e alunas, professores e professoras também não haveria motivo para exigir a presença de mulheres negras faxineiras limpando com água uma escola vazia num dia frio de inverno. (SILVEIRA; FERRARI, 2021, p. 409)

Foi esta cena que narrei para o meu orientador em uma ligação logo depois de chegar da escola e juntos tensionamos as relações de poder, de gênero, raça e classe presentes nesta cena. Analisamos a cena das faxineiras negras na escola a partir das leituras das diferentes feministas negras latinas e norte americanas e do arcabouço foucaultiano com objetivo de transformar o vivido em um instrumento disparador do estranhamento e da dúvida sobre aquilo que nos é corriqueiro. Instauramos o questionamento da dita ‘naturalidade’ de cenas que, como a narrada acima, carregam atravessamentos históricos de raça, gênero e classe que, muitas vezes, não são problematizadas pelas/os docentes. Nosso convite era de que aquelas/es que lessem o texto pudessem utilizá-lo como uma ferramenta para perceber e problematizar os atravessamentos de classe, raça e gênero em suas salas de aula, mas também fora delas.

Enquanto escrevíamos juntos, Anderson foi me ensinando, sob inspiração em Michel Foucault, que a serventia daquele artigo não se dava a partir de sua aproximação com uma verdade absoluta ou com a comprovação de fatos incontestáveis. Pelo contrário, foi me ajudando a compreender que a potência do texto estava naquilo que ele provoca na leitora e no leitor, em sua transformação em um convite para transformarmos a nós e as nossas formas de pensar, como nos inspira Michel Foucault (2010). Foi então, na escrita do nosso primeiro artigo que aprendi a me despedir da necessidade de somente escrever quando tivesse certezas. Atravessei uma porta proposta por Anderson, enquanto orientador, pesquisador, e coordenador do GESED, e passei a algo novo: comecei a escrever para mergulhar nas questões que me atravessam e não para transmitir supostas verdades únicas.

Atravessei a encruzilhada, uma travessia em direção às respostas múltiplas, a produção de brechas e novos caminhos. Uma aposta que se deu em diálogo não apenas com Michel Foucault, mas também com as perspectivas pós-estruturalistas que me provocaram a focar mais nos movimentos e deslocamentos. A interessar-me mais pelos caminhos percorridos a partir das inquietações ao invés de priorizar os pontos de chegada. Para explicar melhor, tomo de empréstimo as palavras de Dagmar Meyer e Rosângela Soares (2005), para as autoras, pesquisadores que se inspiram nas perspectivas pós estruturalistas:

se organizam por movimentos e deslocamentos, ao invés de priorizarem os pontos de chegada, e focalizam suas lentes nos processos e nas práticas, sempre múltiplas e conflitantes, que vão conformando-os – e se conformando nos – próprios “caminhos investigativos”. Assumir posturas como essa, entendendo-as como sendo interessantes e produtivas para os processos de pesquisar, não é, evidentemente, muito confortável. Ao contrário, elas desestabilizam nossas ancoragens teóricas e nossas certezas, nos colocam frente a frente com a parcialidade dos mundos que habitamos e nos confrontam com as nossas próprias incongruências. (MEYER, SOARES, 2005, p. 42)

Sendo assim, assumo que o mais importante a ser captado a partir de minha questão de pesquisa não é uma ‘resposta final’ e tampouco a maneira como construirei as respostas se dará a partir de um único caminho. Opto por valorizar a possibilidade de fazer a ‘estrada da pesquisa’ sem mapas pré-definidos, sem formatos a serem seguidos, sem metodologias que anunciam e prometem os resultados antes mesmo de serem aplicadas.

No entanto, como defendido por Dagmar Mayer e Rosângela Soares (2005), construir a pesquisa inspirada nas perspectivas pós-estruturalistas não é muito confortável, pelo contrário. Porque envolve “nos distanciar de métodos que se pretendem universais e atemporais de fazer pesquisa [...] e dar vazão ao fluxo e ao inesperado, ao novo, ao incerto, ao improvável” (SILVA; SILVA; CABRAL, 2023, p. 78) e o campo das incertezas, muitas vezes, causa desconforto. Não criei esta encruzilhada sem angústia, sem perturbação, sem medo, sem ousadia e sem atravessamentos que transformaram minha forma de pesquisar, pensar, ver, viver e agir no mundo. Afinal, para escrever guiada pelas perguntas e pela incorporação da encruzilhada entre o Feminismo Negro, o Ensino de História e os Estudos de Gênero e Sexualidade também precisei desconstruir minha forma de conhecer, despindo-me das lógicas binárias, das metanarrativas, das respostas que são isso ou aquilo. Foi necessário aprender a me lançar em uma viagem e nela atravessar passagens estreitas em que, muitas vezes, as bagagens não tinham espaço. E desta forma, muito ficou para trás: minha necessidade de me agarrar a teorias fixas, algumas certezas antes inquestionáveis e uma parte substancial da minha pretensa sensação de controle. Não sinto saudade do que deixei, sigo com os olhos voltados para o horizonte onde outras encruzilhadas seguem surgindo.

Nesta viagem – tendo as perspectivas pós-estruturalistas como uma inspiração, com pouca bagagem e mapas escassos –, muitas vezes precisei ficar à deriva. Não como um naufrago que espera a morte com resiliência, mas como alguém que compreende a deriva como uma oportunidade de observação e reconfiguração. Gosto de pensar que fiquei à deriva em busca das encruzilhadas. Um ‘estar à deriva’ que muito se assemelha ao que Nathalye

Machado (2019) escreveu em sua tese de doutorado em Educação ao falar sobre fazer a pesquisa ancorada nas perspectivas pós-estruturalistas:

Estar à deriva e podendo avistar pontos de fuga que sejam de possíveis enlaces e reconfigurações. Estar à deriva, entendendo que perder-se pode ser uma potência de aprendizagem, uma forma diferente de produzir o conhecimento. Estar atenta ao inesperado e dele sorver a multiplicidade como algo produtivo para me esquivar de discursos totalizadores, generificados, assim tem sido pesquisar na perspectiva pós-estruturalista. (MACHADO, 2019, p. 50)

Para aprender a pesquisar na perspectiva pós estruturalista também precisei aprender a ficar à deriva, a me abrir para os possíveis enlaces e as reconfigurações, conforme Nathalye Machado (2019) defende. Isso porque para captar as encruzilhadas, os encontros de saberes, a multiplicidade presente na narrativa das professoras de História que se entendem como feministas tive que abrir mão de projetar e controlar todas as etapas desta pesquisa. Estar à deriva significou permitir que aquilo que foi dito pelas próprias professoras nas entrevistas fosse o principal mapa das encruzilhadas que aqui foram formadas. Uma deriva-ativa vivida a partir do lugar de pesquisadora, de ‘buscadora’, em conexão com as possibilidades que poderiam surgir no campo de pesquisa e na banca de qualificação.

Vale ressaltar que minha aproximação das pesquisas nas perspectivas pós-estruturalistas, assim como a proximidade com Michel Foucault, também se estabeleceu apenas no contato com a pós-graduação. Foi lendo e aprendendo com as pesquisadoras e os pesquisadores do GESED que aprendi sobre essas perspectivas bem como seus efeitos na pesquisa. E foi a partir deste contato que fui me identificando e percebendo que me sentia empolgada pesquisando sob estas perspectivas e aprendendo a “me preocupar mais com questões e interrogações do que com respostas” (FRANÇA, 2019, p. 60). Com isso aprendi sobre a importância da dúvida, do questionamento como propulsores das transformações externas e internas e a colocar “a desconfiança frente às certezas definitivas, admitindo que a incerteza é, efetivamente, parte integrante desse meu modo de pensar, de fazer e de experienciar a pesquisa” (FRANÇA, 2019, p. 60). Uma pesquisa inquieta, amiga da dúvida, travessa e incerta tal qual o ato de atravessar um cruzamento.

Foi o GESED e as pesquisadoras e os pesquisadores que o integram que me convidaram e impulsionaram a fazer a “passagem necessária para algo novo” (GREGÓRIO, 1998, s/p.), a atravessar e a construir encruzilhadas. Suas formas de produzir pesquisa, sob inspiração em Michel Foucault e nas perspectivas pós-estruturalistas foram a encruzilhada

primeira, responsável pela criação do espaço de possibilidades, da porta que se abriu e me abriu para todas as outras encruzilhadas que fizemos depois, compondo este trabalho.

3.3 OS ESTUDOS DE GÊNERO, SEXUALIDADE E EDUCAÇÃO

Recorro às memórias de uma cena que me atravessou. Retorno ao dia 05 de julho de 2023 às 19 horas, na sala “Paulo Freire” da Faculdade de Educação da UFJF. Dia, horário e local da apresentação e debate sobre o livro “Produção de conhecimento em Gênero, Sexualidade e Educação: dez anos do GESED” (FERRARI; CASTRO, 2023). Noite fria. Corações aquecidos pela euforia. Muitas pessoas queridas, muitas pessoas que eu não conhecia. Todas e todos reunidas em uma mesma sala. E a tônica principal era a apresentação de um livro, uma produção acadêmica comemorativa em nome dos dez anos de trabalho e produção de conhecimento no campo dos estudos de gênero, sexualidade e educação.

Narro esta noite a partir de minha própria ótica, assumindo que “quando uma pessoa relata os fatos vividos por ela mesma, percebe-se que reconstrói a trajetória percorrida dando-lhe novos significados” (CUNHA, 1997, p. 187) de tal maneira que minha narrativa não toma o lugar da verdade dos fatos, mas sim o de uma representação dos fatos que é feita a partir da minha constituição enquanto pesquisadora. Sendo assim, construo esta narrativa a partir de minhas memórias sobre a noite em questão, memórias ressignificadas pelo próprio ato de lembrar, de rememorar vivências imersas em um contexto coletivo a partir de um prisma pessoal e localizado. Ao relembrar, lanço mão de uma memória constituída por um grupo, mas que é também um trabalho individual meu de produzir novas leituras e interpretações para o vivido. (SCHMIDT; MAHFOUD, 1993, p. 288).

Sentada na plateia, ao lado de Lara e Vinicius, meus companheiros nesta encruzilhada do mestrado, ouvi atentamente a fala dos coordenadores do grupo. Contaram, através de fotografias e da narrativa sobre experiências vividas, a história do grupo. Nos apresentaram as demandas que culminaram no surgimento do GESED, falaram sobre o fomento de encontros entre a rede municipal de Educação de Juiz de Fora – MG, os estudos em gênero, sexualidade e educação como uma marca fundante do grupo e as diferentes ações de pesquisa e extensão exercidas na universidade e fora dela.

Ouvi Anderson Ferrari e Roney de Castro, enquanto coordenadores do grupo, narrarem uma trajetória completamente vinculada à abertura da encruzilhada entre gênero, sexualidade e educação na UFJF. Este mesmo caminho, a mesma encruzilhada de três pontas -

que se multiplicou em tantas outras-também foi descrita, por eles e outros membros do grupo, quando formularam um artigo de apresentação do grupo na ocasião de seu surgimento:

Congregando docentes e estudantes ligados a graduação, ao PPGE e outras áreas afins da UFJF, a proposta é desenvolver atividades tendo como foco as temáticas dos estudos de gênero e sexualidade em articulações com outras categorias de análise como corpo, geração, classe, raça, etnia e religião. Sendo assim, as discussões e produções do grupo assumem, para além dos estudos de Michel Foucault, teorizações a partir da perspectiva pós estruturalista e principalmente as contribuições dos Estudos feministas, de Gênero, Culturais, Gays e Lésbicos e da Teoria Queer (FERRARI *et al.*, 2009, p. 210)

Treze anos depois de terem escrito este artigo, eu estava na plateia assistindo ao lançamento do livro de comemoração dos dez anos do grupo – que não havia sido lançado antes em decorrência dos múltiplos infortúnios gerados pela pandemia de COVID-19. Se comparamos a narrativa apresentada pelos coordenadores no evento em 2023 e o trecho acima, retirado do artigo produzido em 2009, é possível percebermos que o grupo vem cumprindo aquilo que se propôs há 13 anos. Para contar a história deste grupo, vou produzindo significados novos para os acontecimentos do passado, alguns dos quais nem mesmo participei. Vivi e ouvi sobre um passado e a partir dele narro uma história, que tal qual a História produzida pelas historiadoras e os historiadores, não deve ser confundida com o passado em sua íntegra. Aquilo que se passou é diferente da narrativa sobre o acontecido, isso porque “embora a história seja um discurso sobre o passado, está numa categoria diferente dele” (JENKINS, 2017, p. 24). A História é aquilo que historiadoras(es) produzem ao se debruçarem sob certo objeto de investigação, a partir de um determinado foco. É, portanto, menos a verdade absoluta dos fatos do passado e mais uma variedade dispersa de possibilidades discursivas e interpretativas de um mesmo objeto histórico, gerando assim múltiplas histórias e não apenas uma única história. (JENKINS, 2017).

Coloco-me neste lugar de historiadora, que também me pertence como professora de História, para afirmar que ao narrar a história do grupo não falo sobre uma ‘verdadeira história’, mas sim sobre uma história que me atravessou enquanto pesquisadora e professora vinculada ao grupo e a sua constituição histórica. Trata-se de uma história que constituiu meu olhar enquanto professora de História, com a qual aprendi – através das leituras, filmes, debates, eventos e tantas outras ações realizadas no grupo - que “as questões de gênero e sexualidade estão presentes nas escolas, cotidianamente e são resultado de uma construção histórica que vem se desenvolvendo desde o final do século XIX” (FERRARI, et.al, 2009, p. 213). Um aprendizado que se transfigurou em uma passagem importante para mim, uma

encruzilhada a partir da qual pude estabelecer a busca por uma docência questionadora e combativa das violências de gênero e sexualidade.

Ao compreender que as relações de gênero e sexualidade também tem uma história tal qual defendeu Michel Foucault (2014), tomei a própria disciplina que leciono como uma ferramenta de problematização das múltiplas normativas de gênero e sexualidade reforçadas pela escola e pelas nossas práticas pedagógicas. Considero que isso foi um presente, uma oferta-docente que recebi ao atravessar esta encruzilhada.

Na pesquisa não foi diferente, nesta encruza aprendi a tornar os ouvidos mais atentos aos sentidos que as palavras trazem com sigilo. Não aquilo que está por detrás das palavras. Não aquilo que não se pode ouvir (FOUCAULT, 2014). Neste encontro com o GESED apurei meus ouvidos para ouvir o dito. E foi a partir desta apuração, desta transformação advinda do meio deste grupo-encruzilhada que ouvi Bianca Silva, Camila Roseno e Julia Canela. Escuta que resultou na seleção dos diversos trechos das entrevistas presentes neste trabalho. Inclusive os trechos abaixo em que nos é possível pensar em caminhos de aproximação das professoras com os Estudos de Gênero, Sexualidade e Educação e em tantos outros, através das encruzilhadas e afastamentos entre as três, que estabeleço com base na narrativa que elas fizeram sobre suas práticas escolares.

