

**FERREIRA**, Gleidiane de Sousa\*

<https://orcid.org/0000-0002-2529-7993>

**VEIGA**, Ana Maria

<https://orcid.org/0000-0003-0446-1472>\*\*

**RESUMO**<sup>1</sup>: Buscamos, com este trabalho, discutir como o ensino e a pesquisa histórica, em perspectiva feminista, são fundamentais e contribuem para a produção de práticas capazes de desconstruir hierarquias, transformar realidades e atuar sobre as urgências do tempo presente, apontando para a construção de espaços e relações que permitam a observação crítica sobre si e sobre o mundo. Para isso, buscamos apontar alguns diagnósticos sobre os desafios do nosso tempo, tomando o espaço escolar e universitário como *locus* principal de reflexão, assim como tratando de algumas experiências que apontam para as possibilidades dessas políticas e para uma ampliação da crítica em perspectiva interseccional. A partir de um diálogo bibliográfico e de entrevistas orais e escritas com professoras/es e pesquisadoras que debatem a presença de políticas feministas em espaços educacionais, o artigo está organizado a partir de três subtópicos: Alguns diagnósticos sobre a escola e a universidade; Feminismos e História: desnaturalizar para reconstruir; Experiências de hoje e as construções de futuros: reflexões e proposições.

**PALAVRAS-CHAVES:** Pesquisa histórica, Ensino de História, Epistemologias interseccionais, Políticas feministas.

**ABSTRACT:** With this work, we seek to discuss how teaching and historical research, from a feminist perspective, are fundamental and contribute to the production of practices capable of deconstructing hierarchies, transforming realities and acting on the emergencies of the present time, pointing to the construction of spaces and relationships that allow critical observation of oneself and the world. To this end, we seek to point out some diagnoses about the challenges of our time, taking the school and university space as the main locus of reflection, as well as dealing with some experiences that point to the possibilities of these policies and to an expansion of criticism from an intersectional perspective. Based on a bibliographic dialogue and oral and written interviews with teachers and researchers who debate the presence of feminist policies in educational spaces, the article is organized around three subtopics: Some diagnoses about school and university; Feminisms and History: denaturalize to reconstruct; Today's experiences and constructions of futures: reflections and propositions.

**KEYWORDS:** Historical research, History teaching, Intersectional epistemologies, Feminist policies.

---

\* Professora do Curso de História da Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA), Sobral - CE. É Graduada em História pela Universidade Federal do Ceará, mestre e doutora em História Cultural pela Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC. Coordena o Grupo de Estudo e Pesquisa História, Gênero e América Latina (GEHGA) na Universidade Estadual Vale do Acaraú.

\*\* Ana Maria Veiga é historiadora, doutora em história com pós-doutorado interdisciplinar em ciências humanas pela Universidade Federal de Santa Catarina. É professora do Departamento de História e do PPGH da Universidade Federal da Paraíba, atual presidenta da Associação Nacional de História – ANPUH Brasil, conselheira editorial da Editora do Senado Federal e autora do livro *Cineastas brasileiras em tempos de ditadura* (2022).

<sup>1</sup> Este texto é vinculado ao projeto "Mandonas: memórias, políticas e feminismos no Cone Sul (1980-2020)" financiado pelo CNPq, Processo nº 404662/2021-8.



## ALGUNS DIAGNÓSTICOS SOBRE A ESCOLA E A UNIVERSIDADE

Falar sobre a escola e a universidade no tempo presente é, antes de tudo, refletir sobre o nosso tempo histórico, seus desafios, urgências e potencialidades. Ao pensar os contextos brasileiro e latino-americano, essas questões assumem contornos ainda mais desafiadores, considerando o longo histórico de desigualdades e violências que formaram essas sociedades, no qual se inclui o *modus operandi* das instituições educacionais e universitárias, desde o acesso, até a permanência e as suas finalidades.

Entre muitos tópicos que poderiam ser abordados naquilo que estamos chamando de “diagnósticos”<sup>1</sup> a respeito dessas instituições, nos deteremos mais especificamente em três elementos que nos parecem fundamentais para refletir sobre os lugares ocupados e os desafios vividos pela escola e pela universidade no tempo presente: a) trabalho e sobrevivência; b) saúde física, mental e social; c) formação crítica. Alertamos, no entanto, que trataremos de alguns aspectos mais abrangentes e chaves desses elementos, tendo consciência de que, para cada um deles, muitas discussões aprofundadas poderiam se realizar, o que não é o nosso propósito neste texto, que busca, sobretudo, compartilhar reflexões iniciais e gerais, em grande parte baseadas em experiências que nos permitam cotejar a importância do conhecimento histórico e da perspectiva feminista como elementos incontornáveis para a produção de relações políticas, sociais e humanas críticas e transformadoras desses espaços e, conseqüentemente, das sociedades de forma mais ampla.

Podemos compreender as escolas e as universidades, destacadamente as públicas, como espaços de confluência dos diversos problemas e dinâmicas sociais. No cotidiano dessas instituições, observamos a presença das mais diferentes vulnerabilidades e conflitos, mas, também, das muitas resistências e enfrentamentos a essas situações. Os espaços escolares e universitários são lugares privilegiados na observação dos desafios do nosso tempo, sejam eles no âmbito do trabalho e das

---

<sup>1</sup> Estamos compreendendo diagnóstico aqui como a apresentação de um panorama geral e crítico sobre as condições de trabalho e formação nos contextos escolar e universitário. Os elementos priorizados nessa reflexão partem de uma observação crítica de questões que atravessam nossas experiências como professoras e pesquisadoras, cruzada com dados sobre saúde física e mental no âmbito educacional no tempo presente e com um diálogo bibliográfico que trata da importância de uma educação transformadora e libertadora.



expectativas materiais e de subsistência da vida ou da saúde físico-mental-social dos sujeitos, assim como das dificuldades permanentes para se construírem como pessoas críticas e capazes de agir em direção a um mundo mais igualitário.

Em todos esses casos, crianças, jovens e adultos que passam por essas instituições precisam ser convidados/as/es permanentemente a se observar e se entender como parte constitutiva de uma esfera coletiva, com vidas perpassadas pelas mais diversas dinâmicas sociais. Embora teoricamente esse convite possua certo consenso educacional, as dinâmicas neoliberais que têm atravessado as experiências de sujeitos e instituições nas últimas décadas, cotidianamente impõem ideologias e práticas que privilegiam, velada ou explicitamente, o individualismo ancorado na ideia de salvacionismo individual, a competitividade, a dissociação entre os anseios de futuro e a realidade/expectativa sócio-econômica-ambiental na qual estamos imersas/os. Os três elementos tratados aqui formam, ao nosso ver, um amálgama de questões centrais de sustentação da vida e que, por isso mesmo, fazem da escola e da universidade espaços tão necessários, complexos e potentes, por promoverem fundamentalmente uma articulação entre eles. A passagem por essas instituições, muitas vezes, é o que permite a um grande número de pessoas se situar histórica e socialmente, criar vínculos comunitários, empatias, articular experiências vividas e trajetórias de vida, na esperança de futuros para si e para o seu entorno.

