

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE HISTÓRIA

Lidia Mallet Gonçalves

Estudantes feministas nas universidades:
articulações entre teoria e prática no ensino de história

Florianópolis

2021

Lidia Mallet Gonçalves

Estudantes feministas nas universidades:

articulações entre teoria e prática no ensino de história

Trabalho Conclusão do Curso de Graduação em História apresentado ao Departamento de História do Centro de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal de Santa Catarina como requisito para a obtenção do título de Bacharel/Licenciada em História, sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Soraia Carolina de Mello.

Florianópolis

2021

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

Gonçalves, Lídia Mallet

Estudantes feministas nas universidades: : articulações
entre teoria e prática no ensino de história / Lídia Mallet
Gonçalves ; orientador, Soraia Carolina de Mello, 2021.
59 p.

Trabalho de Conclusão de Curso (graduação) -
Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de
Filosofia e Ciências Humanas, Graduação em História,
Florianópolis, 2021.

Inclui referências.

1. História. 2. Estudantes feministas. 3.
Universidades. 4. Epistemologias feministas. 5. Ensino de
história . I. Mello, Soraia Carolina de. II. Universidade
Federal de Santa Catarina. Graduação em História. III. Título.



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
COLEGIADO DO CURSO DE GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA**

ATA DE DEFESA DE TCC

Aos dezessete dias do mês de dezembro do ano de dois mil e vinte e um, às catorze horas, por videoconferência, reuniu-se a Banca Examinadora composta pela Professora Soraia Carolina de Mello, Orientadora e Presidente, pela Professora Joana Vieira Borges, Titular da Banca, e pela Professora Gabriela Miranda Marques, Suplente, designadas pela Portaria nº 45/2021/HST/CFH da Senhora Chefe do Departamento de História, a fim de arguirm o Trabalho de Conclusão de Curso da acadêmica **Lidia Mallet Gonçalves**, subordinado ao título: **“Estudantes feministas nas universidades: articulações entre teoria e prática no ensino de história”**. Aberta a Sessão pela Senhora Presidente, a acadêmica expôs o seu trabalho. Terminada a exposição dentro do tempo regulamentar, a mesma foi arguida pelos membros da Banca Examinadora e, em seguida, prestou os esclarecimentos necessários. Após, foram atribuídas notas, tendo a candidata recebido da Professora Soraia Carolina de Mello, a nota final 10, da Professora Joana Vieira Borges, a nota final 10, e da Professora Gabriela Miranda Marques, a nota final 10; sendo aprovada com a nota final 10. A acadêmica deverá entregar o Trabalho de Conclusão de Curso em sua forma definitiva, em versão digital ao Departamento de História até o dia vinte e quatro de dezembro de dois mil e vinte e um. Nada mais havendo a tratar, a presente ata será assinada pelos membros da Banca Examinadora e pela candidata.

Florianópolis, 17 de dezembro de 2021.

Banca Examinadora:

Prof.a Soraia Carolina de Mello



Documento assinado digitalmente
Soraia Carolina de Mello
Data: 17/12/2021 15:33:42-0300
CPF: 041.097.199-50
Verifique as assinaturas em <https://v.ufsc.br>

Prof.a Joana Vieira Borges



Documento assinado digitalmente
Joana Vieira Borges
Data: 17/12/2021 15:41:39-0300
CPF: 036.209.929-40
Verifique as assinaturas em <https://v.ufsc.br>

Prof.a Gabriela Miranda Marques

Candidata Lidia Mallet Gonçalves



Documento assinado digitalmente
Lidia Mallet Gonçalves
Data: 17/12/2021 15:37:57-0300
CPF: 838.019.950-20
Verifique as assinaturas em <https://v.ufsc.br>



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE HISTÓRIA
Campus Universitário Trindade
CEP 88.040-900 Florianópolis Santa Catarina
FONE (048) 37219249 - FAX (048) 37219359

Atesto que a acadêmica Lidia Mallet Gonçalves, matrícula nº 18150070, entregou a versão final do seu TCC cujo título é "Estudantes feministas nas universidades: articulações entre teoria e prática no ensino de história" com as devidas correções sugeridas pela banca de defesa.

Florianópolis, 23 de dezembro de 2021.