A professora Bianca Silva me contou que:

Durante o momento em que eu sou marcada pela violência sexual que sofri, em sala de aula, o meu desejo e alegria em estar na Escola vai por água abaixo. É durante esta época da Escola que o meu interesse por ser professora surge. E hoje, olhando para trás isso vem mais forte ainda. Esta certeza de que virei professora porque queria poder estar em sala de aula de uma maneira diferente do que foi para mim. Eu demorei muito tempo para ter esta percepção sobre a motivação do meu desejo de ser professora. Porque a sala de aula é o espaço que mais causa violências para mim e é o espaço que eu volto a todo momento. É o espaço que eu mais gosto de estar, mas também é o espaço que mais me fez mal, mais me violentou. Entender isso foi importante para fortalecer a professora que eu quero ser. Porque entendi que eu quero ser professora para mostrar que pode ser diferente, que a gente pode ser transformação neste espaço que a gente pode fazer deste espaço um lugar de acolhimento das diferenças e que ele não precisa ser um espaço somente de dor para as pessoas. Estar em sala de aula é um momento de cura para mim, porque transformo a dor em ação. (Bianca Silva)

A professora Camila Roseno também narra algo que lhe aconteceu na docência, dizendo que:

Foi minha condição de professora concursada que me deu a oportunidade de escancarar o armário, inclusive aceitar a proposta de participar de uma matéria do G1 e estabelecer minha luta contra a lesbofobia na educação na grande mídia local. (Camila Roseno)

E me dá indicação do endereço virtual da matéria por ela citada, cuja manchete e um trecho se segue abaixo:

Figura 4- Manchete do jornal “G1 Petrolina e região” do dia 29 de agosto de 2017

The image shows a screenshot of a news article from G1 Petrolina e Região. The header is red with the G1 logo and the text 'PETROLINA E REGIÃO'. Below the header, there are navigation links: 'fique por dentro', 'Caso Marielle', 'Concursos', 'Apostas esportivas', 'Ciclone', and 'Mega-Sena'. The main headline is 'Professora transforma preconceito sofrido em militância contra a lesbofobia, em Petrolina, PE'. Below the headline, there is a sub-headline: 'Camila Roseno sofreu preconceito no ambiente escolar e hoje, como professora, luta para mudar esta realidade.' The author is 'Por Amanda Lima' and the date is '29/08/2017 09h45 · Atualizado há 5 anos'. There are social media sharing icons for Facebook, Twitter, WhatsApp, Telegram, LinkedIn, and Print.

Fonte: Jornal G1 Petrolina e Região, 29 de agosto de 2017

Para Camila, que também é professora da rede municipal de educação de Remanso-BA, a escola é um ambiente onde preconceitos são mantidos pela falta de diálogo e formação pedagógica. Por isso, ela, que atualmente ministra aulas de História; Identidade e Cultura; e Cidadania, além de História e Gênero, optou por tentar através da sua formação construir uma nova realidade.’ (LIMA, 2017, s/p)

Por fim, a professora Júlia Canela nos conta sobre um episódio vivido por ela:

Eu tive uma aluna no 8º ano que logo na primeira semana de aula eu comecei a notar um comportamento diferente nela. Ela era uma aluna muito fechada e as vezes até um pouco agressiva, arredia tanto com os colegas quanto com os próprios professores. E aí eu levei isso para a direção, comentei que ela era uma aluna que tinha muita resistência às aulas. Muitas vezes eu passava matéria ou exercício e ela ficava de cabeça baixa. Quando eu passava uma atividade ela não fazia, não entregava. E aí levei para a direção porque eu queria entender o que estava por trás daquele comportamento, porque podia ser muitas coisas, né? E aí a direção me falou que esta aluna já vinha de uma situação de violência em casa. Disseram que era uma aluna que a

escola acreditava que era lésbica e que participava de alguns projetos sociais, jogava futebol. E aí eu fiquei pensando nisso e pensando que ao mesmo tempo que sair do armário é uma questão de ordem muito pessoal para cada um e cada uma... ao mesmo tempo pode ser muito importante para um aluno, para uma criança LGBT que está em conflito e está em uma situação de sofrimento não compreendendo sua própria sexualidade, quando uma professora ou um professor assumem sua sexualidade com tranquilidade e leveza. Mas ao mesmo tempo não dá para querer sair do armário em qualquer escola, porque tem escolas em que isso só não é possível e aí nos colocar à mercê de violências também. (Júlia Canella)

Os três trechos acima trazem narrativas (CUNHA, 1997) que não se constroem ao acaso e que não dizem da única forma possível das professoras narrarem as próprias práticas docentes. Trata-se antes de uma reconstrução da trajetória percorrida, dando-lhe novos e diferentes contornos (CUNHA, 1997, p. 187) que são produzidos a partir da minha proposta de pesquisa, ou seja, a partir daquilo que as perguntas que fiz as incitou a falar de si mesmas com base no que cada uma entende como o que é ‘ser uma professora de História feminista’.

Para isso, elas acionaram e fizeram um trabalho com as suas memórias (HALBWACHS, 2013) a partir de uma repetição não linear dos acontecimentos que “é diferente dos acontecimentos em si e das formas como eles podem ser evocados por diferentes pessoas, nos diferentes contextos” (HALBWACHS, 2013, p. 36). Memórias que vêm à tona através das narrativas, ou seja, por meio daquilo que elas mesmas selecionaram para me dizer. Dizem sobre aquilo que as marcou e que, de formas diversas, viveram enquanto sujeitos de experiência (LARROSA, 2022).

Entendendo, por inspiração em Jorge Larrosa (2022), que ser sujeito de experiência envolve se abrir para a sensibilidade e a afetação, tornando-se “um sujeito ex-posto” (LARROSA, 2022, p. 26), alguém que permite a abertura, que acessa uma “passividade feita de paixão, de padecimento, de paciência, de atenção, como uma receptividade primeira, como uma disponibilidade fundamental, como uma abertura essencial” (LARROSA, 2022, p. 26). É possível percebermos esta abertura nas três professoras, as três narram afetações estabelecidas com o vivido que vão além do nível da informação, narram “experiências” (LARROSA, 2022), situações que lhes acontecem e que as tocam, que transformam seu modo de estar no mundo. Fazendo com que elas parem para pensar mais devagar, parem para olhar mais devagar, parem para escutar mais devagar (LARROSA, 2022).

Bianca, Camila e Júlia se encontram nesta encruzilhada das afetações, as três são sujeitos da experiência à medida em que se expõe a vida, se afetam com os ocorridos e fazem dessas afetações uma mola para a produção do novo em si e em suas práticas como

professoras. De que forma elas fazem isso? Construindo uma narrativa sobre suas práticas docentes que diz de uma encruzilhada entre o vivido e a teoria. Constroem teorizações sobre o vivido que as ajudam a ancorar suas práticas docentes, unem teoria e prática, afastando “a possibilidade de qualquer pensamento como produto de uma atividade 'puramente' racional, mas, ao contrário, assumem a imanência radical entre as palavras e as coisas” (VEIGA-NETO, 2017, p. 20). A partir disso tornam possível um ‘trabalho em si’, para construírem, por exemplo, quais professoras querem ser e, por consequência, quais professoras não querem ser.

Vale ressaltar que este ‘trabalho em si’, esta ‘autorreflexão’ não se faz de forma linear ou monolítica, aproximando-se mais da compreensão de que:

A experiência de si está constituída, em grande parte, a partir das narrações. O que somos ou, melhor ainda, o sentido de quem somos, depende das histórias que contamos e das que contamos a nós mesmos. Em particular, das construções narrativas nas quais cada um de nós é, ao mesmo tempo, o autor, o narrador e o personagem principal. Por outro lado, essas histórias estão construídas em relação às histórias que escutamos, que lemos e que, de alguma maneira, nos dizem respeito na medida em que estamos compelidos a produzir nossa história em relação a elas. Por último, essas histórias pessoais que nos constituem estão produzidas e mediadas no interior de práticas sociais mais ou menos institucionalizadas e que possuem historicidade. (LAROSSA, 1994, p. 48)

É neste encontro com a ‘autorreflexão’ – que é narrativa e se emaranha a relações históricas e institucionais sobre o que é ser uma pessoa humana – que as professoras constroem a si e as suas práticas. Um processo de ‘autorreflexão’ que não se dá separado do próprio ato de narrar, na entrevista, o que viveram, uma vez que “ao mesmo tempo que o sujeito organiza suas ideias para o relato - quer escrito, quer oral - ele reconstrói sua experiência de forma reflexiva e, portanto, acaba fazendo uma autoanálise que lhe cria novas bases de compreensão de sua própria prática” (CUNHA, 1997, p. 187).

Parto desta encruzilhada entre as três para falar das afetações que as singularizam. Bianca inicia sua narrativa a partir de uma violência que a ‘marca’, ou seja, algo que lhe afetou, algo que se passou com ela e a partir da qual não pode mais ser a mesma. Uma marca produzida pela violência sexual que aconteceu quando ela era aluna e que não deveria ter acontecido, mas que a atravessa e constitui como professora de tal maneira que se torna inviável pensar em uma formação da Bianca professora de maneira separada da Bianca aluna. Quando a professora chega em sala de aula, ela também precisa lidar com os vários sentidos de escola que a habitam. Não somente o da sua formação docente, mas também os

ressentimentos, as dores e as alegrias que viveu vinculadas àquele espaço enquanto aluna, isso também a constitui inclusive como professora.

Sendo assim, a forma como ela se constitui professora aciona a noção de Maurice Tardif (2012) dos saberes docentes, enquanto “um saber social que é atravessado e constituído por atores ativos, sujeitos que o personalizam de diversas formas, como a partir de seu lócus social, suas relações familiares, suas experiências pregressas” (TARDIF, 2012, p. 36), saberes que são produzidos por ela e também são atravessados por esta marca que a lança em uma encruzilhada de sensações e desejos conflitantes. Três pontas: a violência que causa angústia e perda da alegria; um desejo/alegria de estar na escola como professora para ressignificar a dor; atuar como professora para não deixar acontecer com as outras meninas o que aconteceu com ela.

Esta encruzilhada não é vivida sem dor, e a professora afirma isso ao dizer que a sala de aula *é o espaço que eu mais gosto de estar, mas também é o espaço que mais me fez mal, mais me violentou (Bianca Silva)*. Uma dor que atravessa o corpo de uma mulher negra, na encruzilhada entre gênero, raça e sexualidade, uma violência sexual que rompe com a alegria que antes era sentida no espaço escolar. Ao mesmo tempo que esta violência tenta colocá-la em um lugar de “inferiorizada, apequenada e violentada” (EVARISTO, 2020, p. 13) a professora se convoca a buscar “formas de surfar na correnteza” (EVARISTO, 2020, p. 13), inventando jeitos de sobreviver e de viver.

É a partir deste lugar de inventar novos jeitos de sobreviver que Bianca se coloca para transformar sua dor em um ebó¹⁷ de extermínio da violência e de exaltação da beleza presente na diferença e na sala de aula que pode ser diferente daquela que a violentou. Uma diferença que ela mesma produz ao *transformar a dor em ação (Bianca Silva)*. Para tanto, Bianca se aproxima e se inspira em Audre Lorde (2020) que nos provoca ao afirmar a potência da transformação do silêncio em linguagem e ação, narrando seu próprio silêncio como um peso que afoga, que trai a si mesma e que tira seu poder de autodefinição. Segundo a professora, durante muito tempo ela leu e decorou partes do texto da autora e feminista negra norte americana, afirmando que *teve dias em que repetia várias vezes ‘o silêncio nos mata em vida’, se lembra da Audre e vai (Bianca Silva)*. De tal maneira que seu ato de transformar a dor em palavra e em agência docente de transformação se inspirou na transformação do silêncio em linguagem em ação como “um ato de autorrevelação” (LORDE, 2020, p. 27) que não se faz

¹⁷ Palavra em yorubá que ganhou múltiplos significados dentro das religiões de matriz africana, no Brasil. Mas que aqui é utilizada como sinônimo de oferenda a Exu realizada como agradecimento ou como convocação; despacho.

sem perigos, mas que vale a pena se a contrapartida for lutar pela possibilidade de narrar a própria história.

Bianca transforma sua dor em ação para fazer dela uma ferramenta para ir adiante, para construir e contar sua própria história. Mira a transformação da realidade, da escola e da sala de aula. Acreditando que *a gente pode ser transformação neste espaço, que a gente pode fazer deste espaço um lugar de acolhimento das diferenças e que ele não precisa ser um espaço somente de dor para as pessoas (Bianca Silva)*. E desta forma, se aproximando de uma perspectiva que preza as pluralidades, as desnaturalizações, a celebração da diferença, tal qual nos inspiram os Estudos de Gênero, Sexualidade e Educação a medida em que exigem “levar em consideração os atravessamentos, os diversos grupos e realidades que compõem a sociedade e que a constituem, como as etnias, as religiões, as raças, as classes sociais.” (FERRARI *et al.*, 2009, p. 212)

Camila também atravessa pelo campo da violência, ainda que não seja propriamente uma violência física. Foi violentada por todos os anos em que não pôde falar sua sexualidade. Uma violência que ela afirma só ter conseguido ressignificar a partir de sua ‘condição de professora concursada’.

Tornar-se concursada foi sua encruzilhada, uma passagem necessária para que ela pudesse, enfim, dizer sobre sua sexualidade. Sobre esse ato, de falar sobre sexualidade, Michel Foucault (2020) nos diz da necessidade de abandonarmos “a hipótese de que as sociedades industriais modernas inauguraram um período de repressão mais intensa do sexo e da sexualidade” (FOUCAULT, 2020, p. 54), afirma ainda que “talvez nenhum outro tipo de sociedade jamais tenha acumulado, e num período histórico relativamente tão curto, uma tal quantidade de discurso sobre sexo” (FOUCAULT, 2020, p.37).

No entanto, Foucault nos alerta que um amplo volume de produções sobre sexo e sexualidade não quer dizer que ambos alcançaram um lugar de liberdade plena. Mas aponta, pelo contrário, para uma grande produção discursiva e de saberes que se articularam em prol da criação de ferramentas e instituições que normatizaram a sexualidade, consagrando a monogamia heterossexual, vivida no ambiente privado dos quartos, como uma regra. E por consequência interrogando e condenando “a sexualidade das crianças, a dos loucos e dos criminosos; o prazer dos que não amam o outro sexo; os devaneios; as obsessões, às pequenas manias ou as grandes raivas” (FOUCAULT, 2020, p. 43).

Estes saberes não se fazem na ausência da relação com o poder, mas se constituem em relações de saber-poder (FOUCAULT, 2014a) em que o conceito de poder não é sinônimo de uma relação dicotômica entre opressor e oprimido. Também não se trata de um poder que tem

como função exclusiva “vigiar, espreitar, surpreender, interditar e punir” (FOUCAULT, 2003, p. 25). Mas sim o poder como produtivo, aquele que além de vigiar e punir também “incita, suscita, produz” (FOUCAULT, 2003, p. 25) em que, até mesmo as resistências são um componente das relações de poder, na medida que se originam com base em formas de responder ao poder, de procurar brechas para construir outras formas de existir.

Sendo assim, com base nos estudos da História da Sexualidade I, desenvolvidos por Michel Foucault (2020), é possível compreendermos que o ato da professora Camila ter se calado sobre sua ‘sexualidade não normativa’, está estritamente vinculado a historicidade destas redes de saber-poder que a sociedade ocidental moderna construiu em torno da sexualidade, normatizando a heterossexualidade monogâmica e produzindo formas de estigmatizar e patologizar as demais sexualidades. Camila não diz sua sexualidade, porque há todo um aparato discursivo, histórico e imbricado em redes de saber-poder e de instituições que constitui nossa sociedade e que produz e ao mesmo tempo faz com que sexualidades não normativas sejam espaço de especulação, de condenação. Camila, então, se cala para seguir existindo, se cala como uma forma de resistência.