No entanto, sabemos que não é apenas de positividade que esses ambientes se constituem. Quando entram em cena questões etnicorraciais e preconceitos arraigados em nossa sociedade, nós nos deparamos com grandes desafios a serem enfrentados por sujeitos e sujeitas que lidam com um cotidiano de pressões e opressões sociais interseccionadas, com as quais outras parcelas da população não necessitam confrontar.

Quando pensamos no campo do trabalho e da subsistência, embora não exclusivamente, a escola e a universidade são lugares cruciais no que se refere às aspirações e possibilidades de condições melhores de vida, que são cada vez mais instáveis nas sociedades atuais, especialmente para as pessoas inseridas historicamente em condições de vulnerabilidade. Ter a formação básica e um curso de ensino superior significa ampliar as perspectivas de renda, particularmente no



Brasil. Mas, mais do que isso, esses espaços oferecem, ou deveriam oferecer, possibilidades de se pensar criticamente o próprio mundo do trabalho, as expectativas e condições de emprego em que estamos inseridas/os. Isto é, não devem apenas preparar para o mercado, estimular uma sobrevivência acrítica nesse mercado, mas dar condições de reflexão sobre as estruturas e relações que impõem o seu funcionamento, ou seja, de podermos imaginar, disputar e reconstruir outras possibilidades de experiência laboral, que seja também intelectual e crítica.

No entanto, embora o trabalho e a subsistência sejam temas importantes para o cotidiano dos debates escolares e universitários, afinal, é parte do processo de formação progredir como um/a profissional competente, ativo/a, e com chances de inserção no mundo do trabalho, é fato também que a ideologia que propaga o produtivismo, a competitividade, os estímulos à auto exploração, a partir do alcance de metas e afins, cada vez mais faz parte das métricas que fundamentam as normas de avaliação de instituições escolares e universitárias, de professoras/es e gestoras/es. Além disso, não é raro que algumas ilusões sejam compartilhadas por esses mesmos sujeitos e, por isso, sejam propaladas - como as que promovem as concepções de um super indivíduo, vencedor, que se supera, multitarefa e polivalente, eficiente, empreendedor, que investe em si, que vive para o trabalho e que, ademais, acredita em uma sustentabilidade e uma qualidade de vida (a sua vida) aquém da experiência coletiva, das regras e direitos sociais ou de um mundo material compartilhado, que demanda cuidados comunitários para fins comuns.

Como aponta uma pesquisa realizada em 2022 pelo *DataFolha*, parte significativa das e dos jovens brasileiros/as têm um excesso (podemos dizer, infundado) de otimismo sobre suas vidas individuais, ao passo que não possuem expectativas positivas para o país. Muitos desses jovens também não veem o estudo como meio indispensável para alcançar melhores condições de vida (CANZIAN, 2022), entendidas estritamente como renda. O descompasso entre a vida individual e coletiva, e a ideia de renda como única variável da qualidade de vida, nos leva a questionar os limites de imaginação de futuro em que muitos/as fincam suas crenças. Tornar-se estável financeiramente, ou rico, pode dispensar o estudo? Mas e a



construção de seres humanos melhores e críticos? Podemos prescindir de estimular esse desejo na juventude?

De corpo e alma neoliberais, esses discursos convivem de forma contraditória nas instituições aqui mencionadas que, por princípio, estão desenhadas para o desenvolvimento de senso e práticas críticas, além de orientadas para o interesse público. O conhecimento já não é visto por muitos jovens como algo fundamental para melhores condições de vida, mas também para a sua “formação humana”, expressão que muitas vezes é apresentada como um jargão sem materialidade. Nesse sentido, embora as contradições façam parte do próprio capitalismo, as dinâmicas de ensino e pesquisa em que estamos inseridos/as atualmente parecem margear seus limites, dragando, na prática, uma parcela significativa de pactos e finalidades outras para o ensinar e o pesquisar. Por mais que tenhamos muitos exercícios de resistência, o senso produtivista e o profundo individualismo em que nos vemos envolvidos/as, não raras vezes nos mergulham em rotinas esgotadoras, produzindo para pontuar, para avolumar, para dar resultados quantificáveis a avaliações de desempenho e agências de fomento, vivenciando cotidianos cada vez mais acelerados, fragmentados e difíceis de gerir, e por tudo isso, de resistir.

Essas questões nos levam ao segundo ponto que queremos abordar neste tópico, o da saúde física-mental-social. Falar de saúde não é apenas considerar condições físicas e mentais minimamente estáveis com fins de sermos produtivos para que a engrenagem da produção possa seguir sem interrupções. É falar do gozo de direitos básicos, de uma leitura holística a respeito das condições de vida, do desenvolvimento humano e das relações entre as pessoas. Não é necessário citar estudos recentes, embora possamos fazê-lo, que versam sobre a saúde mental nas últimas décadas para sabermos que atualmente é fato o adoecimento crônico e, em algum grau generalizado, no que se refere à saúde mental.

Estudantes e professoras/es de escolas e universidades são sujeitos particularmente atingidos por esse fenômeno que mescla desamparo econômico, precarização do trabalho e violências de diferentes tipos. Ansiedade, pânico, depressão, síndrome do esgotamento profissional, além de diversos padecimentos físicos, são apenas alguns exemplos de condições que exemplificam os desafios



contemporâneos no campo das expectativas de vida, que se referem ao mundo do trabalho, mas, também, à qualidade das relações sociais. Trazer um diagnóstico sobre escolas e universidades hoje é passar necessariamente pelo tema da saúde, que afeta diretamente as condições e relações do ensino e da pesquisa, seus processos e finalidades.

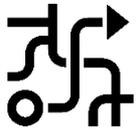
Não é de hoje que, ao conversarmos com professores/as que atuam no âmbito do ensino básico, nos deparamos com condições difíceis e sobrecargas das mais variadas. No entanto, atualmente, quem minimamente atua ou acompanha essas instituições de ensino, observa certo grau de generalização de enfermidades mentais, que confluem no ambiente escolar e se somam a outras dinâmicas de violência e precariedade. Já não é exceção, se é que algum dia foi, um corpo docente cansado, medicalizado, amedrontado e/ou imerso em um cotidiano de excesso de prazos, metas e cargas-horárias, que têm elevado o número desses profissionais que pedem afastamento e licenças médicas<sup>2</sup>.

Além disso, para o caso de gestores/as e professores/as, as cobranças cada vez mais intensas de resultados quantitativos, de cumprimento de metas, de aprovações em sistemas avaliativos nacionais e internacionais que, em muitos aspectos conduzem e balizam os princípios, os objetivos, e portanto, as rotinas de muitas escolas no país, são também realidades adoecedoras do corpo, da mente e dos sentidos pessoais e sociais do próprio processo educativo. Como mencionamos, o volume de solicitações de licenças médicas desses profissionais é alarmante e dá pistas de rotinas extenuantes e, para muitos, do esvaziamento dos sentidos do trabalho professoral.