Documento assinado digitalmente

Soraia Carolina de Mello

Data: 23/12/2021 23:37:08-0300

CPF: 043.097.199-50

Verifique as assinaturas em <https://vufsc.br>

Orientadora

*Este trabalho é dedicado à Dolíria Serveira Mallet, minha avó,
que se foi enquanto eu percorria o caminho desta pesquisa.*

AGRADECIMENTOS

A escrita deste trabalho só foi possível pelas redes de afeto que teci dentro e fora da universidade. Essas redes não só me moldaram como indivíduo, mas também como intelectual. Por isso, talvez os agradecimentos se estendam mais do que deveriam.

Inicio agradecendo a minha família, que é a base de tudo que sou. A Dolória, minha avó, (in memoriam) que foi minha segunda mãe, meu pai e meu maior exemplo feminista, mesmo só tendo se entendido como tal aos 91 anos de idade. A ela agradeço por ter me ensinado que as mulheres podem tudo, por me lembrar que nunca é tarde para (re)começar, pelo incentivo em cursar esse curso de graduação e por ter sido minha fã número um. Me parte o coração não ter aqui para dividir essa conquista, mas saiba, de onde quer que esteja, que eu estou realizando o nosso sonho por você. A minha mãe Elisabeth, agradeço por ter me ensinado a sonhar e lutar pelo que acredito, por ser a mulher mais forte e inspiradora que conheço, pelo apoio emocional e financeiro e principalmente por ser meu porto seguro. Ao Filipe, agradeço por caminhar ao meu lado nos momentos bons e ruins.

Aos amigos que me acompanharam nessa jornada, Aluísio Lessa, Carmem Hofstetter, Gabriel Ribeiro, Gabriela Picos, Rosangela Picos, Tairane Ribeiro e William Viscardi agradeço os anos de amizade, trocas e torcida pela minha longa e conturbada trajetória, sem vocês eu não chegaria até aqui.

Não posso deixar de agradecer também a todos que impactaram minha vida acadêmica de alguma forma. Antes da minha transferência para Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) em 2018, cursei três semestres de licenciatura em História na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC/RS), onde tive a honra de contar por um semestre com a bolsa CAPES do Programa Institucional de Iniciação à docência (PIBID/PUCRS), sob a supervisão da professora Eliana Ávila. A professora Eliana, agradeço as palavras de carinho, o incentivo e por ter acreditado em mim quando nem eu mesma acreditava.

Agradeço a Universidade Federal de Santa Catarina, seu departamento de História, cujos professores, funcionários e terceirizados possibilitaram minha formação completa. Agradeço também ao Instituto de Estudos de Gênero (IEG), que me acolheu em 2018 como bolsista do Centro de Documentação (CEDOC/IEG) quando cheguei em Florianópolis e me permitiu um intenso mergulho nos debates sobre os estudos feministas e de gênero de uma forma interdisciplinar e horizontal. Agradeço também a oportunidade de fazer parte da organização dos Cursos de Curta Duração em Gênero e Feminismos (edição 6 e 7) e do 12

Fazendo Gênero. Agradeço a todas as amigas que formei nesses espaços e que levo para a vida, Beatriz, Bruna, Jessica, Jair Zandoná, Maikel, Mainara e tantos outros.

A Joana Borges, agradeço pela orientação tanto em minha passagem pelo CEDOC/IEG, como nas disciplinas de Estágio Obrigatório I e II, por aceitar o convite de compor minha banca de defesa, por todas as considerações e pelos projetos que ainda virão.

Ao Laboratório de Estudos de Gênero e História (LEGH) e suas coordenadoras e professoras do Departamento de História da UFSC, Cristina Scheibe Wolff, Janine Gomes da Silva, Joana Maria Pedro e Soraia Carolina de Mello, agradeço por todas as oportunidades e ensinamentos, mas acima de tudo, agradeço o compromisso de todas com a formação de qualidade das estudantes feministas. Agradeço também a todas as colegas de grupo de estudos do LEGH pelas leituras e reflexões de todas as quartas a tarde, essas reflexões fazem parte dessa pesquisa. Atuar como bolsista no LEGH foi de suma importância na construção desse trabalho e em minha formação como historiadora.

Em especial, gostaria de agradecer a Soraia Carolina de Mello, minha orientadora no TCC, na Iniciação Científica e amiga, pelos debates, trocas e principalmente por ser uma historiadora feminista tão inspiradora.