Contudo, algo muda. Uma encruzilhada acontece. Quando ela se torna professora concursada a oportunidade de escancarar o armário aparece. Ao passar em um concurso público, ela toma para si o respaldo jurídico de manutenção de seu emprego, independente das condenações advindas de sua sexualidade. Pelo menos em um nível econômico, a nomeação em um cargo público lhe permitiu ‘escancarar o armário’, ou seja, assumir sem medo sua sexualidade. Isso porque a estabilidade do funcionalismo público é assegurada pela Constituição Federal, prevista no artigo 41 da Constituição. A partir do qual as funcionárias públicas e funcionários públicos “são estáveis, após três anos de efetivo exercício e só perderão o cargo em virtude de sentença judicial transitada em julgado ou mediante processo administrativo em que lhe seja assegurada ampla defesa” (BRASIL, 1968). Tão logo, tornar-se professora concursada a colocou sob a égide do poder judiciário, que por vezes também se constituiu/constitui como um espaço de vigilância e condenação das sexualidades dissidentes (FOUCAULT, 2020), utilizando suas ferramentas para produzir a resistência e celebrar sua sexualidade, ‘escancarando o armário’.

Passar no concurso público foi um divisor de caminhos a partir do qual a professora passou a viver abertamente sua sexualidade na escola e reorganizou as relações de poder de tal maneira que ela pudesse “transformar o preconceito sofrido em militância contra a lesbofobia”, como anuncia a manchete do G1. Uma transformação que se tornou possível graças ao advento das questões das homossexualidades e dos estudos gays e lésbicos a partir

da redemocratização brasileira (MACRAE, 1990) que, por sua vez, fomentou a abertura de encruzilhadas entre os Estudos de Gênero e Sexualidade com outros campos, tal qual a Educação. Foi o atravessamento desta encruzilhada de três pontas (Gênero, Sexualidade e Educação) que constituiu a formação da professora Camila – seja durante a especialização, o mestrado ou doutorado – e se transformou em ferramenta para ‘tentar através da sua formação construir uma nova realidade’ e fazer do preconceito, das normatizações um espaço para as possibilidades.

Júlia também é atravessada por uma violência. Não algo que acontece diretamente com ela. Mas algo que toca uma aluna com a qual ela se empatiza, seu olhar atento e aberto para as afetações faz com que busque entender melhor uma aluna que, à primeira vista, lhe parecia *muito fechada e as vezes até um pouco agressiva, arredia tanto com os colegas quanto com os próprios professores (Júlia Canella)*. Como “sujeito da experiência” (LARROSA, 2022, p. 25), Júlia se afeta pelo comportamento da aluna, se inquieta e se ‘ex-põe’ ao tentar encontrar motivos para aquele comportamento que fez convocar a “suspender o automatismo da razão e cultivar a atenção e a delicadeza” (LARROSA, 2022, p. 25). De tal maneira que a professora vai até a direção do colégio para conversar sobre a aluna, não para puni-la por sua conduta arredia ou por não copiar a matéria e fazer as atividades.

O interesse da Júlia é outro; apesar de não ignorar que o comportamento da aluna não é o mais adequado para o desenvolvimento do seu desempenho, ela vai além do ato e faz dele uma pista. Para tanto, não encerra sua ação como professora na apreensão do conteúdo. Rompe com a dicotomia entre razão e emoção que muitas vezes renega as dimensões da afetividade a aspectos periféricos das relações de ensino e aprendizagem (LEITE, 2012) e procura saber o que pode vir a produzir aquele comportamento, como ela mesma diz ao afirmar que: *ai levei para a direção porque eu queria entender o que estava por trás daquele comportamento, porque podia ser muitas coisas, né? (Júlia Canella)*

A resposta da direção, narrada pela professora, demonstra um certo embaralhamento entre os conceitos de gênero e sexualidade por conectarem o gosto da aluna pelo futebol com a desconfiança de que ela seja lésbica. Judith Butler (2020) nos ajuda a pensar sobre este embaralhamento ao afirmar que o gênero e sexo não possuem uma ‘substância permanente’ ou natural (BUTLER, 2020, p. 26-27). A argumentação é de que a cultura heterossexual cria e estabelece uma suposta coerência dessas categorias para perpetuar e manter uma ordem dominante pela qual os homens e as mulheres se veem solicitados ou forçados a serem heterossexuais e a se confirmarem em uma lógica binária em que o feminino corresponde a

um corpo de mulher e o masculino corresponde a um corpo de homem (BUTLER, 2020, p. 30).

De tal maneira que este sistema binário e heterossexual, que produz o embaralhamento entre os conceitos de gênero e sexualidade, é o responsável por levar a crer que uma menina que gosta de jogar futebol (esporte historicamente dominado por homens) deve também gostar de meninas para se aproximar da sexualidade que é esperada dos meninos a partir da cultura heterossexual binária. Com isso, não pretendo afirmar que a menina não é lésbica. Mas tão pouco pretendo afirmar que ela é. Porque penso que não seja possível dizer isso sem que a própria aluna tenha assim se definido. O que eu quero é desestabilizar o estereótipo de que toda menina que joga futebol é lésbica, quero multiplicar as possibilidades. Criar encruzilhadas, tensionar o binarismo e a cultura heterossexista.

Júlia faz um movimento interessante de desestabilização desta desconfiança da direção, ela não afirma nada sobre a sexualidade de sua aluna. Mas se coloca na encruzilhada junto com ela, se dispõe a ser atravessada ao narrar sobre como [...] *sair do armário pode ser muito importante para um aluno, para uma criança LGBT que está em conflito e está em uma situação de sofrimento não compreendendo sua própria sexualidade, quando uma professora ou um professor assumem sua sexualidade com tranquilidade e leveza (Júlia Canella)*. Ao considerar essa importância, Júlia está falando sobre processos de reconhecimento e representatividade.

Dar ênfase a ação de professoras e professores que ao se assumirem na escola “incorporam e produzem significados corporificados sobre gênero e sexualidade e, assim, concorrem tanto para processos de corporificação como para a distribuição de visibilidades; em suma, para agenciar políticas de reconhecimento” (RANNIERY, 2016, p. 54) que podem se transformar em ponto de apoio a diversidade existente entre as/os estudantes. Diz da possibilidade de docentes se transformarem em uma encruzilhada, em um caminho divisor a partir do qual as alunas e os alunos podem ver a si e as sexualidades de uma forma positiva e não a partir das condenações oriundas da ‘norma heterossexista’,

No entanto, ela também estabelece um interessante contraponto a isso ao afirmar que *não dá para querer sair do armário em qualquer escola, porque tem escolas em que isso só não é possível e aí nos colocar à mercê de violências também (Júlia Canella)*. Guacira Lopes Louro (2010) nos ajuda a compreender esta afirmação da professora, segundo a pesquisadora, a Escola foi historicamente construída para normatizar, estabelecer padrões e propagar saberes moldados para fomentar “um modo adequado, legítimo, normal de masculinidade e de feminilidade e uma única forma sadia e normal de sexualidade, a heterossexualidade”

(LOURO, 2010, p. 43-44). Podemos vincular o papel normatizador da Escola que temos hoje, enquanto uma instituição, ao contexto de sua produção: a encruzilhada da modernidade.

A Escola é fruto da mesma sociedade que Michel Foucault (2020) afirma ter sido responsável pela multiplicação dos discursos sobre sexualidade, produzindo diferenças e de regulações ao dizer quais são as sexualidades ‘corretas’ e quais são as ‘condenáveis’. Sendo assim, é possível afirmar que o mesmo aparato – discursivo, histórico, de redes de saber-poder e de instituições que produzem, regulam e condenam as chamadas ‘sexualidades não normativas’ – que faz Camila Roseno se calar (antes de se tornar uma professora concursada) faz com que Júlia também cogite se calar em determinadas escolas. Um ‘calar’ que não deve ser confundido com covardia, mas sim como uma forma de se inserir nos jogos de poder para manter-se empregada.

3.4 LARA, VINÍCIUS E EU

Não chego sozinha nesta encruzilhada. Olho para as minhas mãos e elas não estão vazias, se entrelaçam confortavelmente as trajetórias de Lara Leite e Vinicius Santos.

Figura 5 – Fotografia do nosso primeiro encontro presencial após a pandemia, na confraternização do GESED no final de 2021. Lara no centro, usando uma blusa preta, Vinicius a esquerda usando uma camisa listrada, e eu a direita usando uma camisa preta com desenho de caveira.



Fonte: Arquivo pessoal.

Seguimos juntas e junto, de mãos dadas, passo por passo. Saudamos as guardiãs e os guardiões desta encruza, cumprimos aquelas/es que vieram antes de nós como uma espécie de reverência, um agradecimento pela estrada que abriram. Pisamos devagar, em sinal de respeito e cautela, como fazem aquelas/es que percebem a energia vibrante do potencial transformador das encruzilhadas. Aos poucos fomos chegando, descobrindo as possibilidades escondidas em cada esquina desta encruza, aprendendo a transitar e nos entregar a ela.

Estar em trio, formar – dentro da encruzilhada – uma encruzilhada de três pontas foi, em igual medida, um deleite e uma estratégia para aprendermos a nos lançar nesta encruzilhada. Foi do interior desta nossa encruzilhada que pude sentir-me confiante para habitar este espaço em que os atravessamentos se dão. Somos três e nos misturamos. Juntas e junto formamos o encontro entre Vinícius Santos, Lara Leite e Samara Silveira. Três mestrandos sob a mesma orientação, três professoras/professor, três pesquisadoras/pesquisador que se tornaram também amigas/amigo e companheiras/companheiro.

Nós nos encontramos e construímos uma encruzilhada por onde fluiu “amor” (hooks, 2021), enquanto uma combinação de confiança, compromisso, cuidado, respeito, responsabilidade e conhecimento conforme conceituou bell hooks (2021). Construímos uma relação de confiança que, por vezes, se transformou no nosso espaço seguro, o qual ganhou nome e forma através de um grupo de WhatsApp chamado “Lamúrias e Leituras”, onde lamentamos as angústias do processo de escrita. Mas, principalmente, neste espaço trocamos palavras de cuidado e respeito para seguirmos construindo conhecimento com compromisso e responsabilidade. Inúmeros foram os cafés e lanches que compartilhamos enquanto falávamos de textos, dissertações, teses e de alegrias e tristezas do cotidiano.

Nós formamos uma encruzilhada de três pontas. Nossas pesquisas também se imbricam neste cruzamento. Aprendi muito com o processo de pesquisa dos dois, com suas diferentes formas de se apropriarem das teorias e metodologias para comporem suas pesquisas. Bem como tive em suas pré bancas¹⁸ e em suas bancas de qualificação e defesa um potente espaço para pensar e repensar a construção do meu trabalho.

¹⁸ Um pequeno evento, que acontece/aconteceu na casa de nosso orientador, idealizado por ele e promovido pela(o) mestranda(o) que está prestes a qualificar ou defender seu trabalho. Neste momento, o grupo de mestrandas(os) e doutorandas(os), após uma leitura previa do trabalho, traça considerações, ressalvas e apontamentos e todo o grupo tem a oportunidade de se beneficiar do processo formativo de construção e submissão de uma dissertação ou tese.

Lara. A primeira de nós a defender, ela foi na frente, abrindo os caminhos. Agitada e simpática, leitora insaciável. Foi nos movimentos de pesquisa dela, sobre os discursos de beleza e suas relações com meninas estudantes (LEITE, 2023), que busquei inspiração para me apropriar dos escritos de autores dos Estudos de Gênero e Sexualidade, como Michel Foucault e Judith Butler, mesmo sem ter lido a completude de suas obras. Lara escrevia sua dissertação e assumia suas lacunas com tranquilidade e, ao fazer isso, ela me ensinou que pesquisadores não são e não podem ser detentores de todo o conhecimento. Através desta encruzilhada com a dissertação da Lara aprendi a profundidade daquilo que Guacira Lopes Louro (2007) defende ao afirmar que a “incerteza e dúvida não me parecem pecados que precisam ser exorcizados por um pesquisador ou pesquisadora; em vez disso, podem se constituir numa espécie de gatilho para qualquer investigação” (LOURO, 2007, p. 239). Foi no cruzamento com o seu pesquisar que aprendi a estar na encruzilhada.

Vinicius. Companheiro de jornada: compartilhamos a angústia de cursar o mestrado e trabalharmos. Muitas vezes foi sua mão amiga e suas mensagens que me deram forças. Centrado, assertivo, dedicado e divertido. Vinicius me ensinou a potência de pesquisar entrelaçando imagens e textos. Ao acompanhar a escrita de sua dissertação – mobilizando as fotografias que constituem o acervo histórico da Secretaria de Educação de Juiz de Fora partindo da seguinte questão: o que essas imagens nos possibilitam dizer sobre a educação e os sujeitos no período entre 1967 a 1974? (SANTOS, 2023) – aprendi a ampliar minhas formas de ler o mundo. Foi inspirada por seu objeto de pesquisa e por seu texto tomado por fotografias que são por ele entendidas como “produção imagética atravessada por sentidos e intencionalidades e que produz significados nos planos político, social e cultural, estendendo-se também as dimensões particulares, subjetivas, dos sujeitos envolvidos.” (SANTOS, 2023, p. 71) que tomei coragem de fazer da minha pesquisa também um espaço possível para as fotografias e não apenas para o texto. Espaço que se abriu a partir da encruzilhada formada com o trabalho do Vinicius, ao aprender com ele que as pesquisas de inspiração nos estudos pós estruturalistas “podem ser ao mesmo tempo muitas coisas; não precisam (e, usualmente, não conseguem) ‘encaixar-se’ com exclusividade num único registro” (LOURO, 2007, p. 239) e podem promover o encontro entre fotografia, teoria, história e poesia.

Vinicius, Lara e eu. Um encontro triplo, de trajetórias e pesquisas, que nos atravessou, transformou e constituiu. Encruzilhada de três pontas onde entrego, carinhosamente, minha gratidão por este percurso e faço votos de que sigamos: nos encontrando, nos misturando e nos transformando juntos. Desejo assim, que essa encruzilhada não se desfça, que se

transforme, que seja atravessada por novos cruzos, que se some as múltiplas possibilidades de encontros e desencontros, mas que não se rompa.

Um pé, depois o outro. Seguimos abrindo o caminho. Uma pitada de ousadia é o tempero da próxima ponta desta encruzilhada.

4. “OUSADA QUE SOU”: UM TRABALHO FEITO NA ENCRUZILHADA

Foi em 24 de julho de 2021, em meio a pandemia de COVID-19, com isolamento social e a implementação do ensino remoto emergencial em quase todo o território nacional, que iniciei as entrevistas narrativas virtuais com as professoras de História que se entendem como feministas. Esse foi o dia em que entrevistei, virtualmente, Camila Roseno. Nos comunicamos por e-mail durante muitas semanas, tentando buscar o melhor dia para a construção do nosso encontro, nossa encruzilhada de saberes. Esta data também marca a primeira vez em que consegui fazer uma entrevista virtual com uma das professoras de História que fazem parte deste trabalho. Ao destacar este marco temporal em meu texto tenho por objetivo marcar temporalmente e simbolicamente o momento em que – depois de repensar e redimensionar minha pesquisa em meio a pandemia e ao isolamento – consegui visualizar os caminhos se abrindo e passagens para o novo tomando forma.