No caso dos professores e professoras das universidades, as realidades não são tão diferentes. Excesso de trabalho, individualismo, jornadas indefinidas e uma

---

<sup>2</sup> De acordo com dados divulgados pela TV Globo via Lei de Acesso à Informação, só em São Paulo foram 20.173 professores afastados nos 6 primeiros meses de 2023, em torno de 112 educadores/as por dia (MELLO; JESUS; TV GLOBO; G1 SP). Em matéria da Agência Brasil, publicada no jornal O Povo, pesquisadores que participaram do V Seminário: Trabalho e Saúde dos Professores - Precarização, Adoecimento e Caminhos para a Mudança em 2023, apontaram que doenças como *burnout*, estresse e depressão têm se tornado o principal problema de saúde na vida de professores/as do país, sejam eles/elas da rede pública ou privada (BRASIL, 2023).



métrica produtivista e quantitativa que rege as dinâmicas de fomento são fatores que potencializam o problema. No entanto, outra questão a ser colocada é: como toda essa pressão atua quando é lançada sobre profissionais que precisam, além de tudo, dar conta do racismo e de outras “fobias” que ainda movem nossa sociedade? Falamos a partir do Brasil, mas a questão poderia ser colocada para outros territórios latino-americanos e para as próprias diferenças regionais que existem no nosso país. Afinal, como territórios historicamente desiguais e violentos são particularmente afetados por essas lógicas neoliberais, agravadas pelo racismo e pelo patriarcado? E como isso tem afetado as possibilidades de crítica e reformulação sociais a partir do ensino e da pesquisa?

Todas essas questões nos levam ao terceiro ponto aqui trabalhado, o da formação crítica. Tê-la como elemento inegociável do processo educacional é uma luta que deve ser compartilhada pela sociedade, particularmente por professores/as, estudantes e suas comunidades. Uma percepção crítica que deve começar pelas próprias realidades cotidianas em que esses/as sujeitos/as estão inseridos/as e que vise antes de tudo à inconformidade, ao questionamento, à transformação, à capacidade de prospectar futuros outros compartilhados e não apenas a uma adequação às demandas laborais do mercado ou às rotinas avaliativas institucionais; é uma dinâmica primeira para qualquer tipo de mudança social em direção à igualdade e ao bem viver.

Dessa forma, estamos convictas de que o direito a uma formação crítica e uma educação engajada e transformadora não pode ser perdido ou ofuscado para que consigamos atingir indicadores positivos - muitas vezes distantes e alheios às realidades comunitárias -, as demandas por respeito, dignidade e inclusão, e as urgências de nosso tempo. Ou seja, o conhecimento colocado a serviço das transformações da vida concreta que possibilite outras leituras de mundo, como foi defendido por Paulo Freire, não pode ser secundarizado ou esquecido na vida de professores/as e estudantes, mas deve ser recuperado, endossado, fortalecido e atualizado, de acordo com os múltiplos desafios que vivemos no tempo presente. Recuperar essas perspectivas sobre educação, nos direciona a leituras problematizadoras a respeito do ensino e da pesquisa, permitindo uma reestruturação



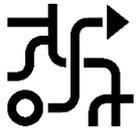
das relações entre trabalho, saúde e experiência social crítica, que estamos compreendendo aqui como esferas indissociáveis.

Como nos ensinou bell hooks (2013), os sentidos da educação e a arte de ensinar são, antes de tudo, uma “revolução de valores” (2013, p. 37) e uma necessidade de se transformar a própria vida, para além dos discursos. A educação não está fora do aqui e do entre nós, ela não é sobre coisas externas a nós, sobre promessas de conquistas para o amanhã, para um futuro distante e em nível individual; ela é a matéria-prima, a linguagem e a ferramenta que conecta os desejos de melhorar nossas relações e vidas desde o agora. Não queremos dizer com isso que não devemos pensar sobre o futuro, mas, sim, que ele precisa se conectar e começar com o agora, num entendimento bastante diferente daqueles que apregoam o sacrifício do presente em prol de um futuro longínquo. O futuro, portanto, é uma prática do hoje. Atenta às demandas dos seus alunos/as e do seu público leitor, bell hooks defende que precisamos de um “conhecimento significativo” (2013, p. 33), ou seja, de um conhecimento que signifique, que faça sentido, e estabeleça conexões com nossas realidades.

Isso nos faz pensar em um conhecimento capaz de buscar soluções para demandas de professores/as e estudantes inseridas/os em realidades contingentes; pessoas atravessadas por desafios e potencialidades concretas. São essas relações que produzem sentidos de trabalho, saúde holística e também visões críticas sobre as nossas vidas. Sem isso, não é possível ter educação para a liberdade. Nesse sentido, ao discorrer sobre sua própria experiência como estudante e professora, hooks defende a importância do “entusiasmo” (2013, p. 17) como um sentimento significativo na construção de uma pedagogia crítica.

A reflexão crítica sobre minha experiência como aluna em salas de aula tediosas me habilitou a imaginar não somente que a sala de aula poderia ser empolgante, mas também que esse entusiasmo poderia coexistir com uma atividade intelectual e/ou acadêmica séria, e até promovê-la (2013, p. 17).

Ao debater sobre uma pedagogia engajada, compartilhava ainda: “Aprendi que, longe de ser auto atualizada, a universidade era vista como um porto seguro para



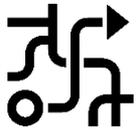
peessoas competentes em matéria de conhecimento livresco, mas inaptas para a interação social” (2013, p. 28). Entusiasmo, atividade intelectual séria e interação social são palavras-chave para o que deve ser nossa rotina nas instituições de ensino e pesquisa. Influenciada pela pedagogia freireana, bell hooks traz reflexões indispensáveis para repensarmos o ensinar e o pesquisar.

Podemos, a partir da autora, entender essas práticas como fundamentais para o fortalecimento das relações entre as pessoas, com base no reconhecimento e no interesse mútuo, permitindo a produção de diagnósticos sobre problemas compartilhados, assim como ações engajadas e a elaboração de soluções para demandas levantadas por essa comunidade, ou seja, a produção de sentido. Uma relação ensino/pesquisa próxima, afetuosa, “autoatualizada”, que se importa com os problemas transversais vividos por estudantes e professores/as é o que mais nos distancia de uma dinâmica tecnicista, indiferente, adoecedora, que nos desconecta, como docentes, do sentido de ensinar e, como estudantes, de percebermos a importância indispensável da educação. A pedagogia engajada de hooks encoraja e dá vigor às comunidades escolares e universitárias, e é esse processo um dos maiores potenciais para o enfrentamento aos diversos tipos de opressão e às estruturas educacionais que têm capturado a educação para os interesses neoliberais.

É partindo desses desafios que nos propomos a refletir sobre os cruzamentos entre ensino, pesquisa histórica e crítica feminista. Não nos referimos aqui apenas à pesquisa e ao ensino dessa ciência em particular, e tampouco somente às ações realizadas por feministas atuantes no movimento, mas às ferramentas e aos raciocínios proporcionados pela crítica histórica e pela crítica feminista como componentes indispensáveis de uma postura atuante na transformação do mundo.

## **EPISTEMOLOGIAS E EXPERIÊNCIAS OUTRAS: ENSINO E PESQUISA HISTÓRICA FEMINISTAS**

Há um inegável e conhecido avanço dos estudos sobre mulheres, gênero e feminismos no último meio século em diversas partes do mundo, com destaque para o Brasil. Temos componentes curriculares, linhas de pesquisa, revistas especializadas, eventos acadêmicos, financiamentos específicos, debates políticos



que ganharam espaço nos veículos de massa etc., além de grupos de estudos consolidados. No entanto, por diferentes motivos, o estabelecimento de uma memória coletiva feminista e de um reconhecimento público a respeito das contribuições desse movimento ainda está muito distante da realidade brasileira. Precisamente por isso, é muito fácil a falsificação de narrativas sobre a história dos feminismos por parte de seus antagonistas - sobretudo o conservadorismo e o antifeminismo, tão em moda no contexto atual.