A Luana Borges, minha companheira de projeto e de pesquisa, agradeço as indicações de leituras, sua generosidade e acima de tudo por ser essa pessoa tão incrível, aprendo com você todos os dias. A Gabriela Marques agradeço por aceitar compor minha banca de defesa, sua leitura atenta e comentários.

Ao Laboratório de História Pós-Colonial e Decolonial da Universidade do Estado de Santa Catarina (AYA) e todas seus pesquisadores/as e colaboradoras/es, em especial suas coordenadoras Claudia Mortari e Luiza Wittmann, agradeço o acolhimento no grupo de leituras do AYA e as possibilidades de aprendizado e reflexões, mas principalmente pela construção de um espaço tão múltiplo que me fez vislumbrar outros horizontes para a construção do conhecimento histórico e de uma universidade que de fato seja para todos.

A todas as estudantes feministas que foram entrevistadas no projeto de pesquisa “*Estudantes Feministas: possíveis promotoras de uma virada epistêmica no ensino nas universidades?*” do qual essa monografia é resultado, agradeço o tempo, as palavras e experiências trocadas, esta pesquisa só existe pelas reflexões que vocês causaram em mim, então esse trabalho não é só meu, é também de cada uma de vocês. Em especial, agradeço Siméia de Mello Araújo e Jorge Luiz da Silva Alves, cujas narrativas norteiam minha escrita nessa pesquisa, espero que eu tenha feito jus ao tanto que suas trajetórias me transformaram.

Aos amigos que a UFSC me proporcionou, Camila, Vanessa, José Carlos, Vit, Luiz Augusto e tantos outros. Agradeço a solidariedade e apoio nos tempos difíceis e o riso e alegrias compartilhados nos momentos felizes, a experiência da graduação não teria sido a mesma sem vocês.

À Biblioteca Pública do Estado de Santa Catarina, seus funcionários e terceirizados, agradeço o acolhimento e os espaço de estudos. Poder estudar presencialmente em uma biblioteca depois de quase dois anos de isolamento foi fundamental para a finalização da escrita deste trabalho.

Por último, mas não menos importante, a realização dessa pesquisa só foi possível graças ao apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e da Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Estado de Santa Catarina (FAPESC). Ao CNPq, agradeço a bolsa de Iniciação Científica no projeto *Estudantes Feministas: possíveis promotoras de uma virada epistêmica no ensino nas universidades?* no qual fui contemplada durante o ciclo 2020-2021. À FAPESC, agradeço o financiamento do mesmo projeto.

Me formo historiadora em meio aos maiores cortes de investimento no ensino público da última década e já passando as 600 mil vidas ceifadas pelo COVID-19. Nesse momento é essencial que lutemos pela ciência brasileira, pela educação pública gratuita e de qualidade para todos, para que assim possamos vislumbrar a construção de outras possibilidades de vida para *todes*.

Descobria também que não bastava saber ler e assinar o nome. Da leitura era preciso tirar outra sabedoria. Era preciso autorizar o texto da própria vida, assim como era preciso ajudar a escrever a história dos seus. E que era preciso continuar decifrando nos vestígios do tempo os sentidos de tudo que ficara para trás. E perceber que por baixo da assinatura do próprio punho, outras letras e marcas havia.

(Conceição **Evaristo**)

RESUMO

Esta pesquisa teve como objetivo investigar, através da metodologia da história oral, quais reflexões estudantes feministas da pós-graduação em história das universidades públicas de Florianópolis, Universidade Federal de Santa Catarina e Universidade do Estado de Santa Catarina, principalmente aquelas que inter cruzam as teorias críticas feministas, interseccional, negra e decolonial, trazem para o ensino de história, além de identificar as teorias apropriadas pelas estudantes cujos discursos foram analisados. Partiu da hipótese que o conhecimento situado das estudantes, suas inquietações como feministas e suas próprias experiências provocam uma mudança na maneira como se relacionam com a construção do conhecimento histórico e conseqüentemente com o ensino de história.