É da Camila a frase que o intitula e tematiza este capítulo ao dizer “ousada que sou”. Disse isso ao falar de suas experiências na formação docente em que a ousadia é entendida por ela como uma força motriz para ir além, como uma espécie de combustível para deslocar-se, para iniciar suas andanças pela vida. É possível identificarmos isso, por exemplo, quando ela fala:

Quando eu entrei dentro da licenciatura em História, eu não sabia direito o que era isso. Ousada que sou. Eu entrei na faculdade sem saber o que era a faculdade. Eu só sabia que eu queria entrar na Universidade, porque sabia que era um caminho para assumir minha sexualidade e para a minha independência financeira. (Camila Roseno)

Este trecho enuncia a ousadia como esta possibilidade de lançar-se sem medo a novas formas de ser e de viver que nos deslocam, que nos transformam. Trata-se de uma ousadia que também pode ser pensada como geradora de um rompimento, criadora de mudança, de um momento que, de alguma forma, modifica o percurso vindouro, modifica a rota. Uma ousadia-encruzilhada. A ousadia de criar um caminho novo, de construir uma nova forma de seguir dali em diante e, para isso, revoltar-se. Há também, portanto, uma ousadia em revoltar-se para criar seus próprios caminhos. Uma ousadia que se faz na encruzilhada entre deixar de ser quem se foi e passar a ser outra, a ousadia de passar para algo novo, de constituir-se outra a partir de um atravessamento, de uma revolta com a forma como tem sido.

Para Michel Foucault, revoltar-se é uma reação a um poder que se impõe, uma maneira de se opor a uma condição considerada indigna. Segundo o autor, não há como explicarmos o porquê alguém se rebela, Foucault afirma:

Porque o homem se rebela é em definitivo sem explicação, é preciso um dilaceramento que interrompa o fio da história e suas longas cadeias de razões, para que um homem possa “realmente”, preferir o risco da morte à certeza de ter de obedecer. (FOUCAULT, 2004, p. 77)

Em diálogo com Foucault, não busco entender o porquê Camila Roseno se revolta. Me interessa mais problematizar sobre a forma como ela se revolta e sobre o que se constrói a partir de sua revolta. De tal maneira, defendo que assim como na revolta foucaultiana, Camila irrompe buscando desobedecer às relações de poder que tiravam sua dignidade, que não a permitiam viver sua sexualidade, que a compelia a condições financeiras custosas. Revolta-se contra a LGBTfobia, o machismo e a pobreza. Irrompe ao perceber que viver nestas condições também lhe parecia uma forma de perder a vida cotidianamente, vai em busca de possibilidades, de encruzilhadas que anunciem outras formas de construir-se e que lhe permitam viver melhor consigo mesma e com o mundo à sua volta.

Compreendo assim que ao se determinar enquanto ousada, Camila faz referência a sua forma de revoltar-se contra o que vivia, contra a aparente impossibilidade de melhorar suas condições financeiras e de viver sua sexualidade. No entanto, cabe ressaltar que, ao pensar a fala da professora como atravessada pelo conceito foucaultiano de revolta, não estou fazendo menção às grandes revoltas da História Canônica. Mas sim as diferentes formas de revoltar-se, de produzir modificações que se queiram históricas dentro da própria trajetória de cada um e cada uma. Defendo, portanto, que há em sua fala o que Silvio Gallo (2017) define como “um ato de tomar nas mãos as rédeas da vida, reagindo contra uma subjetivação imposta, gritando ser desejável e possível viver de outros modos” (GALLO, 2017, p.319), suas palavras marcam uma insurreição, um desejo de mudança.

‘Ousar ser outra’ envolve uma revolta em relação com quem está sendo, com a forma como tem vivido e, a partir disso, se estabelece uma busca constante por transformar-se, por reinventar-se de maneira criativa. ‘Ousar ser outra ‘é fazer “a passagem necessária para algo novo (de uma fase da vida para outra, da vida para a morte)” (GREGÓRIO, 1998, s/p.), é, portanto, atravessar uma encruzilhada. Um exemplo deste processo é a aposta que ela faz na universidade pública como um espaço de transformação, porque para tal Camila precisou modificar a si, reinventar-se para acreditar no potencial deste processo formativo e na possibilidade de ingressar nele.

Cabe ressaltar também que tal aposta se dá a partir de um saber, que precede o ato de sua ousadia. Trata-se da compreensão e convicção de que a universidade pública é um espaço formativo e de produção de saberes e pedagogias que nos levam a questionar os padrões normativos e a reinventarmos nossa relação conosco e com o mundo. Sendo a universidade este espaço de reinvenção, de transmutação e transformação ela também pode ser vista como uma encruzilhada na trajetória de muitas pessoas. Um encontro a partir do qual os caminhos e as percepções se alteram.

Ao confiar na universidade pública, confiando nos atravessamentos desta encruzilhada como um espaço possível para assumir sua sexualidade, a professora aciona um saber. A partir deste saber, Camila utiliza da universidade pública como uma ferramenta, um instrumento na construção de si e de uma existência mais criativa e menos normativa. Neste sentido, podemos compreender que condutas como a de Roseno evidenciam e reafirmam a importância da universidade pública e laica para o fomento da pluralidade de modos de ser e de pensar a existência humana, de questionar os padrões normativos, tal como defendem Anderson Ferrari, Roney Castro e Danilo Oliveira (2021).

Eu também ousou. A compreensão da Universidade enquanto um espaço de transformação e passagem é um compromisso desta dissertação. Para tanto, compreendo-a – dentre outros significados – como um instrumento de luta em prol das nossas universidades públicas enquanto lugares comprometidos com o conhecimento científico, com o debate democrático e com a construção de estratégias de resistência as normatizações e opressões de gênero, raça, classe e sexualidade

Impregnei minha pesquisa desta universidade ao mesmo tempo que quis fomentá-la. Quero, ao trabalhar com as narrativas das professoras de História que se entendem como feministas, fomentar a possibilidade de estimular tantos outros devires plurais dentro da formação de professoras de História. Trata-se de um desejo, uma pretensão e, por que não, uma ousadia, de que meu trabalho possa ser – em alguma medida – uma janela, uma abertura de caminhos dentre as demais já existentes para que docências de História possam ser pensadas em confluência com debates de gênero, raça, classe e sexualidade. Buscando a desconstrução de normatizações que oprimem professoras(es) e estudantes, como o machismo, o racismo, a LGBTfobia, e o preconceito de classe.

Para construir tal vislumbre também me impregno da “revolta” (FOUCAULT, 2004) enquanto ferramenta útil para transformar a mim e o mundo ao meu redor. Porque imagino meu trabalho como uma encruzilhada, uma abertura para transformar a forma como pensamos os percursos de professoras feminista de História. Mas também enquanto leio, problematizo e

escrevo vou transformando e repensando minha própria trajetória enquanto uma professora feminista de História. Também me lambuzo nesta ousadia-encruzilhada que escrevo aqui e faço deste trabalho um espaço de construção da ousadia que é desejar que eu e o mundo à minha volta possamos fazer a passagem para um novo lugar, onde as diferenças sejam escutadas e respeitadas. Imagino rupturas, aposto cotidianamente – através da construção deste trabalho e na sala de aula – em novas formas de ser e de estar no mundo.

Dito tudo isso, pergunto-me: de que forma é possível compreendermos esta ousadia acionada por nós duas, enquanto professoras de História que se entendem como feministas? Penso que nossa ousadia é constituída por aquilo que o dicionário Aurélio (2009) define como: “Característica ou particularidade do que é ousado; que possui valentia ou coragem; arrojo” (AURÉLIO, p. 454). Mas em nada se articula com a definição que o dicionário traz por extensão, que define ousadia como: “Falta de prudência; realizado sem reflexão; imprudência. (AURÉLIO, p. 454). Afinal, ao acionarmos a ousadia como força motriz de transformação de nossa realidade, nós não o fazemos de maneira irrefletida, pelo contrário, há neste processo o acionamento de uma série de saberes que se articulam não só produzindo a ousadia, mas também a ancorando teoricamente.

Quais saberes seriam estes? Nos entendendo enquanto professoras feministas de História, e mais professoras feministas de História que são leitoras e aprendizes dos feminismos negros. Estabeleço neste capítulo um recorte que nos contempla enquanto grupo e aposto em pensar tal ousadia a partir da encruzilhada, do encontro entre os diferentes feminismos negros e o Ensino de História. Questiono-me sobre como a ousadia feminista das professoras entrevistadas se constrói e como ela se articula e modifica o Ensino de História, a aula de História e as próprias docentes que a experienciam. Para tanto, dedico-me, inicialmente, à conceitualização daquilo que estou chamando de ‘ousadia’.

4.1 O QUE ESTOU CHAMANDO DE OUSADIA?

bell hooks em “Tudo sobre o amor: novas perspectivas” (2021) constrói uma potente reflexão sobre a forma como pensamos e lidamos com o amor historicamente. Para a autora, há uma confusão em relação ao que queremos dizer quando usamos a palavra ‘amor’ e hooks pontua que nossa dificuldade em pensar o amor está diretamente ligada aos múltiplos significados e apropriações que a palavra foi ganhando ao longo das décadas.

Diante disso, a autora constrói seu trabalho sobre o amor, buscando pensá-lo não apenas como uma palavra e sim como um conceito, uma forma de viver, de agir no mundo, de se reconstruir. Inspirada por este movimento e pela leitura de seu livro – que tem sido companhia constante enquanto escrevo este trabalho – também buscarei pensar a ousadia para além do senso comum, para além dos múltiplos significados que a palavra venha a estabelecer em diferentes sociedades nos mais diversos contextos históricos. Para tanto, faço a escolha de pensar a ousadia enquanto um conceito, uma unidade de conhecimento.

Ao pensar a ousadia como um conceito não tenho como objetivo final, como linha de chegada uma definição fechada, imóvel, fixa sobre o entendimento da ousadia. Inspiro-me em Vilma Piedade (2017), compreendendo que “um conceito nunca está pronto, definitivo e imutável. O movimento é sua marca. Movimento histórico, ideológico. Movimento. Multiplicidade” (PIEADADE, 2017, p. 16). Sendo assim, construo o conceito de ousadia entendendo-o como um ponto de partida, uma ferramenta de pesquisa mutável e que, por sua mutabilidade, permite outras formas nasçam a partir de si.

Entrelaço o conceito de ousadia ao conceito de “problematização” (FOUCAULT, 2006). Defendo, portanto, que a condição de ousar tem como ato primordial a coragem de colocar em suspensão aquilo que antes considerávamos como correto. Liga-se a valentia de estranhar, questionar a si e ao próprio cotidiano.

Logo, é possível compreender que o vínculo que estabeleço entre a ousadia e a problematização sustenta a defesa de que estranhar a si e ao mundo é condição necessária para, a partir daí, ter a possibilidade de pensar novas formas. Mas o que além da problematização instrumentaliza o conceito de ousadia que estou construindo e com o qual pretendo trabalhar? Também o conecto a noção de que ousar implica, necessariamente, estar aberto a transformar a si e ao mundo, está correlacionado a busca por fazer diferente do que comumente é feito, fomentar o desejo de construir saberes que se distanciam de normatizações opressivas e endossem um presente mais igualitário.

Se a ousadia possui relação com a transformação, de que maneira tal transformação se estabelece? Defendo que a transformação fomentada pela ousadia – enquanto conceito em dialogicidade com a problematização – constrói-se a partir de modificações no complexo e instável jogo de relações entre “saber- poder” (FOUCAULT, 2014a), o qual se estabelece baseado na compreensão de que “não há poder sem constituição correlata de um campo de saber, nem saber que não suponha e não constitua ao mesmo tempo relações de poder” (FOUCAULT, 2014, p. 31).

Desta forma, pode-se concluir que é quando conseguimos produzir fissuras, modificações na correlação entre os campos dos saberes e dos poderes – com o intento de construir possibilidades de liberdade junto a grupos, historicamente, subalternizados – que a transformação acontece como um produto da ousadia.

De que maneira penso estas “fissuras de liberdade”, enquanto produtos da ousadia? Cabe ressaltar primeiramente que, por inspiração foucaultiana, entendo a “liberdade” (FOUCAULT, 2003) muito mais ligada a ordem da constituição dos sujeitos do que como uma liberação e absoluta de toda e qualquer forma de opressão. Ou seja, a partir de tal perspectiva, defendo que a liberdade é mais a própria busca por transformar-se através do pensamento do que algo que possa ser obtido em definitivo. Para tanto, embaso-me na problematização foucaultiana de que a “liberdade” (FOUCAULT, 2014a) pensada como um estágio de libertação possível a ser alcançado individualmente e socialmente é uma invenção temporalmente datada do século XVIII em que se estabeleceu não apenas este conceito de liberdade como também as disciplinas e as práticas disciplinares. Sendo assim, defendo que estas “fissuras de liberdade” só se estabelecem a partir do pensamento, do processo constante de reconstruir-se, da busca por transformar-se através da possibilidade de repensar a si e ao mundo.

Também defendo ser a partir da luta pelos “discursos” (FOUCAULT, 2014a), que nos constroem enquanto sujeitos e constroem o mundo em que vivemos, quando nos apoderamos deles, a fim de repensá-los em prol do bem viver comum, que estamos produzindo “brechas de liberdade” que se constroem na apropriação discursiva que gera modificação das relações entre saber e poder.

Portanto, penso a ousadia como um conceito aliado a coragem, a valentia de fazer diferente e com vínculos basilares com a problematização que por sua vez fomenta a abertura a transformação que só se dá quando as relações de “saber-poder” (FOUCAULT, 2014a) se modificam produzindo “fissuras de liberdade” a partir de um processo de apropriação do “discurso” (2014) enquanto instância produtora de sujeitos e sentidos.

No entanto, vale ressaltar que não estabeleço este movimento de conceitualização como uma maneira de esboçar uma “fórmula” ou como um conceito pronto, acabado. Estabeleço esta definição inicial pautada em bell hooks (2021), a partir da noção de que “definições são pontos de partida fundamentais para a imaginação” (hooks, 2021, p.20). Sendo assim, estabeleço tal conceitualização como um ponto de partida, o esboço de um caminho teórico metodológico a partir do qual é possível e desejável que se imagine novas possibilidades. Saliento ainda que há na maneira como construo a conceitualização da ousadia, um

imbricamento complexo a partir do momento em que a entrelacei aos conceitos de “problematização” (FOUCAULT, 2006), “saber-poder” (FOUCAULT, 2014a) e de “discurso” (FOUCAULT, 2014) que possuem entre si vasta conectividade, complexidade e mutabilidade.

Ao elaborar um pouco mais sobre a construção do conceito de ousadia, que interessa a minha pesquisa, ressalto as reflexões de Paulo Freire e Ira Shor (1986) em “Medo e Ousadia – o Cotidiano dos professores”. Na obra em questão também não há uma definição única da palavra, porém, os autores dialogam sobre uma série de problemáticas enfrentadas no cotidiano dos professores – desde a relação da Educação com o mundo social até a existência e pertinência do método dialógico de ensino – e se propõem a pensar formas transformadoras e criativas de lidar com as questões levantadas. A leitura do livro nos possibilita compreender que Freire e Shor vão construindo sua argumentação em torno da ideia de que a ousadia no cotidiano docente está ligada a uma prática dialógica que não se desvincule da transformação social, é também neste sentido que pretendo pensá-la vinculada a prática docente das professoras de História que se entendem como feministas.