Quando nos referimos à memória, estamos nos referindo também, e principalmente, a uma memória das relações e das práticas feministas, e não apenas a conhecimentos objetivos e datáveis sobre as histórias de mulheres e dos movimentos feministas. Ou seja, sobre como as críticas e práticas feministas têm alterado as relações sociais. Sabemos que o feminismo, quando ainda pensado no singular, foi um movimento que ganhou visibilidade ao longo da história pelas ações levadas adiante por mulheres brancas e de camada média, a princípio oriundas do Norte global, com destaque para a Europa central e os Estados Unidos. Assim como podemos pensar as “ondas” feministas como uma simplificação dessa história, que por muito tempo predominou no campo acadêmico e continua em vigência, centrando as mobilizações das mulheres no âmbito eurocêntrico, entendemos como necessário levantar uma reflexão a partir das margens, sobre como as mulheres negras, e outras consideradas não brancas, foram sendo borradas em suas ações e manifestações. Por outro lado, uma historiografia feminista dos afetos e das sensibilidades, como posicionamento político, começa a se consolidar, agregando esses debates, trazendo à tona histórias que por ora carecem de conhecimento e aprofundamento.

A reparação desse desnível histórico começa a ser feita pelas próprias mulheres negras e por outras autoidentificadas como “não brancas” que passaram a se apropriar do espaço acadêmico, não apenas em território estadunidense (considerando-se a influência de Ângela Davis, Patricia Hill Collins e a já mencionada bell hooks), mas também no Brasil, com destaque para as historiadoras Lélia Gonzalez (também antropóloga e filósofa) e Beatriz Nascimento, que desde o final dos anos 1970 já colocavam questões envolvendo raça, classe e sexualidade. Nascimento, inclusive, produzindo importantes questionamentos sobre a escrita da



história brasileira, entendida por ela como um fazer intelectual majoritariamente branco, que respondia apenas às suas próprias demandas e, portanto, não enfrentando detidamente o debate racial na compreensão da história do país (NASCIMENTO, 2021).

De toda maneira, foi preciso esperar por um fluxo maior de entrada de pessoas negras nas universidades - no Brasil por meio de cotas raciais para estudantes negros/as - para que essas intelectuais fossem retomadas com mais força a partir da década de 2010, para começarem a ser lidas e reivindicadas nas bibliografias dos planos de ensino, que, ainda muito timidamente, esboçam uma resposta a essas demandas. Nilma Lino Gomes (2017) incluiria essa mobilização por reconhecimento nas ações do que chamou de “movimento negro educador”, aqui vinculado especificamente ao feminismo negro, com a tarefa de abrir espaços, ensinar a sociedade e fazer a história. É essa modalidade, entre os feminismos diversos, que vai desafiar as linhas centrais epistêmicas e subjetivas dentro das universidades<sup>3</sup>.

Neste ponto, escolhemos trazer como apoio para essa discussão as reflexões e experiências de pesquisa e ensino vivenciadas em contextos diferentes e por profissionais que partem de lugares e vivências distintas, mas que igualmente foram interpeladas por um contexto recente de práticas e críticas feministas que alteraram os debates epistemológicos, metodológicos e políticos de escolas e universidades. Essas experiências foram selecionadas considerando nossos espaços de atuação como professoras e pesquisadoras, e também, a partir de diálogos construídos através do projeto *Mandonas: memórias, políticas e feminismos no Cone Sul (1980-2020)*, que tem explorado vivências feministas, contrastes e confluências entre mulheres desta região. Para este texto, traremos o caso chileno, que recentemente viveu uma sublevação feminista na educação, e que ajuda a pensar como alguns desses debates estão para além da realidade brasileira.

A primeira experiência que gostaríamos de trazer foi desenvolvida por Janaina Guimarães da Fonseca e Silva, uma mulher negra, que se considera de camada

---

<sup>3</sup> Veiga (2022) desenvolve essa ideia com as noções de “linhas de confronto teórico” e “linhas de confronto subjetivo” com a entrada de pessoas negras nas universidades, com destaque para as mulheres.



média, portanto privilegiada, e é professora livre-docente do curso de Licenciatura em História no campus Mata Norte da Universidade de Pernambuco (UPE). O foco do trabalho desenvolvido pela pesquisadora foi justamente escutar as mulheres negras professoras daquela instituição, ou que foram formadas dentro dela e hoje atuam em ambiente escolar, sobre as dificuldades encontradas em suas vivências com relação à hierarquia racial e ao preconceito no ambiente de trabalho; saber o quanto desenvolveram uma percepção sobre isso e se levavam a temática para a sala de aula. Janaina informa que optou pela pesquisa devido ao fato de ela mesma ser uma dessas professoras, com toda uma trajetória marcada pelo preconceito racial. Diante da observação e da vivência cotidiana do racismo institucional (ALMEIDA, 2019; KILOMBA, 2019), a pesquisa se tornou necessária.

Entre os dezoito municípios abarcados pelo campus, Janaina conseguiu entrevistar professoras/es provenientes de dez deles. Seu intuito era entender como a própria universidade está formando essas mulheres, alguns poucos homens e pessoas não-binárias que compuseram seu grupo pesquisado, além disso, procurou saber se as questões de raça e gênero estão sendo discutidas adequadamente em sala de aula, justamente para que o racismo e o machismo não se reproduzam.

Das pessoas entrevistadas, todas relataram casos de racismo ocorridos desde a infância, incluindo o racismo religioso, que afetou algumas delas, inicialmente no ambiente escolar e, mais tarde, no acadêmico. Depois de formadas e contratadas como professoras, passaram a acompanhar e algumas vezes acolher casos de racismo também contra as alunas. Ou seja, o problema as afeta desde que eram alunas até o presente, quando se encontram na profissão docente. Dessa maneira, a questão racial se torna um marcador importante para se pensar a existência dessas mulheres, mas também o ambiente escolar, sendo que a maioria das mulheres em sala de aula na Mata Norte pernambucana é negra, de acordo com a pesquisadora.

Se trazemos como exemplo para esta discussão a pesquisa de Janaina Guimarães, é para reforçar o argumento de que as pressões e opressões sofridas por mulheres negras saltam aos olhos no cenário inicial deste texto, quando afirmamos que, desde os últimos anos (podemos falar em mais de uma década), o individualismo e a competitividade vêm dando o tom das relações profissionais escolares e



acadêmicas, e que esses fatores são determinantes para o bem estar e a saúde mental e física das pessoas envolvidas - aqui priorizando o campo da história e a perspectiva feminista.

Entender os espaços escolar e acadêmico como um dos lugares onde as relações de afeto, empatia e interesse podem ser construídas, ensinadas e pesquisadas é um caminho fundamental para que sejam alteradas as lógicas opressoras e hegemônicas que temos ressaltado até aqui. Destacar a atuação, para além do apagamento, de professoras e da própria intelectualidade negra (VEIGA; SILVA, 2022) é uma tarefa que envolve, por vezes, resistência e militância política acadêmica.

Partindo das escolhas epistemológicas operadas por Janaina, podemos refletir que a interseccionalidade é um conceito que ajuda a pensar o entrecruzamento dessas opressões (CRENSHAW, 2002; AKOTIRENE, 2018) e como elas são determinantes nas vidas das pessoas não brancas, agudizando a existência das mulheres negras. Essas reflexões trouxeram complexidade às relações entre os feminismos e o campo da História, já que se tornaram incontornáveis e passaram a provocar a própria historicidade da historiografia feminista na atualidade<sup>4</sup>.

Aproveitando um pouco mais dos argumentos de Janaina, destacamos esta passagem de suas reflexões sobre a mencionada pesquisa:

A questão racial é hierarquizante, sim. Sofremos preconceito no sentido de nos colocarem em lugares de pessoas menos inteligentes, menos potentes, menos capazes em nossas diversas carreiras, e na carreira docente também. Então nosso respeito em sala de aula é diferente, a forma como nós somos vistas e colocadas por alunos e alunas é diferente. Muitas professoras narram sobre isso, uma especificamente narra casos de assédio, que ela diz que não ocorreria se fosse com outra professora branca. Isso ocorre também no fato da ascensão na carreira docente, que se torna mais difícil em relação às mulheres brancas, em função do racismo. (SILVA, 2024)

---

<sup>4</sup> Crescêncio e Ferreira (2021) refletem sobre as limitações e as potencialidades da historiografia do gênero no Brasil nas últimas duas décadas, tomando como referência a emergência dos debates contra coloniais.



Janaina destaca ainda que, além de pretas, essas professoras são, em sua maioria, mulheres de origem pobre, que demoram mais a fazer suas carreiras e a conseguir ascender economicamente, muitas vezes tendo que manter outros trabalhos paralelos à docência. No cotidiano escolar, isso é observado no tratamento e na falta de respeito por parte dos e das estudantes, também de pais e mães. A pesquisadora se refere a um relato que a mãe de uma aluna dizia que a professora trazia “macumba” para a sala de aula - o que não aconteceria no caso de uma professora branca.

Como pesquisadora, Janaina Guimarães da Fonseca e Silva entende que a colonialidade nos forja por meio do elemento racial, que faz com que as mulheres negras sejam consideradas menores. Dentro da academia, são consideradas incapazes de produzir conhecimento qualificado e saberes docentes. Nos ambientes escolares, essa realidade também é vivenciada, sendo que, na sua percepção com base na pesquisa, as professoras negras são menos respeitadas do que professoras e professores brancos, inclusive do que os professores negros, o que evidencia a questão de gênero interseccionada à questão racial. Ou seja, existe um desrespeito às mulheres negras, mesmo quando são professoras. As consequências desse racismo são nefastas, nas palavras de Janaína, dentro dos ambientes escolares e acadêmicos. O fato de apenas 3% dos membros das pós-graduações no Brasil serem mulheres negras (SILVA, 2023) demonstra a dificuldade de ascensão na carreira do magistério superior. Mesmo na educação básica, poucas aparecem como referência. Janaina lança a pergunta: onde estão as mulheres negras nos ambientes acadêmicos e escolares? Ou nos livros didáticos? Em termos de representatividade, o caminho ainda parece ser bastante longo, assim como é o da luta antirracista, antissexista e anticlassista.

Assim, quando falamos em feminismos e história, não é possível vislumbrar apenas os traçados das linhas centrais da historiografia feminista, mas avaliar que desafios vão sendo colocados ao longo do tempo, que fogem à lógica das referências hegemônicas e da dominação dentro do próprio campo, até recentemente dominado por mulheres brancas e temáticas não tão complexas quanto as colocadas pelos estudos que envolvem interseccionalidades e a entrada das mulheres negras nas



universidades, ocasionando uma “virada epistêmica”<sup>5</sup>, mas também subjetiva e metodológica. Considerando que o epistemicídio também é uma forma de adoecimento, pelo não reconhecimento e pelo apagamento de histórias periféricas.

Dessa forma, a experiência de pesquisa de Janaína nos revela as desigualdades vivenciadas pelas professoras que constituem seu grupo de investigação, mas, principalmente, nos mostra que sua escolha acadêmica como professora-pesquisadora sinaliza uma motivação para identificar e contribuir para a superação dessas desigualdades. Trata-se de uma pesquisa implicada, engajada e atenta às demandas de uma comunidade cujo próprio processo de realização é elemento de ruptura dessas amarras.

Se ampliarmos nosso interesse para o âmbito latino-americano, perceberemos que os problemas podem não ser exatamente os mesmos, mas compartilham desafios similares, com ambientes escolares e acadêmicos marcados pela colonialidade que renova e atualiza um passado colonial comum, e pela política e a lógica neoliberais que têm vigorado nas últimas décadas em toda a região.

No entanto, a politização das relações entre ensino e pesquisa histórica, assim como dos próprios espaços escolares e universitários é também perceptível em alguns contextos latinoamericanos da história recente. Tomaremos como exemplo o contexto chileno, dialogando com a experiência de Maria Antonieta Mendizábal<sup>6</sup>, professora e pesquisadora do curso de História da Universidade do Chile, em Santiago. Em entrevista concedida em 2022 para o projeto *MANDONAS: memórias, políticas e feminismos no Cone Sul (1980-2020)*, a professora comenta sobre a efervescência recente do movimento feminista no país e seus impactos na universidade.

Antonietta destaca que essas mobilizações alteraram determinadamente as relações tanto dentro das universidades, quanto na sociedade chilena como um todo. Afirmo que houve uma grande mudança do Chile dos anos 1990, em que o machismo

---

<sup>5</sup> Ver Veiga, 2020.

<sup>6</sup> A historiadora tem desenvolvido pesquisas sobre o trabalho das Comissões da Verdade no Brasil, no Chile e na Argentina. Entre os assuntos que atravessam seus estudos está a participação das mulheres na luta por memória na história recente desses países.



era bastante estabelecido e naturalizado, para o país dos últimos anos, que vivencia uma alteração rápida e firme de relações e naturalizações de cunho patriarcal que foram implacavelmente questionadas. A pesquisadora teve uma trajetória de vida bastante singular, pois se vê como parte de uma geração de pessoas marcadas pela ditadura chilena, portanto, com famílias tocadas pelas dores das perdas, perseguições e migrações. Nos conta que sua família viveu as tensões do Chile daqueles anos, tendo migrado posteriormente para o Brasil e para a Bolívia. Ao retornar recentemente ao Chile, motivada pelo pós-doutorado e para trabalhar como professora, percebe de forma impactante as mudanças temporais vividas no país no que se refere aos temas de gênero (MENDIZÁBAL, 2022).

É importante situar que o país, desde 2017, passou por um levante feminista, particularmente construído pelo movimento estudantil, com destaque para as meninas e mulheres que lideraram com grande força as manifestações que denunciavam as muitas violências sofridas por elas em ambientes escolares e universitários.