Por fim, retorno ao fio condutor que me trouxe a palavra ousadia e me provocou a pensá-la enquanto um conceito: os feminismos. Faço isso, para “problematizar” (FOUCAULT, 2006) sobre a ousadia em seus atravessamentos com as trajetórias das professoras entrevistadas. Para tanto, uno ao conceito de ousadia a palavra feminista, formulando assim o conceito de ousadias feministas, sob o qual me debruçarei no item seguinte deste capítulo, guiada pela seguinte pergunta: Como as ousadias feministas se constroem?

4.2 OUSADIAS FEMINISTAS

Para pensar as ousadias feministas e a forma como elas se constroem, tomo como ponto de partida os múltiplos textos de feministas sobre os feminismos, que me instrumentalizam teórica e metodologicamente para problematizar as narrativas das professoras de História que se entendem como feministas. Para tanto, considero que o debate com as teorias feministas tem importância central para pensar as ousadias feministas. Porque entendo, em concordância com Nívia Paz (2018), que as teorias feministas oferecem ferramentas vitais para implementar a suspeita, a problematização sobre o cotidiano e a historicidade das desigualdades de gênero, para instrumentalizar a luta em reconstruir as diferentes relações de poder que oprimem, atravessam e constituem as vivências das diferentes sujeitas.

Começo pelo diálogo com Margareth Rago (2013), que afirma que quando pensamos nos feminismos, historicamente, compreendemos que eles introduziram na sociedade outras maneiras de organizar o espaço, outros modos de pensar e de fazer que modificaram desde as “produções científicas e a formulação das políticas públicas até as relações corporais, subjetivas, amorosas e sexuais. Conferiu novos sentidos às ações das mulheres e à sua participação na vida social, política, econômica e cultural” (RAGO, 2013, p. 24). Tão logo, é possível compreendermos que os feminismos representam um processo de transformações em diversos âmbitos da vida privada e pública de toda a sociedade e que modificam, diretamente, a vida das mulheres.

Corroborando com esta compreensão, Carla Cristina Garcia (2015), ao falar sobre os feminismos como instrumentos de transformação da realidade, afirma que

A tomada de consciência feminista transforma – inevitavelmente – a vida de cada uma das mulheres que dela se aproximam, pois, a consciência da discriminação supõe uma postura diferente diante da vida. (GARCIA, 2015, p. 14)

Desta forma, a autora pressupõe que o contato com os feminismos constitui uma espécie de “virada de chave”, um momento a partir do qual não nos é mais possível compreendermos da mesma maneira o mundo e as relações de poder que atravessam e constituem os sujeitos. Tal compreensão também é partilhada por Chimamanda Ngozi Adichie (2015) ao apostar na potência dos feminismos contemporâneos como instrumentos de redimensionamento das relações gênero e de projeções de futuros diferentes para nós e para as próximas gerações.

Cabe salientar que as três autoras partem de “lugares de fala” (RIBEIRO, 2019, p. 87) amplamente diversos, tem pertencimentos distintos e diferem em perspectivas teórico metodológicas. No entanto, defendo que ambas partilham algo em comum: a defesa de que os feminismos são forças potentes de transformação da realidade. Também partilho desta compreensão, entendo os feminismos como um instrumento para fazer do mundo aquilo que ele ainda não é, mas pode vir a ser, uma possibilidade para construir formas menos opressivas para os diferentes sujeitos se relacionarem em sociedade.

Penso que aí, nesta compreensão que partilhamos, residem as ousadias feministas, como uma forma de “problematizar” (FOUCAULT, 2006) e abrir-se para a transformação ao modificar as relações de “saber-poder” (FOUCAULT, 2014a) que se alteram a partir de um processo de apropriação dos “discursos” (FOUCAULT, 2014b) enquanto instância produtora de sujeitos e sentidos. Tais ousadias se constituem, especificamente, ao problematizarem e

transformarem as relações de “saber-poder” (FOUCAULT, 2014a) e os “discursos” (FOUCAULT, 2014b) a partir de questões que tem como centro pensar e repensar, historicamente, estereótipos sociais, econômicos, culturais e políticos de inferioridade em torno das feminilidades.

Compreendo que a própria potência transformadora dos feminismos que as autoras afirmam é também fruto da ousadia feminista em repensar e questionar a si e ao mundo a partir da premissa de que opressões como os machismos não são dados estáticos e imutáveis, mas sim resultado de um tempo, de “discursos” (FOUCAULT, 2014b), de relações de “saber-poder” (FOUCAULT, 2014a) que também não são dadas e, por isso, podem ser transformadas. Entendo, portanto, as ousadias feministas como uma força motriz, uma forma de encarar o mundo, um compromisso partilhado por muitas feministas, como uma aposta na possibilidade de produzirmos ‘fissuras de liberdade’ que contribuam para o processo de fazer do mundo um lugar de maior igualdade e empatia para os diferentes sujeitos.

Contudo, é importante ressaltar a heterogeneidade enquanto uma característica constituinte dos feminismos e, por este motivo, também constituinte das ousadias feministas. Seguindo por esta senda, Vilma Piedade (2017) e Djamila Ribeiro (2018) constroem uma importante problematização sobre o pensamento feminista. As autoras defendem que a percepção do movimento feminista enquanto um projeto único (moldado por e para a mulher branca, ocidental, instruída e de classe média) precisa ser revista para que as demandas de mulheres negras sejam pautadas e, desta maneira, os feminismos abordar e enfrentar as diferentes formas do racismo, capitalismo e cisheteropatriarcado de forma “interseccional” (AKOTIRENE, 2020). As autoras defendem, portanto, ser fundamental compreendermos que para que os feminismos sejam de fato instrumentos de transformação da realidade é necessário que enfrentem não apenas as questões sobre os machismos, mas também se engajem e lutem contra o racismo, entendendo que quando os feminismos engajam-se apenas na luta pela transformação das relações de poder produzidas pelo cisheteropatriarcado – mas não fazem o mesmo sobre o racismo – acabam por, necessariamente, desconsiderarem a existência das mulheres negras e a forma como o racismo as atravessa e constitui cotidianamente.

Sobre tal imperativo, Djamila Ribeiro (2018, p. 53) afirma que “é necessário entender de uma vez por todas que existem várias mulheres contidas nesse ser mulher e romper com a tentação da universalidade, que só exclui”. Entendendo, portanto, que as diferentes mulheres vivenciam as opressões de maneiras distintas e que é necessário não homogeneizarmos o pensamento feminista as demandas e questões de mulheres brancas. Lélia Gonzalez (2020, p.

42) nos ensina que “o feminismo latino-americano perde muito da sua força ao abstrair um dado da realidade que é de grande importância: o caráter multirracial e pluricultural das sociedades dessa região”. Sendo assim, ao construir suas reflexões sobre o feminismo afro-latino-americano a autora nos provoca a retirar as mulheres brancas do centro dos debates feministas, a desconstruir a noção de “mulher universal”, criando formas para pensarmos os feminismos diversos, múltiplos tais como nós somos.

Também há na produção de Leticia Nascimento (2021) importantes provocações para pensarmos a heterogeneidade dos feminismos – e por consequência, das ousadias feministas –, a autora nos provoca ao se questionar e nos questionar: quem pode e quem não pode ser “sujeita do feminismo”? Ela produz um deslocamento interessante ao propor que retiremos de uma matriz biológica aquilo que nomeamos como “ser feminista”. Para tanto, cunha o conceito de “mulheridades” (NASCIMENTO, 2021) que para ela é uma forma mais plural que “aponta para os processos de produção social dessa categoria” (NASCIMENTO, 2021, p. 25), indo além da noção essencialista e biológica de “mulher”. Em diálogo com as “mulheridades” (NASCIMENTO, 2021), Leticia defende o conceito de “feminilidades” (NASCIMENTO, 2021), o entendendo como uma “categoria usada de forma a entender os modos pelos quais sujeitas dentro do feminismo dialogam com o que o imaginário social determina como ‘feminino’, e que, a partir desse roteiro cultural, produz cocriações e subversões” (NASCIMENTO, 2021, p.25). Pensar as sujeitas do feminismo sob inspiração das provocações de Leticia Nascimento implica descentralizar a biologia como principal fator e abarcar também identidades de gênero que se reivindicam dentro de vivências entendidas socialmente como femininas, mas não se identifiquem com a categoria mulher, como travestis e pessoas não binárias femininas.

Posto tudo isso, é possível afirmarmos que há um fio em comum na condução da defesa das quatro autoras: a necessidade de pensarmos os feminismos a partir de identidades plurais. Em igual medida, penso as ousadias feministas – de maneira plural e não essencialista – como uma força motriz, um compromisso partilhado por sujeitas feministas que apostam na coragem e na possibilidade de produzirmos “fissuras de liberdade” que contribuam para o processo de fazer do mundo um lugar de mais empatia e igualdade para os diferentes sujeitos. No entanto, podemos dizer que a forma como tal ousadia é apropriada e vivida pelas diferentes feministas é homogênea? Acredito que não, porque penso que a forma como cada feminista aciona e vivencia a “ousadia” possui relação direta com a maneira como cada uma vivencia as relações interseccionais do racismo, do capitalismo e do cisheteropatriarcado. Sendo assim, por entender que a maneira como cada feminista se apropria e vive a ousadia

feminista possui contornos diversos – que se interligam, por exemplo, a questões de gênero, de mulheridades, de feminilidades, de raça, de classe, de sexualidade e as trajetórias de vida de cada uma – utilizo “ousadias feministas”, no plural, para que o conceito aqui pensado possa trazer em sua grafia a marca das pluralidades existentes no interior dos feminismos.

Durante as entrevistas narrativas, Camila e as demais professoras se apresentaram, se autodefiniram e considero que trazer isso para o texto seja importante, sobretudo, dentro do viés feminista e a partir da inspiração em estudos da feminista negra Patrícia Hill Collins (2016). Segundo a autora, a autodefinição para as mulheres negras “envolve desafiar o processo de validação do conhecimento político que resultou em imagens estereotipadas externamente definidas da condição feminina afro-americana” (COLLINS, 2016, p. 102). Para Collins, quando mulheres negras se autodefinem há um remodelamento nas relações de poder, a partir do momento em que, ao se definirem, as mulheres negras rejeitam a ideia irrefletida de que aqueles que antes falaram sobre elas tenham o direito de ocupar esta posição. De tal maneira, inspirada por estas reflexões acerca da potência da autodefinição das mulheres negras, penso que trazer a forma como cada professora feminista de História se define também pode ser uma maneira de reestabelecer relações de poder, negando estereótipos socialmente consolidados em torno da figura da professora e da feminista e ouvindo como elas se percebem, como se definem. Por tudo isso, abro esta encruzilhada para que cada uma das professoras feministas de História se autodefinam, fale de si por si mesma, começando por Camila Roseno, que diz:

Professora de História, uma baiana de coração, sou filha de baiana com cearense, dois retirantes nordestinos que vão pra São Paulo. Nasci em São Paulo e me criei na Bahia. Sou uma pessoa do interior da Bahia, na divisa com o Piauí. Sou de cidade pequena. Sou sapatão e uma sapatão que se encontra dentro da Educação, pensando nossas trajetórias porque o movimento feminista me mobiliza a pensar as questões de gênero e sexualidade dentro da educação. Sou livreira também, tenho um empreendimento e faço parte do grupo de pesquisa Flores Raras (Camila Roseno)

Considero que há, na maneira como Roseno se define, um vislumbre das ousadias feministas. Porque vejo na narrativa de sua trajetória de vida a insistência em romper com estereótipos de gênero, sexualidade e regionalidade. Há um investimento em problematizar a si em busca de ir além, de transformar-se em outras possibilidades de existência que reestabeleçam as relações de poder, projetando outros mundos possíveis. Como por exemplo quando Camila se define como uma habitante de uma cidade pequena, no interior da Bahia –

o que poderia levar o imaginário do senso comum sobre o interior baiano a imaginá-la imersa na pobreza, na falta de estudos e em duras opressões sobre temas como sexualidade – e logo em seguida se coloca como uma sapatão imersa na educação, pensando questões de gênero, sexualidade e feminismo.

Há, portanto, na construção de seu “discurso” (FOUCAULT, 2014) de autodefinição uma quebra, uma transformação em relação à norma estabelecida no senso comum. Defendo que essa ‘quebra’ se estabelece tendo como força motriz as ousadias feministas, enquanto uma aposta na coragem e na possibilidade de produzirmos “fissuras de liberdade” que contribuam para o processo de nos transformarmos, tendo como ponto de partida problematizações que desloquem relações de saber-poder que possibilitam que discursos de autodefinição, como este, possam ser vistos como positivos, produtivos de subjetividades potentes, diferentemente do que comumente se pensaria sem o exercício da problematização de si.

A segunda professora de História com quem conversei foi Júlia Canella, mestra em Educação pela Universidade Federal de Juiz de Fora, atua como designada¹⁹ no Estado de Minas Gerais. Apaixonada pela Educação de Jovens e Adultos (EJA) não só academicamente, mas também por atravessamentos pessoais como o fato - narrado por ela - de estar inserida em uma família na qual as gerações anteriores a sua não concluíram o ensino fundamental de maneira regular. Entusiasta da Escola Pública de qualidade sua fala vem cheia de inspiração e sonhos, carregada pela potência imaginativa e ousada de pensar junto com as mulheres estudantes da EJA - com as quais sua pesquisa de Mestrado dialoga - outras possibilidades de presente e futuro, tomando a Escola como um marco e um agente transformador da realidade social. Por último, cabe citar que Júlia se autodefine como:

mulher branca, bissexual, de classe média, professora de História por escolha e por definição. Gosto sempre de dizer que eu gosto de ser professora e falo isso intencionalmente. Sou professora porque eu quis e não porque foi o que deu pra ser. E também sou feminista e uma coisa não se desvincula da outra (Julia Canella).

¹⁹ Ser uma professora designada significa exercer sua profissão a partir de um contrato com o Estado de Minas Gerais. A designação é uma forma de preencher interinamente os cargos vagos ou em substituição aos servidores efetivos, quando necessário, para garantir o funcionamento regular das escolas estaduais, conforme o artigo 10 da Lei nº 10254/1990. Neste processo, as professoras e os professores não gozam de estabilidade ou de benefícios trabalhistas como seguro-desemprego ao fim da contratação.

Há, na autodefinição da professora Júlia Canella, lampejos das ousadias feminista que se compõe diferentemente dos construídos por Camila. Ao se autodefinir no inter cruzamento entre raça, classe e sexualidade, Júlia o faz tendo como base os feminismos interseccionais (AKOTIRENE, 2020), compreendendo assim que nenhuma destas categorias são estanques, mas se inter cruzam, se conectam e a constituem. Partindo disso, defendo que as ousadias feministas se fazem presentes em sua fala, porque trata-se de uma professora feminista buscando definir-se para além daquilo que, historicamente, é pensado como o lugar da professora. Júlia rompe com a noção de que ser professora significa apenas dominar e reproduzir conteúdos canônicos, inserindo-se como parte ativa deste processo, como sujeita na construção deste conhecimento. Ao fazer isso, a professora rompe com um imaginário social e histórico sobre a profissão docente pensada cartesianamente como um espaço de supremacia da razão em detrimento das emoções e das pertencas, do qual nos fala Guacira Lopes Louro (2004). Defendo, portanto, que a construção de seu “discurso” (FOUCAULT, 2014) sobre si – de maneira “interseccional” (AKOTIRENE, 2020) – só se torna possível a medida em que a professora incorpora a própria teoria feminista como uma forma de pensar a si, se problematizando para além das normas postas histórica e socialmente, tendo coragem, ousando ser outra.