Como escreveu Dora Barrancos (2022, p. 235-236),

Alunas de várias instituições de ensino superior relataram que era comum alguns professores assediarem estudantes sexualmente, e até atos mais graves, porém, na maioria dos casos, a eficácia das denúncias era limitada. Uma sólida malha defensiva costumava proteger esses homens, e não poucos gozavam de determinado prestígio acadêmico, o que tornava mais difícil obter uma sanção para os perpetradores. Na Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade do Chile - sede de um dos segmentos do mestrado em Gênero, já que o outro é oferecido na Faculdade de Ciências Sociais -, foram registradas várias manifestações de desconforto e queixas relacionadas com o comportamento agressivo de alguns professores, com sanção expressa num dos casos. Mas não se tratava apenas de professores, também foram muitas as circunstâncias em que vários alunos exerceram violência contra suas companheiras, tentativas de abusos, quando não condutas ainda mais graves. A gota d'água foi em abril de 2018, quando as estudantes de Antropologia da Universidade Austral do Chile, localizada em Valdivia, iniciaram uma ação decisiva ao acusar vários colegas de práticas de assédio e, diante da impunidade prevaiente, tomaram o prédio da Faculdade de Filosofia e Humanidades e posteriormente ocuparam outros setores, estendendo a tomada da sede da cidade de Osorno. Pouco depois, a ação se repetiu, dessa vez na Universidade do Chile, em cuja Faculdade de Direito um professor que também ocupava posição de destaque no sistema de justiça - nada menos que presidente do Tribunal Constitucional - havia tentado estuprar uma de suas discípulas e assistente um ano antes, em agosto de 2017. A jovem



narrou as circunstâncias que a obrigaram a sair às pressas da sala onde trabalhava com o professor e se trancar no banheiro mais próximo, onde começou a vomitar de tanto que se sentia abalada. Sua denúncia foi de enorme valentia e encorajou outras companheiras a contar sobre as circunstâncias de assédio que haviam sofrido, e não apenas por conta daquele destacado acadêmico.

Esse processo singular de denúncias ambientou diversas manifestações que se articularam a um conjunto de insatisfações populares que têm marcado a sociedade chilena contemporânea. Os protestos, advindos principalmente dos ambientes educacionais e em perspectiva feminista, potencializaram as reivindicações etnicorraciais e de classe do país. Como aponta Barrancos (2022, p. 237-238), a indignação contra as estruturas patriarcais foi combinada com uma aguerrida retórica anti-neoliberal.

Antonieta Mendizábal afirma que esse processo gerou um conjunto de “reações duras e firmes” e “protocolos muito rígidos” em relação ao cotidiano das relações na universidade, particularmente entre professores e estudantes. Essas mudanças nem sempre agradaram e, segundo ela, não é incomum que professores homens tratem como exagero ou com insatisfação essas mudanças, mesmo sem dizerem isso explicitamente. De acordo com sua leitura, a reação dura de meninas e mulheres que demandaram tais protocolos pode ser entendida como proporcional ao grau de indignação e de naturalização que essas questões pareciam estar nas instituições educacionais e, a rigor, também em todo o país (MENDIZÁBAL, 2022).

Desse modo, as relações que promovem as dinâmicas acadêmicas, entre elas o ensino e a pesquisa, foram intensamente afetadas por esse debate de gênero, que também impactou a política do país, sendo elemento fundamental das discussões sobre a nova Constituição e do último processo eleitoral que elegeu o atual presidente, Gabriel Boric. Além disso, a entrevista com a professora Antonieta nos ajuda a refletir sobre os muitos impactos do patriarcado, do racismo e das relações de classe na vida acadêmica. A historiadora destaca como a maternidade, por exemplo, continua sendo uma experiência marcadora de desigualdade na academia, questão que identifica na sua própria trajetória, como mãe de dois filhos.



Voltando à realidade brasileira, como último exemplo, ouvimos professores/as de História do ensino básico, que são também pesquisadores/as vinculados ao Grupo de Estudo e Pesquisa História, Gênero e América Latina, da Universidade Estadual Vale do Acaraú, e que atuam profissionalmente no Norte e Noroeste do estado do Ceará, incluindo a cidade de Sobral, que é uma referência no ensino básico do país<sup>7</sup>. Por meio de um pequeno formulário<sup>8</sup> com perguntas sobre como percebem suas realidades escolares, no que se refere às condições socioeconômicas de estudantes e educadores/as, sua saúde física e mental, além das possibilidades de realização de um ensino de História crítico e atento às intersecções de raça, classe, gênero e sexualidade, pudemos observar experiências complexas na articulação dos elementos propostos.

Segundo as respostas obtidas, como já era esperado, as condições de vida de professores/as e estudantes estão marcadas por diferentes precariedades materiais e estruturais. Das quatro pessoas que responderam ao questionário, todas endossaram questões nesse sentido: desinteresse estudantil, dificuldades estruturais, educação voltada para avaliações externas, ausência de formação de professores/as em alguns temas, sobrecarga de trabalho e baixos salários. Além desses pontos, observamos também menções às complexidades das relações interpessoais e cotidianas no ambiente escolar, em alguns casos podendo melhorar, aliviar os diversos problemas, em outros, piorar ou impedir possibilidades de resistência a essas realidades, principalmente quando consideramos o contexto brasileiro atual. Um dos respondentes, que preferiu não ser identificado, ao narrar sua experiência de jovem professor, refletiu sobre algumas dessas questões.

Percebo que temos muitos desafios, do ponto de vista material e com relação à nossa própria classe docente. Minha experiência enquanto

---

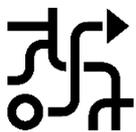
<sup>7</sup> Sobre a particularidade de Sobral ver Andrade, 2024.

<sup>8</sup> O formulário disponibilizou cinco perguntas principais, são elas: 1) Como você percebe as suas condições de trabalho docente hoje? Quais as principais potencialidades e quais os principais desafios que você enfrenta?; 2) Como você percebe as condições materiais e de subsistência de estudantes e professores/as no seu contexto de atuação?; 3) Como você percebe as condições de saúde, física e mental, de estudantes e professores/as na realidade em que você atua?; 4) No seu contexto de atuação, você acha que o ensino de História está voltado para o desenvolvimento de criticidade? Se sim, como isso tem acontecido? Se não, o que tem dificultado esse processo?; 5) Você acha que os debates sobre gênero, feminismo, relações etnicorraciais e sexualidade têm alterado as relações de ensino-aprendizagem na escola que você atua?



docente do ensino básico está marcada por muitos desafios. Primeiro, a região norte do Estado do Ceará possui uma grande quantidade de professores de História, fazendo com que seja difícil encontrar um emprego. Por exemplo, apenas no ano de 2024, tive de trabalhar em três escolas diferentes pra ter o mínimo de renda; pra depois então encontrar um emprego de 40 horas numa única escola, sendo que foi um caso à parte; a maioria dos meus colegas no início de carreira estão desempregados. Segundo, o plano de carreira do ensino básico (principalmente para docentes temporários) é extremamente exaustivo, com 40 horas, temos de ministrar 30 aulas, tendo apenas 10 horas de planejamento, fazendo com que seja uma tarefa quase impossível conciliar uma carreira de pesquisa do ponto de vista formal (ingressar na pós graduação, manter um certo nível de produção acadêmica com publicação de trabalhos e participação de eventos); isso foi o que mais me deixou agoniado no meu primeiro ano como docente. Hoje, no segundo ano profissional, encontrei um plano de trabalho onde ministro apenas 15 aulas, e nas demais horas das 40, fico à disposição da escola; isso me permite retomar meus planos de estudos e pesquisa; mas é um caso à parte, e sei que no ensino básico isso não é uma regra. Diante desta carga de aulas, com pouco tempo para a pesquisa, *fico descontente com [a] situação de consciência política de meus colegas no geral. Temos uma grande dificuldade de nos mobilizarmos diante de tais problemas, nos vemos mais como inimigos, com rixas individuais, que como integrantes de um coletivo com interesses em comum. Sem falar que os corpos docentes que tive experiência de trabalhar são, no geral, extremamente conservadores* (RESPONDENTE 1, 2024, grifos nossos).

Essa realidade narrada aponta para a necessidade de imaginarmos outras relações para além das salas de aula, dos conteúdos e das didáticas utilizadas nas aulas de História, que incluem exercícios políticos que, embasados no raciocínio histórico e nos princípios feministas, sejam capazes de propor, construir e estabelecer novas relações entre as/ os sujeitos que participam de uma comunidade educativa. Como apontado na citação anterior, precisamos ter visões críticas a respeito das condições de trabalho às quais estamos submetidos/as, mas também produzir relações que permitam uma solidariedade mútua, que desestimulem as “rixas individuais” e permitam a imaginação de interesses comuns e coletivos, além de fomentar aberturas a ideias progressistas. Fortalecer a “consciência política”, como demandado por nosso colega, é fortalecer as ações sindicais, as políticas de combate às violências nas escolas, é apostar na formação mútua e colaborativa entre professores/as e recuperar a história dessa comunidade, com fins de atuação social



concreta. Como aponta um dos respondentes, por exemplo, sobre os impactos dos debates de gênero, feminismo, relações etnicorraciais e sexualidade na escola:

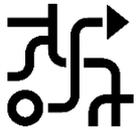
[...] ainda são debates escassos, então alteram, sim, sem dúvida, mas ainda muito pouco, principalmente frente aos problemas que o ambiente escolar tem, como assédio, importunação, objetificação dos corpos femininos, a caricaturização das sexualidades, o racismo recreativo e as diferentes violências. Muito ainda precisa ser feito, e não só com os(as) alunos(as), mas, e principalmente, com os(as) professores(as). Um processo de letramento mesmo, *que nos convide a todos(as) a se perceberem enquanto sujeitos atravessados por todas essas questões, e mais, como importantes para os processos de construção intersubjetiva dos(as) discentes* (RESPONDENTE 2, 2024, grifos nossos).

A partir dessas questões, podemos imaginar o labor da pesquisa e do ensino de História como uma metodologia de observação, interpelação e transformação do cotidiano da escola e das universidades como um todo, e não apenas em aulas de História vividas de forma restrita e dentro de uma sala fechada. A sensibilidade a essas potencialidades pode ser um dos caminhos mais fecundos para se pensar epistemologias e práticas outras. É mover o conhecimento e o processo de ensino e aprendizagem como um arcabouço implicado e aplicável, como uma estratégia essencial da produção de um “conhecimento significativo” (HOOKS, 2013) em uma realidade complexa e abrangente.

Dessa forma, não finalizamos aqui com um conjunto de esquemas replicáveis sobre epistemologias e práticas outras, mas trazendo um conjunto de observações críticas e exemplos na chave da sensibilização, a partir da qual podemos repensar nossas práticas como professoras/es e pesquisadoras/es de História.

### ÚLTIMAS REFLEXÕES

Os exemplos de experiências escolares e universitárias trazidos dialogam entre si, embora tragam especificidades, seja entre as realidades acadêmicas brasileira e chilena, as próprias diferenças entre ensino de História em escolas e em universidades, chegando a uma complexidade maior, que se refere à consideração ou não das questões raciais, de sexualidade e localização, quando tratamos das relações de gênero nesses espaços institucionais.



Em vista do que foi exposto, temos nos perguntado como o feminismo e a História podem se aliar para alterar os desafios aqui discutidos, e como devem contribuir para que se entenda e transforme a denominada “sociedade do cansaço” (HAN, 2015); acrescentamos: e do adoecimento generalizado. Como podem, conjuntamente, atuar para oferecer expectativas e imaginação de futuros a partir de perspectivas não individualistas e capazes de compreender as urgências em relação à nossa sobrevivência como planeta? Como podem ser uma base para que nos reconheçamos como sujeitos históricos atravessados por relações de poder fincadas em hierarquias de raça, classe, gênero, sexualidade e localização, por exemplo, mas também de resistências a essas relações? Ou seja, como o ensinar e o pesquisar História podem ser feitos a partir de uma ética feminista, tendo como meta produzir epistemologias e práticas outras?

Argumentamos que, tanto as críticas feministas como o raciocínio histórico são alicerces imprescindíveis na desnaturalização de estruturas, discursos e práticas de poder que se pretendem inquestionáveis, dadas, transparentes, porque estão profundamente infiltradas nas mais diversas dinâmicas cotidianas. A reflexão histórica, aliada aos princípios feministas que refletem crítica e permanentemente sobre o cotidiano e a infiltração das relações de poder nessa esfera são arcabouços fundamentais na capacidade de produzir o que hooks chamou de “conhecimento significativo” e com fins de “entusiasmo” (HOOKS, 2013). É tomando o cotidiano como elemento base da nossa prática de ensino e pesquisa, como *locus* de prática política de futuro, e como espaço para onde se voltam as finalidades do conhecimento, que a pesquisa e o ensino de História, informados pelas reflexões feministas, têm um potencial de mudar vidas, lógicas e, então, estruturas sociais.

Essas convicções nos impelem a disputar políticas escolares e acadêmicas com vieses feminista e em perspectiva histórica como estratégia para construir ambientes que favoreçam epistemologias e práticas sociais outras. Desse modo, questionar e criar alternativas ao produtivismo, defendendo uma “produção com sentido”, que vá para além das métricas acadêmicas e das avaliações escolares, é tarefa urgente daquelas/es profissionais da História que atuam na educação e na produção de ciência, especialmente em base feminista.



Ter em conta as condições de subsistência material e de trabalho, a saúde holística das pessoas envolvidas e a criticidade como substrato do processo de ensino e aprendizagem e de seus sentidos, oferece um repertório de temas, questões e relações que permite que professores/as, estudantes e comunidades escolares ou universitárias se percebam como sujeitos históricos e como frutos de seu tempo, um tempo em transformação. Portanto, trabalhar por um conhecimento histórico que dialogue, que intervenha, que se alimente e se aplique no cotidiano de pessoas e comunidades reais, sendo ferramenta de transformação e atuação social concreta, é construir uma política feminista para a ciência histórica.