Por fim, a terceira e última professora com quem conversei virtualmente é Bianca Silva, também professora de História recém-formada, mestranda em História pela Universidade Federal de Juiz de Fora, atua na rede privada da cidade de Santos Dumond, interior de Minas Gérias. Ela faz parte do Coletivo de Mulheres Marielle Franco da mesma universidade em que cursa o mestrado, além disso, a professora compõe o Coletivo Frente Preta, também da mesma Universidade, bem como é filiada ao Partido Socialismo e Liberdade (PSOL) e compõe o Coletivo Preto de Santos Dumond. Por tudo isso, mediante seu engajamento nas lutas sociais, sobretudo no combate ao racismo, a oportunidade de conversar com Bianca e, principalmente, de ouvi-la me deslocou para leituras e aproximações teóricas cada vez maiores em relação a autoras dos feminismos negros. Ademais, vale ressaltar que a fala da professora é carregada de desejo de transformação, de ousar fazer diferente, de ser parte ativa na criação de uma nova realidade para suas alunas e alunos. A exemplo disso, há sua resposta ao ser questionada sobre o porquê segue na carreira docente, Bianca afirma: *“porque eu quero ser para as minhas alunas e alunos a professora transformadora e receptiva que eu precisava ter tido. Quero poder acreditar e fazer parte disso”* (Bianca Silva). Por último, faz-se necessário também dizer que a professora se autodefine como:

Nascida em Santos Dummond, Minas Gerais, uma cidadezinha do interior que é bastante conservadora. Sou formada em História pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) e estou em constante formação enquanto professora. Sou uma mulher negra, lésbica, umbandista. Atualmente faço mestrado em História e especialização em gênero e sexualidades pela UFJF e sou professora da rede privada de Santos Drummond. Sou aquariana, filha de Oxum e Oxossi. (Bianca Silva)

Há algo que me chama atenção na forma como Bianca se define, a maneira como ela diz sobre sua cidade de origem. A professora afirma ser de uma “cidadezinha do interior que é bastante conservadora”. Ela usa o diminutivo para falar da cidade – “cidadezinha” – o que faz ela ficar ainda menor e usa a expressão “bastante” para dizer que ela é conservadora. De tal forma, é possível compreendermos que ao mesmo tempo que é uma cidade pequena, ela é grande no conservadorismo. Ou seja, podemos pensar que – como na maioria das cidades pequenas – a população tende a se conhecer e o conservadorismo parece organizar essa relação entre as pessoas. No entanto, apesar deste contexto, ela se define como uma mulher negra, lésbica e umbandista. Defendo, portanto, que definir-se desta maneira em uma “cidadezinha conservadora” diz de ousadia feminista, da vontade de ser outra, de transforma-se.

Ao se autodefinir Bianca também nos chama atenção para a forma que somos atravessadas pelos espaços sociais, como o espaço a cidade, por exemplo. Para falar de si, ela não se desprende do espaço de seu nascimento, nos fala a partir dele, atravessada e constituída por ele e, a partir disso, aprendo com ela que é possível nos pensar considerando o contexto geográfico. Tal premissa também é defendida por Lélia Gonzalez (2020) quando a autora afirma a potência e a necessidade de pensarmos um feminismo afro-latino-americano em diálogo com construções históricas e sociais do continente africano e da América Latina, sobretudo o racismo, que demarcam a necessidade de feminismos que considerem o caráter multirracial e pluricultural das sociedades destas regiões. Portanto, aprendo com Bianca e Lélia (2020) que as ousadias feministas, tal qual os feminismos, também são recortadas pelas relações territoriais, pelas construções históricas e culturais de cada região.

Partindo da autodefinição das três professoras é possível traçarmos aproximações e afastamentos em relação aos discursos sobre si, aproximação que se estabelece quando ambas trazem sua sexualidade como um marcador importante e a singularidade que partilham na escolha de informações que cada uma considera relevantes sobre si faz ao dizer de si. Por outro lado, pertencas religiosas, astrológicas, o local do nascimento dos pais e a definição da

profissão docente não se repetem, não formam uma unidade entre as entrevistas. Mas ainda assim merecem ser observados, à medida que os penso como a personificação da pluralidade que venho buscando – seja ao pensar os feminismos ou as ousadias feministas.

Ressalto que há entre as professoras uma questão em comum: trata-se de narrativas de trajetórias marcadas pelo movimento, pela transformação, pela ousadia de ser diferente, de pensar a si através de um recorte de gênero, raça, classe e sexualidade. É a partir deste atravessamento partilhado e de tudo que dele surge que busquei pensá-las (e pensar a mim) como sujeitas atravessadas, construtoras e construídas pelas ousadias feministas. Desta maneira, ressalto ainda que tenho um grau muito estreito de afinidade com as ousadias feministas e ao ouvir sobre os anseios de transformação de cada uma destas professoras, me identifiquei com seus atravessamentos cotidianos pela ousadia em “problematizar” (FOUCAULT, 2006) para transformar.

Também compartilho com elas o apreço por desafiar o *status quo* em prol da construção de uma educação que não reproduza machismos, racismos, LGBTfobias e preconceitos de classe. Não me isento, somos professoras de História que se entendem como feministas. Minha pesquisa me atravessa diretamente. Contudo, não quero restringir minhas reflexões ao apontamento ou a defesa da existência das ousadias feministas. Interesse-me mais pela busca, pelo caminho que delineado a partir da seguinte pergunta: como as ousadias feministas se constroem? Esta é uma pergunta em torno da qual me debruço neste capítulo.

E como desdobramento desta pergunta, questiono-me sobre a construção dos intercruzamentos entre as ousadias feministas e as aulas de História. Faço isso por entender que a educação é uma importante agenda feminista, porque considero que ela seja um potente instrumento para que as diferentes sujeitas em suas mulheridades e feminilidades (NASCIMENTO, 2021) se apropriarem de instrumentos valiosos de transformação de si e do mundo (como a escrita, a argumentação e a problematização). Mas também por acreditar que o esforço em construir esta pesquisa terá valido a pena se, de alguma forma, ela puder se constituir enquanto um instrumento de problematização e transformação – para aquelas/es que a lerem e para mim mesma – sobre a forma como pensamos as aulas de História.

4.3 COMO AS OUSADIAS FEMINISTAS PODEM AFETAR A AULA DE HISTÓRIA?

*Essa é a mais justa razão de uma aula de História:
tornar o mundo o que ele ainda não é!*
(PACIEVITCH, 2019, p. 1612)

Penso a aula de História como um solo fértil para imaginar outros mundos possíveis, como uma ferramenta que abre portas e janelas para a importante arte de projetar-se diferente daquilo que se é hoje. Para tanto, compreendo sua construção a partir de uma importante premissa: a defesa da aula da História como um espaço de construção de resistências.

Inspirando-me em Caroline Pacievitch (2019) defendo que a resistência precisa ser um dos principais compromissos da aula de História. Porque é a partir do acesso a outras histórias e a outras perspectivas que se estabelece o processo de humanização dos sujeitos e a partir disso constrói-se possibilidades para que cada um e cada uma entenda que aquilo que somos hoje não está dado de maneira imutável, “podemos pensar em outros mundos, já que o futuro se apresenta, agora, não como desdobramento do que é hoje, mas das escolhas que podem ser feitas” (PACIEVITCH, 2019, p.1613). Sendo assim, entendo que há, portanto, na aula de História a possibilidade de “problematizar” (FOUCAULT, 2006) a nós e ao mundo e a partir disso construir resistências, recriações.

Podemos nos perguntar: de que formas estas novas formas são produzidas na aula de História? Pacievitch (2019, p. 1613) explica que isso se dá na produção de:

fissuras nas práticas pedagógicas e no pensamento eurocêntrico, repensando as temáticas, as relações entre passado e presente e a abordagens de questões sensíveis como elementos através dos quais é possível produzir novas histórias, dar relevo a novas subjetividades e criar expectativas de futuros.

Entender a aula de História desta forma diz de uma aposta em um Ensino de História que tem como centralidade a produção de sentido para o que foi trabalhado em sala de aula. Não se trata do passado pelo passado, ou da repetição irrefletida de datas e nomes. Defendo que o compromisso da aula de História como espaço de resistência se realiza quando alunos e alunas conseguem atribuir sentidos, no tempo presente, para aquele recorte do passado que estão estudando.

De que maneira esta produção de sentido acontece? Inspirada por Fabiana Almeida e Sônia Miranda (2021) compreendo que uma das formas de promover esta produção de sentido se estabelece quando professoras e professores se esforçam em ancorar suas aulas de História no diálogo pendular entre o passado e o presente. Apostando na provocação das(os) estudantes no sentido de indagarem sobre o presente apropriando-se de recortes do passado que as/os ajudem a levantar hipóteses, colocar em suspeita quem somos a partir do entendimento dos processos históricos. Concordo com as autoras quando elas afirmam que: “o Ensino de História cumpre seu papel quando somos capazes de indagar sobre o nosso tempo e decidir que marcas vamos deixar para o futuro” (ALMEIDA; MIRANDA, 2021).

Porque acredito que a potência da aula de História resida exatamente em sua vivacidade e na possibilidade de problematizarmos o passado tendo o presente como nosso disparador.

Ao compreender a aula de História como um espaço de resistência em que há a produção de sentidos para os conteúdos trabalhados, a possibilidade de recriar, de problematizar e de imaginar outros devires a partir do fluxo entre presente e passado, marco minha compreensão de que a aula de História se estabelece muito além dos conteúdos de um passado que se queira imutável. Aposto na aula de História que é viva, que é gesto, fala, resmungo, sussurro, demonstração de afeto e de desafeto, que é debate acalorado, mas que também pode ser silêncio. Minha profissão de fé, meu compromisso profissional é com a aula de História que deixa brechas para as inúmeras apropriações e ressignificações das(os) estudantes a fim de darem sentido para seu cotidiano a partir das “problematizações” (FOUCAULT, 2006) feitas nas aulas. Gosto da aula de História que serve, que é útil para que eu e as(os) estudantes possamos sair provocados a nos repensarmos. Porque acredito que é a partir destas provocações, das suspensões, dos questionamentos que se torna possível pensarmos na construção daquilo que o mundo ainda não é, mas pode vir a ser.

Ressalto que ao pensar sobre a aula de História e as ousadias feministas o faço a partir de um tempo específico, que chamarei de “pós pandemia”. Ao marcar isso tenho como intencionalidade alinhar-me a compreensão da pandemia do novo coronavírus como um momento decisivo na História da educação escolar. Digo isso com base no texto “Os professores depois da pandemia” de António Novoa e Yara Alvim (2022), no qual os autores defendem que o pós pandemia não nos coloca diante do fim da escola em prol, exclusivamente, de plataformas digitais ou de modelos domésticos. Mas que a pandemia de COVID-19 e seus múltiplos atravessamentos educacionais escancararam a importância de repensarmos a escola, anunciaram um tempo em que professoras, professores, estudantes, comunidade escolar e a sociedade como um todo, devem construir coletivamente outra educação escolar, que se queira pautada pela intencionalidade e mais aberta a inventividade, a criatividade, aos encontros. Com base nisso, defendo que pensar as ousadias feministas em conexão com a aula de História é, também, uma das múltiplas formas de participar deste necessário processo de recriação da escola no pós pandemia. Uma vez que as ousadias feministas se comprometem a problematizar para pensarem outros devires, para transformarem a vida e o cotidiano de sujeitas em suas mulheridades e/ou feminilidades.

É deste ponto que parto para pensar a conexão entre as ousadias feministas e a aula de História. Estabelecido tal ponto de partido, retorno a pergunta central deste subcapítulo: como as ousadias feministas podem afetar a aula de História?

Em primeiro lugar, considero que pensar nossas práticas educativas a partir desta 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 como focos de resistências, de modo que as ousadias feministas sejam uma força motriz, um compromisso partilhado pelas professoras de História que se entendem como feministas. Professoras que apostam na coragem e na possibilidade de produzirmos “fissuras de liberdade” que contribuam para o processo de fazer do mundo um lugar de mais empatia e igualdade para os diferentes sujeitos. Sendo assim, entendo que pensá-las em conexão com a aula de História é também apostar em 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 euroanglocêntrica.

A conexão entre as aulas de História e as ousadias feministas surgiu em minha formação docente a partir de provocações para entender a aula de História como um campo fértil para pensar e colocar sob suspeita as bases, historicamente construídas, dos sistemas dominantes. E como problematizei estas questões? De modo geral, tenho me dedicado ao estudo e a pesquisa sobre temáticas de gênero, raça, classe e sexualidade junto a experiência de práticas feministas e vivências em movimentos sociais. Saí em busca de referenciais teóricos e reflexões práticas que pudessem ajudar a construir tais abordagens, compreendendo-me como uma professora que “ensina porque busca, porque indaga, porque se indaga” (FREIRE, 2020, p.31). Contudo, ressalto que não estou sozinha na construção desta problematização, em primeiro lugar destaco o papel do GESED, do qual faço parte e que me movimenta ao debate e ao estudo em torno das temáticas debatidas neste trabalho. Também ressalto o caráter central da minha participação em encontros e atividades acadêmicas e escolares, voltadas para o debate sobre os entrelaçamentos entre os feminismos e a educação, que me fizeram problematizar sobre a forma como as teorias e metodologias feministas atravessam nossa prática docente, levando-me a ficar cada vez mais provocada em torno do debate da construção das ousadias feministas e suas contribuições para a aula de História.

Além disso, considero que pensar os atravessamentos entre a aula de História e as ousadias feministas seja também pensar na multiplicidade de teias discursivas que constrói e é construída pelo encontro entre estas duas áreas do conhecimento, à medida que as ousadias feministas se conectam aos feminismos enquanto área do conhecimento. Pensando no discurso como nos inspira Michel Foucault (2014), 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.

Pensar neste encontro é questionar a História como discurso do homem, branco, vencedor, fechado sobre si, 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 das mentalidades com as mudanças estruturais e institucionais.

E por que pensar esta luta me interessa? Defendo que à medida em que abrimos a aula 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. Na busca por transformar relações de “saber-poder” (FOUCAULT, 2014a) através das contribuições das ousadias feministas para a aula de História acabei por deparar-me e intrigar-me com a presença de muitas lacunas teóricas e referenciais, tais como uma escrita da História feita por feministas a partir de categorias como gênero, raça, classe, sexualidade, mulheridades e feminilidades.

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. Mas como isto ocorre, na prática? Para Lélia Gonzalez (2020, p. 140), 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 (...)”, 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, 2020, p. 140).

É deste lugar de relacionar teoria e prática que tenho pensado a conexão entre as ousadias feministas e a aula de História, defendo que tais ousadias se colocam a medida em que professoras de História que se entendem como feministas – de maneiras diversas e a partir

de suas diversas matrizes teóricas e metodológicas – se colocam a pensar e a construir aulas de História que questionem, que repensem a centralidade do homem branco, europeu como um sujeito histórico universal e comecem a pensar as múltiplas históricas dos mais diversos sujeitos e sujeitas, em sua conexão com categorias de gênero, raça, classe, sexualidade, mulheridades e feminilidades. Sendo assim, entendo que uma das formas que as ousadas feministas podem afetar a aula de História são a tirando do lugar comum, a movimentando na direção da construção de um mundo pautado na luta pela produção de mudanças, nas relações de poder, em prol de maior igualdade entre os diferentes sujeitos.

Começo problematizando sobre minha prática docente. Fui professora residente no Colégio de Aplicação João XXIII da UFJF e desenvolvi um trabalho de co-docência com a professora doutora Fabiana Almeida, que generosamente me orientou e ensinou a pensar e a repensar o ensino e a aula de História. Quero narrar uma experiência aqui – pensando o conceito de experiência a partir de Jorge Larrosa (2002, p. 21) como “o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca”, de tal maneira que experienciar algo é bem mais do que obter informações e/ou gerar opiniões, é se deixar impactar pelo fato que lhe atravessa, é repensar-se a partir do ocorrido – aconteceu na residência docente.

Trata-se de uma aula em que Fabiana e eu trabalhávamos com as turmas dos nonos anos o debate sobre os apagamentos históricos. Nosso ponto inicial para o debate foi a Revolução Russa e os múltiplos apagamentos históricos ocorridos em torno da construção da narrativa histórica deste período. No entanto, também nos deslocamos para problematizar junto com as alunas e os alunos apagamentos históricos produzidos em nosso próprio tempo. Para tanto, propus a Fabiana a possibilidade de trazermos para as turmas os debates em torno das construções de memória sobre a vereadora Marielle Franco – vereadora na cidade do Rio de Janeiro pelo PSOL, socióloga, feminista, mulher negra, mãe, defensora dos direitos das mulheres negras e periféricas, política brasileira e brutalmente assassinada na cidade do Rio de Janeiro em 2018.

Com esta proposta, tinha como intencionalidade construir junto com as(os) estudantes a problematização em torno do jogo de “saber-poder” (FOUCAULT, 2006) que constrói as diferentes narrativas históricas. Produzindo junto com eles uma postura de questionarmos juntos(as) os diferentes “discursos” (FOUCAULT, 2014) e disputas em torno da memória da vereadora Marielle Franco. Para tanto, partimos de perguntas disparadoras que tinham como objetivo deslocar a nós e a turma para pensarmos criticamente a própria produção da História e da Memória. Foram perguntas como: a quem as pautas defendidas por Marielle

incomodavam? Por que a memória de Marielle Franco é importante para a luta contra o machismo e o racismo no Brasil?

Para guiar nosso processo de problematização levamos um fragmento em vídeo do discurso da vereadora – no dia 08 de março de 2018, Dia Internacional da Mulher – na câmara dos vereadores do Rio de Janeiro²⁰. No discurso em questão Marielle afirma a potência das mulheres na política, no exercício da democracia e a importância da luta pelos direitos dos periféricos. Nosso movimento seguinte a assistirmos a este fragmento foi direcionar a aula de História a partir da problematização, tomando como base as perguntas citadas anteriormente e considero que o que vislumbramos a partir disso diz da potencialidade de dialogar com os debates feministas na aula de História.

Estudantes de mãos levantadas, muitas/os queriam falar, queriam demonstrar que estavam entendendo a importância do debate, queriam contribuir, complementar, construir juntas(os). Por diversas vezes deslocaram a problematização do tema para pensar seu cotidiano. Como por exemplo quando ouvimos uma aluna dizer: “se calaram uma mulher que tinha a força e o alcance político da Marielle, imaginem o que não fariam com uma de nós?” ou “será que a história seria a mesma se ela fosse um homem branco rico?”. Pensar que as perguntas disparadoras geraram outras perguntas, outros questionamentos feitos pelas(os) discentes me faz crer que neste dia a aula de História cumpriu seu papel de produzir outras possibilidades a partir das suspeitas sobre si e sobre o mundo.

No entanto, esta aula de História não se ancorou em uma forma que Dea Fenelon (1981) caracteriza como uma ‘tradição livresca’, que repete informações sobre o passado sem as questionar (FENELON, 1981, s/p). Pelo contrário, houve um deslocamento, usando a “problematização” (FOUCAULT, 2006) como principal ferramenta, para pensar os diferentes sujeitos na construção da História e da Memória em diálogo com as feministas, bem como recortada e embasada por teorias feministas.

Sendo assim, defendo que para existir – em meio aos múltiplos retrocessos de um tempo que protagoniza, como nos explicam Anderson Ferrari e Gabriela Meireles (2022), duras polêmicas em torno da retirada ou inclusão das discussões sobre gênero e sexualidade nos currículos municipais e nas salas de aula – esta aula teve como força motriz as ousadias feministas. Porque só se tornou possível a partir da minha ousadia enquanto professora de História que se entende como feminista. Uma ousadia em deslocar a narrativa histórica e problematizá-la a partir da resistência direta ao racismo, capitalismo e cisheteropatriarcado.

²⁰ Discurso disponível em: < <https://www.youtube.com/watch?v=SIHtY1FigYo>> Acesso em 27 jun. 2022

E sobretudo, considero que tal aula só se torna possível a partir do momento em que esta ousadia se multiplicou em sala de aula, transformando-se em ousadias. Ao ser apropriada pelas alunas, alunos e pela Fabiana Almeida, enquanto professora orientadora. Naquela sala de aula formou-se uma encruzilhada em que nos encontramos para ousar produzir o novo. É nesta multiplicação de ousadias feministas, a partir das apropriações e ressignificações dadas ao debate, que a aula de História é afetada de maneira produtiva pelas ousadias feministas. A partir daí gera-se novas problematizações que se querem atravessadas por debates, historicamente embasadas, sobre temáticas de gênero, raça, classe, sexualidade, mulheridades e feminilidades. Tenho pensado esta como uma das principais formas de afetação das ousadias feministas nas aulas de História: a possibilidade de fazer das aulas um disparador para pensar a nós e ao nosso tempo a partir de novas ousadias feministas.

Problematizando esta experiência em diálogo com um fragmento da entrevista online da professora Bianca Silva. Em que, ao contrário da minha narrativa, a professora fala sobre a necessidade de traçarmos estratégias para pensar os debates de gênero, raça, classe, sexualidade em contextos escolares em que não podemos falar abertamente sobre os temas. A partir de seu “lugar de fala” (RIBEIRO, 2019) enquanto professora na rede privada do interior de Minas Gérias, pesquisadora, negra, lésbica e feminista, Silva afirma:

Acho que ser uma professora feminista não é só dar uma aula sobre mulheres na segunda guerra mundial, por exemplo. Acho que principalmente em tempos como estes em que tem uma galera marchando contra ideologia de gênero é importante criarmos estratégias, brechas, outras formas de trazer as agências dos diferentes sujeitos sem ser diretamente pelo debate. Por exemplo, quando eu chego na sala de aula e dou uma aula sobre democracia em Atenas, posso questionar quem eram os excluídos da cidadania plena naquela sociedade e a partir disso questionar sobre a historicidade dos direitos das mulheres. (Bianca Silva)

Na contramão da “experiência” (LARROSA, 2002) que vivi no Colégio de Aplicação João XXIII da UFJF, Bianca levanta hipóteses sobre estratégias para construir uma aula de História que debata temáticas dos feminismos sem abordá-las abertamente, tendo em vista as complexidades do atual contexto. Defendendo a possibilidade de criarmos estratégias que lançam mão de ferramentas do Ensino de História, como a construção de “uma aula de pergunta” (FERRARI, 2022) para construir estratégias de ousadia, modos de subversão e de transformação.

Um pé depois o outro. Respire fundo. Como saímos desta encruzilhada?

5. COMO SAÍMOS DA ENCRUZILHADA?

*Quando enfim
fechássemos o mapa
o mundo se dobraria sobre si mesmo
e o meio-dia
recostado sobre a meia noite
iluminaria os lugares
mais secretos
(MARQUES, 2015, p. 47)*

Faço com que a finalização desta dissertação se cruze com seu início. Para tanto, lanço mão do fragmento de um poema de Ana Martins Marques (2015), do mesmo livro que abriu a introdução deste trabalho. O poema se chama “Quando enfim...” e traz uma narrativa sobre quando fechamos o mapa, quando a viagem finda. Esta é a sensação que sinto ao escrever estas considerações sobre os caminhos percorridos. Sinto que, enfim, fechei o mapa, e dobro este texto para que as possibilidades de percursos apresentados pelas páginas introdutórias possam se encontrar com os apontamentos finais. Como se o início e o fim desta encruzilhada pudessem finalmente se encontrar, se recostar. Exatamente como fazem a meio-dia e a meia noite no poema de Ana Maria Martins.

Antes de escrever esta saída, ouvi novamente um áudio que meu orientador, Prof. Dr. Anderson Ferrari, me enviou no dia 17 de agosto de 2023 – ocasião em que conversávamos sobre a escrita deste último capítulo. Anderson me disse de forma assertiva: “Não se habita eternamente a encruzilhada. É importante sair dela”. A partir desta frase fiquei pensando: o que significa sair desta encruzilhada? Juntos, Anderson e eu, compreendemos que sair desta encruzilhada significa mais do que pretender fechar estes encontros e atravessamentos que aqui se estabeleceram. É antes apontar os encontros que a encruzilhada entre Gênero, Sexualidade, Feminismos e Ensino de História – estabelecida a partir da forma como professoras de História, que se entendem como feministas, narram suas práticas – anunciam.

Sair desta encruzilhada, de modo a fazer com que seu início e seu fim se encontrem, é dizer dos caminhos abertos por ela. Caminhos que se fazem a partir da forma como as professoras de História que se entendem como feministas narram suas práticas. Uma narrativa atravessada pela passagem para algo novo, pela curiosidade e pela encruzilhada entre Gênero, Sexualidade, Feminismos e Ensino de História. Sendo assim, um dos caminhos que aponto é a defesa de que a ação dessas professoras é inspiradora e fundamental para pensar e construir uma nova forma de ser e estar no mundo, um novo sujeito.

Para tanto, compreendo a partir de Michel Foucault (1993) que o sujeito é resultado de um processo de objetivação/subjetivação, ou seja, não é possível separar a ideia de objetivação dos dispositivos de subjetivação. Não existe sujeito pré-existente e tampouco existe um sujeito anterior ou que se ausente de relações de saber e poder. Ao contrário, é em meio a esta trama que os sujeitos se constroem: o sujeito é constituído dentro das estratégias de poder, ou seja, ao invés de ser construtor das relações de poder, ele é constituído por elas (FOUCAULT, 1993). Isso constitui o panorama de análise que Foucault denomina de técnicas do eu e técnicas de dominação, que se entrelaçam tal qual em uma encruzilhada.

Parece-me que, se quisermos analisar a genealogia do sujeito nas sociedades ocidentais, temos de levar em conta não apenas as técnicas de dominação, mas também as técnicas do eu. Digamos que se tem de levar em conta a interação entre estes dois tipos de técnicas, os pontos em que as tecnologias de dominação dos indivíduos uns sobre os outros recorrem a processos pelos quais o indivíduo age sobre si próprio e, em contrapartida, os pontos em que as técnicas do eu são integradas em estruturas de coerção. (FOUCAULT, 1993, p. 209)

Sendo assim, defendo que a ação narrada pelas professoras se traduz na possibilidade de reflexão e posterior agência do sujeito sobre si mesmo, desenvolvendo formas de subjetivação e dessubjetivação a partir daquilo que foi trabalhado em sala de aula. Construindo junto com as/os estudantes ferramentas para que elas/eles possam questionar a sociedade em que vivemos – bem como as relações de saber-poder que a constituem e que nos constituem – e a partir daí possam se tornar outros. Uma construção que se estabelece a partir do encontro, que se faz nas narrativas das professoras, entre o Ensino de História que embasa práticas docentes e o seu contato com a pluralidade presente e defendida seja pelos Estudos de Gênero e Sexualidade, seja pelos Feminismos, principalmente os Feminismos Negros dos quais as professoras se aproximam.

É possível defender que estas encruzilhadas construídas pelas narrativas das professoras sobre suas práticas docentes, mesmo se tratando de ações pontuais – vinculadas a instituições educacionais específicas e em tempos e lugares específicos – podem ser apontadas como um caminho, como uma inspiração para a construção de um “projeto de nação” (SEFFNER, 2016) mais igualitária, por meio da formação de sujeitos que enfrentam o machismo, o racismo e a LGBTfobia a partir da desestabilização de suas certezas, produzindo novas passagens que articulem conhecimentos.

Assim dobro esta encruzilhada, para que o fim possa se encontrar com o início. Afirmo os caminhos que ficam produzindo o encontro deles com aquilo que me movimentou para escrever cada uma destas páginas: a aposta na construção de ferramentas para fazermos

deste mundo aquilo que ele ainda não, mas pode vir a ser. Com isso deixo registrado meu desejo de que mesmo findado, este trabalho não se acabe. Que não se acabe em mim, que não se acabe nas professoras que compartilharam comigo suas narrativas e que não se acabe em cada uma e cada um que o ler. Desejo que as dobras desta encruzilhada sigam sendo abertas e refeitas para que a aposta que as professoras fazem em um novo ensino de História, em uma nova forma de ser professora também siga se multiplicando, abrindo novos encontros transformadores.

Encerro este trabalho, portanto, não como quem coloca um ponto final, mas com o desejo de que suas reverberações sigam abrindo outras encruzilhadas, outras passagens necessárias para algo novo, em nós, em nossas práticas docentes e em nossa sociedade. Encerro como quem deixa a porta entreaberta. Não apago a fagulha da curiosidade, para que - ainda que não possa habitar a encruzilhada eternamente - possa retornar a ela sempre que for necessário. Para isso, faço este encontro entre a dobra do fim e a dobra do começo, deixando aberto o caminho para um recomeço.

REFERÊNCIAS

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **Sejam Todos Feministas**. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

AKOTIRENE, Carla. **Interseccionalidade**. São Paulo. Sueli Carneiro: Editora Jandaira, 2020.

ALMEIDA, Fabiana Rodrigues de; MIRANDA, Sônia Regina. Conectando tempos: sobre sensibilidades e construção de conhecimento na aula de História. In: ABREU, Marcelo Santos de; CUNHA, Nara Rúbia de Carvalho. **Fazer e pensar a história na sala de aula**: autoria, formação e produção de conhecimento histórico. Vitória: Editoras Milifontes, 2021, p. 94-115.

ALMEIDA, Fabiana Rodrigues Garbelini de. **A anatomia de uma interdição**: narrativas, apagamentos e silenciamentos a construção da BNCC de História. Universidade Federal de Juiz de Fora, Programa de Pós-Graduação em Educação. Tese de doutorado, 2021

ALMEIDA, Maria Regina Celestino de. **Os índios na história do Brasil**. Editora FGV. Rio de Janeiro, 2010.

BACH, Ana Maria. A categoria de experiência na teoria feminista. In: **Estudos Feministas**. Florianópolis, 2012.

BERTH, Joice. **Empoderamento**. Editora: Sueli Carneiro, Jandaira, 2020.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Reflexões sobre o ensino de História. **Estudos Avançados**, [S. l.], v. 32, n. 93, p. 127-149, 2018. DOI: 10.5935/0103-4014.20180035. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/eav/article/view/152562>. Acesso em: 12 maio 2023.