Finalmente, é possível dizer que a busca por epistemologias e práticas outras na ciência histórica, como um exercício de política feminista, não se limita a inserir os estudos de gênero, interseccionais e feministas enquanto temas ou como setores de estudos acadêmicos, mas faz reposicionar e reimaginar, a partir de uma ética feminista, os parâmetros de produção e os sentidos do conhecimento histórico. Assim, acreditamos que o ensino e a pesquisa histórica em base feminista podem contribuir para alterar essa dificuldade de imaginar futuros compartilhados, abrindo possibilidades de se compreender escolas e universidades como laboratórios de realidades outras, de desindividualização e de engajamento social, como produtoras de convívio interno e externo que têm como princípio a (re)organização e a desnaturalização de estruturas limitantes, viciadas e aprisionantes.

## REFERÊNCIAS

AKOTIRENE, Carla dos Santos. *Interseccionalidade*. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2018.

ALMEIDA, Sílvio L. de. *Racismo estrutural*. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.

ANDRADE, Maria Clara. Referência na educação básica, município do interior do Ceará projeta Ideb recorde para 2024. *Portal Terra*, 28 abr. 2024. Educar. Disponível em: [https://www.terra.com.br/noticias/educacao/referencia-na-educacao-basica-municipio-do-interior-do-ceara-projeta-ideb-recorde-para-2024,d1a39a3dbb5ae52e1da364fc4c9006dee2j4kabl.html?utm\\_source=clipboard](https://www.terra.com.br/noticias/educacao/referencia-na-educacao-basica-municipio-do-interior-do-ceara-projeta-ideb-recorde-para-2024,d1a39a3dbb5ae52e1da364fc4c9006dee2j4kabl.html?utm_source=clipboard)  
Acesso em: 10 set. 2024.



BARRANCOS, Dora. *História dos feminismos na América Latina*. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2022.

BRASIL, Agência. Dia dos professores: Saúde mental é o principal problema, aponta pesquisa. *Jornal O Povo*, Fortaleza, 15 out. 2023. Notícias. Disponível em: <https://www.opovo.com.br/noticias/brasil/2023/10/15/saude-mental-principal-problema-para-os-professores-aponta-pesquisa.html> Acesso em: 21 mar. 2024.

CANZIAN, Fernando. Céticos com o futuro, 76% dos jovens dizem querer deixar o país. *Folha de São Paulo*, São Paulo, 15 out. 2022. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/mercado/2022/10/ceticos-com-o-futuro-76-dos-jovens-dizem-querer-deixar-o-brasil.shtml> Acesso em: 9 de fev. 2022.

CRENSHAW, Kimberlé. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. *Estudos Feministas*, [A1] Florianópolis, v. 10, n. 1, p. 171-188, 2002. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/S0104-026X2002000100011/8774> Acesso em: 16 set. 2024.

CRESCÊNCIO, Cintia Lima; FERREIRA, Gleidiane de Sousa. Da história das mulheres às perspectivas contracoloniais? Reflexões sobre a historiografia do gênero no Brasil (2001-2019). *Revista Estudos Ibero-Americanos*, Porto Alegre, v. 47, n. 1, p. 1-19, jan.-abr. 2021. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/iberoamericana/article/view/37850/26734> Acesso em: 11 set. 2024.

GOMES, Nilma Lino. *O movimento negro educador*. saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis: Vozes, 2017.

HAN, Byung-Chul. *Sociedade do cansaço*. Petrópolis: Vozes, 2015.

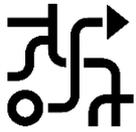
HOOKS, Bell. *Ensinando a transgredir*: educação como prática da liberdade. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.

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

MELLO, Zeldá; JESUS, Cleber, TV GLOBO, G1 - SP. 112 professores são afastados por dia em SP por problema de saúde mental; aumento de 15% em 2023. *G1 São Paulo*, São Paulo, 05 set. 2023. Disponível em: <https://g1.globo.com/sp/sao-paulo/noticia/2023/09/05/112-professores-sao-afastados-por-dia-em-sp-por-problemas-de-saude-mental-aumento-de-15percent-em-2023.ghtml> Acesso em: 21 mar. 2024.

NASCIMENTO, Beatriz. *Uma história feita por mãos negras*: Relações raciais, quilombos e movimentos. Organização: Alex Ratts. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 2021.

SILVA, Janaína Guimarães da Fonseca e. Gênero e raça em disputa: a escola e a exclusão de sujeitos. *Revista Caderno Espaço Feminino*, v.36, n.2, p.138-154,



Uberlândia, UFU, 2023. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/nequem/article/view/72231/37784> Acesso em: 16 set. 2024.

SILVA, Janaína Guimarães da Fonseca e. Lugones e o escurecer do ensino de história. *Estudos Feministas*, v.30, n.1, p.1-12, Florianópolis, UFSC, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/85047/48719> Acesso em: 16 set. 2024.

VEIGA, Ana Maria, Entre linhas de confronto teórico e linhas de confronto subjetivo: descolonizar a partir das sertanidades. In: VEIGA, Ana M.; VASCONCELOS, Vânia N.

P.; BANDEIRA, Andréa (orgs.). *Das margens: lugares de rebeldias, saberes e afetos*. Salvador: EDUFBA, 2022, p. 99-116.

VEIGA, Ana Maria, Uma virada epistêmica feminista (negra): conceitos e debates. *Tempo e Argumento*. Florianópolis, v.12, n.29, p.1-32, jan.-abr. 2020. Disponível em: <https://revistas.udesc.br/index.php/tempo/article/view/2175180312292020e0101/11454> Acesso em: 16 set. 2024.

VEIGA, Ana Maria; SILVA, Janaína Guimarães da Fonseca e. Intelectuais Negras no Ensino de História. In: SOUSA, Deusa Maria de; RIBEIRO, Joyce O. Seixas. *Mulheres, Gênero e Raça: interseccionalidades*. Porto Alegre: Fi Editora, 2022, p. 200-221.

## ENTREVISTAS

LIMA, Antonia Dnara da Costa Nascimento. Professora no município de Sucesso - Tamboril/CE respondente do questionário elaborado por Gleidiane de Sousa Ferreira, em março de 2024. Veículo: Formulário Google.

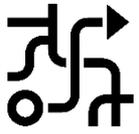
MENDIZÁBAL, Maria Antonieta. Entrevista realizada por Gleidiane de Sousa Ferreira, em novembro de 2022. Santiago, Chile. [Entrevista vinculada ao trabalho de pesquisa para o Projeto *MANDONAS: memórias, políticas e feminismos no Cone Sul (1980-2020)* e financiado pelo CNPq, Processo nº Processo: 404662/2021-8].

PEREIRA, Francisco Matheus Daniel. Professor no município de Santa Quitéria/CE respondente do questionário elaborado por Gleidiane de Sousa Ferreira, em março de 2024. Veículo: Formulário Google.

RESPONDENTE 1. Professor na cidade de Sobral/CE respondente anônimo ao questionário elaborado por Gleidiane de Sousa Ferreira, em março de 2024. Veículo: Formulário Google.

RESPONDENTE 2. Professor na cidade de Sobral/CE respondente anônimo ao questionário elaborado por Gleidiane de Sousa Ferreira, em março de 2024. Veículo: Formulário Google.

SILVA, Janaína Guimarães da Fonseca e. Realizada por Ana Maria Veiga em 22 de fevereiro de 2024. Veículo: Whatsapp.



Recebido em: 09/05/2024

Aprovado em: 28/10/2024