BRASIL, **Lei Federal nº 8.112** de 11 de dezembro de 1990.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: História. Brasília, 2017, p. 397-403. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base> Acesso em: 13 maio 2023.

CANELLA, Julia. **Mulheres que se contam**: histórias de vida e narrativas de educandas chefes de família da Educação de Jovens e Adultos. Universidade Federal de Juiz de Fora, Programa de Pós-Graduação em Educação. Dissertação de Mestrado, 2023

COLLINS, Patricia 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.

COSTA, Marisa Vorraber. **Caminhos investigativos** – novos olhares na pesquisa em educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

CUMINO, Alexandre. **Orixás na Umbanda**: um Deus, sete linhas e muitos Orixás. São Paulo: Madras, 2016.

CUMINO, Alexandre. **Umbanda e o sentido da vida**: incorporação como produtor de sentido para a vida na Umbanda. São Paulo: Madras, 2015.

DUARTE, Constância Lima. Feminismo: uma história a ser contada. In: HOLLANDA, Heloisa Buarque de. **Pensamento feminista brasileiro: formação e contexto**. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2019.

FANON, Frantz. **Os condenados da Terra**. Editora Civilização Brasileira. Rio de Janeiro, 1968.

FERNANDES, Alexandre de Oliveira. **Reinvenções de Exu: apropriações, poder e transbordamentos nas encruzilhadas de uma nação mestiça**. Ilhéus – Bahia, 2010.

FERRARI, Anderson. “[...]História é aula de pergunta”: a problematização no Ensino de História. In: **Revista Anos 90**, Porto Alegre, v. 29, 2022.

FERRARI, Anderson. As relações de gênero na BNCC de História: da ausência à resistência. **História, histórias**, vol. 9, nº 17, jan./jun. 2021.

FERRARI, Anderson; CASTRO, Roney Polato de (Org.). **Produção de conhecimento em gênero, sexualidade e educação: dez anos do GESED**. 1ª ed. Curitiba: Appris, 2023.

FERRARI, Anderson; CASTRO, Roney Polato de; OLIVEIRA, Danilo Araújo de. A Universidade, a formação e a pesquisa: problematizando gênero e sexualidade na constituição do sujeito docente. In: **Revista Imagens da Educação**, v.11, Maringá, 2021, p. 163-189.

FERRARI, Anderson; MEIRELES, Gabriela Silveira. Diversidade Sexual e de Gênero: o que a Educação tem a ver com isso?. In: MARQUES, Luciana Pacheco; MONTEIRO, Sandrelena da Silva. **Diferenças e Educação: trajetórias de pesquisa**. São Carlos: Pedro e João Editores, 2022, p. 65-78.

FERRARI, Anderson; MEIRELES, Gabriela Silveira; ALMEIDA, Giane Elisa Sales de; SILVA, Kelly da; ALMEIDA, Marcos Adriano; PEDROSA, Marilda de Paula; SANTOS, Raphaela Souza dos; CASTRO, Roney Polato de; SPARTACUS, Thomaz Martins Fonseca; DINALI, Wesley. In: MIRANDA, Sonia Regina; MARQUES, Luciana Pacheco (org). **Trajatórias: Caminhos na Pesquisa em Educação**. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2009

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo dicionário Aurélio da língua portuguesa**. 3.ed. rev. e atual. São Paulo: Fundação Dorina Nowill para Cegos, 2009.

FERREIRA, Mauricio; TRAVERSINI, Clarice. A análise foucaultiana do discurso como ferramenta metodológica de pesquisa. **Educação & Realidade**. Porto Alegre, v. 38, n.1, 2013, p. 207-226.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Foucault e a análise do discurso em Educação. **Cadernos de Pesquisa**, 2001.

FONSECA, Selva Guimarães. **Ser professor no Brasil: História oral de vida**. Campinas, SP: Papyrus, 1997.

FOUCAULT, Michel. 1977: A Vida dos Homens Infames. In: **Ditos e Escritos IV: Estratégia, Poder-Saber**. Rio de Janeiro, Editora Forense Universitária, 2003a.

FOUCAULT, Michel. 1984: Polêmica, política e problematizações. In: FOUCAULT, M. **Ditos e escritos V: ética, sexualidade e política**. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010. p. 225-233.

- FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. 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, 2014b.
- FOUCAULT, Michel. **Ditos e escritos IV: Ética, estratégia, poder-saber**. v. 4. MOTTA, Manoel Barros da (Org.). Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003b.
- FOUCAULT, Michel. **É inútil revoltar-se?**. In: **Ditos e Escritos V**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004
- FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade II: o uso dos prazeres**. Rio de Janeiro: Edições Graal. 2001
- FOUCAULT, Michel. **Polêmica, Política e Problematizações**. In: FOUCAULT, Michel. **Ética, sexualidade, política**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006. p. 225-233.
- FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir: nascimento da prisão**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014a.
- 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.
- FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e Ousadia: O cotidiano do professor**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.
- GALLO, Silvio. **Insurreições escolares**. In: RAGO, Margareth; GALLO, Silvio. **Michel Foucault e as insurreições: É inútil revoltar-se?** São Paulo: CNPq, Capes, Fapesp, Intermeios, 2017.
- GARCIA, Carla Cristina. **Breve História do feminismo**. São Paulo: Claridade, 2015.
- GONZALEZ, Lélia. **Por um feminismo afro-latino-americano**. In: HOLLANDA, Heloísa Buarque de. **Pensamento feminista hoje: perspectivas decoloniais**. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo. 2020.
- GRADA, Kilomba. **Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano**. 1. ed. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.
- GREGÓRIO, Sérgio Biagi. **Dicionário de Símbolos** (mitos, sonhos, costumes, gestos, formas, figuras, cores, números). 12. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1998. Disponível em: <https://sites.google.com/view/dicionariodesimbolos/p%C3%A1gina-inicial>. Acesso em: 25 maio 2023.
- HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. Tradução de Beatriz Sidou. 2. ed. São Paulo: Centauro, 2013.
- HARDING, Sandra. **A instabilidade das categorias analíticas na teoria feminista**. In: HOLLANDA, Heloísa Buarque de (Org). **Pensamento feminista: conceitos fundamentais**. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2019. p. 95-115.
- HOLLANDA, Heloisa Buarque de. **Explosão feminista: arte, cultura, política e universidade**. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

hooks, bell. Alisando o nosso cabelo. In: **Revista Gazeta de Cuba** – Unión de escritores y Artista de Cuba, 2009

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

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

hooks, bell. **O feminismo é para todo mundo**: políticas arrebatadoras. Rio de Janeiro: Rosas dos Tempos, 2019a.

hooks, bell. **Teoria Feminista**: da margem ao centro. Rio de Janeiro: Perspectiva, 2019.

hooks, bell. **Tudo sobre o amor**: novas perspectivas. Editora Elefante. São Paulo, 2021.

JOVCHELOVITCH, Sandra; BAUER, Martin. Entrevista narrativa. In: BAUER, Martin; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático. Petrópolis: Vozes, 2002, p.90-113.

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

LEITE, Sérgio Antônio da Silva. Afetividade nas práticas pedagógicas. **Temas em Psicologia**, vol. 20, n. 2, 2012, pp. 355-368.

LIMA, Amanda. Professora transforma preconceito sofrido em militância contra a lesbofobia, em Petrolina, PE. **G1 Petrolina e Região**. [online]. Pernambuco. 29 de agosto de 2017. Disponível em: <https://g1.globo.com/pe/petrolina-regiao/noticia/professora-transforma-preconceito-sofrido-em-militancia-contr-a-lesbofobia-em-petrolina-pe.ghtml>. Acesso em: 25 jul. 2023.

LOPES, Nei. **Enciclopédia brasileira da diáspora africana**. São Paulo: Selo Negro, 2004.

LORDE, Audre. **Irmã outsider**: Ensaios e conferências. Tradução de Stephanie Borges. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2020.

LOURO, Guacira Lopes. Conhecer, pesquisar, escrever... **Revista Educação, Sociedade e Culturas**, 2007, p. 235-245.

LOURO, Guacira Lopes. Currículo, gênero e sexualidade. O “normal”, o “diferente” e o “excêntrico”. In: LOURO, Guacira Lopes; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana Vilodre (Org.). **Corpo, gênero e sexualidade**: um debate contemporâneo na educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010. p. 43-53.

LOURO, Guacira Lopes. Gênero, sexualidade e educação. In: LOUROS, Guacira Lopes. **Uma perspectiva pós estruturalista**. Petrópolis, RJ, Vozes, 1997.

LOURO, Guacira Lopes. Mulheres na sala de aula. In: DEL PRIORE, Mary. **História das Mulheres no Brasil**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2004, p. 443-481.

MACHADO, Nathalye Nallon. **Mulheres jovens, selfies, feminilidades e subjetividades em imagens**. 2019. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2019.

- MAXIMILIANO, Silvio Motta. Aspectos históricos e antropológicos da institucionalização do sistema de cotas para afrodescendentes. In: FEITOSA, L. C.; FUNARI, P. P.; Zanlochi, T. S. (org.) **As veias negras do Brasil: conexões brasileiras com a África**. Bauru, SP: Edusc, 2012.
- MCLAREN, Margaret. **Foucault, feminismo e subjetividade**. São Paulo: Intermeios, 2016.
- MCLAREN, Margaret. Resistência e revolução: nem tudo é igualmente perigoso. In: RAGO, Margareth; GALLO, Silvio. **Michel Foucault e as insurreições: É inútil revoltar-se?** São Paulo: CNPq, Capes, Fapesp, Intermeios, 2017.
- MEYER, Dagmar E.; SOARES, Rosângela F. Modos de ver e de se movimentar pelos “caminhos” da pesquisa pós-estruturalista em educação: o que podemos aprender com – e a partir de um filme. In: **Caminhos Investigativos III**. Marisa Vorraber Costa; Maria Isabel Edelweeis Bujes (Org) Rio de Janeiro: Ed. DP&A, 2005.
- MISTURA, Leticia; CAIMI, Flávia. O Ensino de História no Brasil e seus pesquisadores: breves notas sobre uma herança de tensões e proposições. **Revista Escritas do Tempo**, v. 2, n. 5, 2020, p. 92-116.
- MONTEIRO, Ana Maria Ferreira da Costa. Professores: entre saberes e práticas. **Educação & Sociedade**, 2001.
- MOREIRA, Núbia Regina. **A organização das feministas negras no Brasil**. 2. ed. Vitória da Conquista – BA: Edições UESB, 2018. v. 1.
- MUDIMBE, Valentin Yves. **A invenção da África: Gnose, filosofia e a ordem do conhecimento**. Mangualde, Luanda: Edições Pedagogo; Edições Mulemba, 2013.
- NASCIMENTO, Leticia. **Transfeminismos**. São Paulo: Jandaíra, 2021.
- NOVOA, António; ALVIM, Yara Cristina. Os professores depois da pandemia. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, 2022.
- OLIVEIRA, Erika Cecilia Soares. A docência como uma performance feminista. **Pesquisa e Práticas Psicossociais**. São João Del- Rei, n. 15, 2020, p. 1-13.
- PACIEVITCH, Caroline; GIL, Carmen Zeli de Vargas; SEFFNER, Fernando; PEREIRA, Nilton Mullet. A vida como ela foi: produzindo resistência nas aulas de História. **Revista eCurriculum**, São Paulo, 2019, p. 1604-1625.
- PAZ, Nívia Ivette Núñez de la. Falando de feminismos...corpos, espaços e ressonâncias. **Estudos Feministas** – Mulheres e educação popular. São Paulo, 2018.
- PEDRO, Joana Maria; BARLETTO, Marisa. Movimentos feministas e academia: tensões e alianças. **Revista Feminista**, vol.7, n.1, Jan. – Abr., 2019.
- PIEDADE, Vilma. **Dororidade**. São Paulo: Editora Nós, 2017.
- PRANDI, Reginaldo. **De africano a afro-brasileiro: etnia, identidade e religião**. Revista Usp, São Paulo, n. 46, 2000, p. 52-65.
- PRANDI, Reginaldo. Exu, de mensageiro a diabo: sincretismo católico e demonização do orixá Exu. **Revista USP**, São Paulo, n. 50, jun-ago/2001[a], p. 46-65.

RAGO, Margaret. Feminizar é preciso: por uma cultura filógina. **Em Perspectiva**, São Paulo, v. 15, n.3, 2001, p. 58-66.

RAGO, Margareth. **A aventura de contar-se**: feminismos, escrita de si e invenções da subjetividade. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2013.

RAGO, Margareth. Epistemologia feminista, gênero e história. In: HOLLANDA, Heloisa Buarque de. **Pensamento Feminista Brasileiro**: formação e contexto. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2019, p. 371-387.

RAGO, Margareth. Foucault, o neoliberalismo e as insurreições feministas. In: RAGO, Margareth; GALLO, Silvio. **Michel Foucault e as insurreições**: É inútil revoltar-se?. São Paulo: CNPq, Capes, Fapesp, Intermeios, 2017.

RANNIERY, Thiago. **Corpos feitos de plástico, pó e glitter**: currículos para dicções heterogêneas e visibilidades improváveis. 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

RIBEIRO, Djamila. **Lugar de fala**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

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

ROHDE, Bruno Faria. **A Umbanda tem fundamento e é preciso preparar**: abertura e movimento no universo umbandista. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Comunicação, Salvador, 2010

RUFINO, Luiz. **Pedagogia das encruzilhadas**. Rio de Janeiro: Mórula Editorial, 2019

SANTOS, Juana Elbein dos. **Os nagô e a morte**: Pàde, àsèsè e o culto égun na Bahia. Petropolis: Editora Vozes, 1986

SCHMIDT, Maria Luiza Sandoval; MAHFOUD, Miguel. Halbwichs: memória coletiva e experiência. **Psicologia USP**, São Paulo, n. 1-2, p. 285-298, 1993. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S167851771993000100013. Acesso em: 17 jun. 2023.

SCHWARCZ, Lilia Katri Moritz. **Retrato em Branco e Preto**: Jornais, escravos e cidadania em São Paulo no final do século XIX. São Paulo: Cia. das Letras, 1987.

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**, 2016.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade**: Uma Introdução às Teorias de Currículo. 3. ed. Editora Autêntica. Belo Horizonte, 2010.p. 145- 152.

SILVA, Tomaz Tadeu. **O currículo como fetiche**: a poética e a política do texto curricular. 1. ed. 3ª reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 7-29.

SILVEIRA, Samara Souza; FERRARI, Anderson. Faxineiras negras na Escola e a (trans)formação de uma professora de História. **Revista Instrumento**. Juiz de Fora, v. 23, n.

2, 2021, p. 399-417. Disponível em:

<https://periodicos.ufjf.br/index.php/revistainstrumento/article/view/33676>. Acesso em: 01 jun. 2023.

SPIVAK, Gayatri. **Pode o subalterno falar?** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

VEIGA-NETO, Alfredo. É preciso ir aos porões. **Revista Brasileira de Educação**, v.17, n.50, 2012, p. 267- 292

VERGER, Pierre. As múltiplas atividades de Roger Bastide na África (1958). In: LUHNING, Ângela. **Verger-Bastide: dimensões de uma amizade**. Rio de Janeiro: Bertand Brasil, 2002.