Palavras-chave: Estudantes feministas. Universidades. Epistemologias Feministas. Ensino de História

ABSTRACT

This research aimed to investigate, through the methodology of oral history, which reflections feminist graduate students in history of public universities in Florianópolis, Universidade Federal de Santa Catarina and Universidade do Estado de Santa Catarina, especially those that intersect feminist critical theories, intersectional, black and decolonial, bring to the teaching of history, in addition to identifying the theories appropriated by the students whose speeches were analyzed. I started from the hypothesis that the students' situated knowledge, their concerns as feminists and their own experiences provoke a change in the way they relate to the construction of historical knowledge and the teaching of history.

Keywords: Feminist students. Universitys. Feminist Epistemologies History Teaching

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Evolução dos ingressos de brancos e negros nos cursos de graduação do Centro de Filosofia e Ciências Humanas da UFSC nos anos de 2004 a 2017.	26
Gráfico 2 – Evolução dos ingressantes no curso de História da UFSC.....	27
Gráfico 3 – Ingressantes pelo sistema de cotas UDESC	28

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABNT – Associação Brasileira de Normas Técnicas

AYA – Laboratório de Estudos Pós-Coloniais e Decoloniais

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CFH – Centro de Filosofia e Ciências Humanas

CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Tecnológico e Científico

CPDOC – Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil

FAPESC – Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Santa Catarina

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IEG – Instituto de Estudos de Gênero

LEGH – Laboratório de Estudos de Gênero e História

PNE – Plano Nacional da Educação

SPM – Secretaria de Políticas para Mulheres

UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina

UDESC – Universidade do Estado de Santa Catarina

ONU - Organização das Nações Unidas

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	13
2	GIRO EPISTEMOLÓGICO FEMINISTA NAS UNIVERSIDADES BRASILEIRAS...	20
2.1	UNIVERSIDADE PARA QUEM?	22
2.2	NOTAS SOBRE A ESCRITA DA HISTÓRIA	29
2.3	PARA ALÉM DO FEMINISMO HEGEMÔNICO	32
3	ENSINAR HISTÓRIA PARA TRANSGREDIR	35
3.1	ESTUDANTES FEMINISTAS: RELAÇÕES ENTRE A REALIDADE VIVIDA E OS PROCESSOS DE TEORIZAÇÃO	36
3.2	POR UM ENSINO DE HISTÓRIA FEMINISTA	44
4	CONSIDERAÇÕES FINAIS	49
5	REFERÊNCIAS.....	51

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa teve como objetivo investigar, através da metodologia da história¹ oral, quais reflexões, uma pequena amostragem de estudantes feministas da pós-graduação em história das universidades públicas de Florianópolis, Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), trazem a partir das epistemologias feministas, para o ensino de história.

A realização dessa pesquisa² teve seu início nas atividades desenvolvidas como bolsista de Iniciação Científica do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) no projeto de pesquisa “*Estudantes Feministas: possíveis promotoras de uma virada epistêmica no ensino nas universidades?*” coordenado pela prof.^a Dr.^a Soraia Carolina de Mello. Esse projeto vem sendo desenvolvido desde março de 2020 no Departamento de História da UFSC, inserido no Laboratório de Estudos de Gênero e História (LEGH/UFSC). Me aproximei da temática aqui abordada, ao identificar nas entrevistas realizadas durante o projeto que as³ estudantes feministas estabelecem uma forte ligação entre a realidade vivida e os processos de teorização, assim trazendo um olhar diferenciado para o ensino de história.

O recorte espacial do projeto está localizado na cidade de Florianópolis, focalizando nos cursos de pós-graduação em história das universidades públicas da cidade (UFSC e UDESC). A escolha pela capital catarinense⁴ se deu pelo fato de a cidade ser um polo de relevância nacional em estudos de gênero e feminismos. Quanto ao recorte temporal desta pesquisa, este se inicia em 2008, quando a Universidade Federal de Santa Catarina passa a adotar gradativamente as ações afirmativas nos cursos de graduação da instituição estendendo-se até 2020, ano em que as entrevistas foram realizadas com as estudantes feministas.

¹ Utilizo história com “H” minúsculo, apesar de ser uma disciplina e área do conhecimento e, portanto, por convenção utilizar a grafia História, no sentido de pensarmos a disciplina para além da história oficial (que sempre foi escrita com inicial maiúscula). Cf. Clare Hemmings (2009).

² Este trabalho foi realizado com o apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e da Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Estado de Santa Catarina (FAPESC).

³ Para evitar o uso demasiado de a/o as/os, optei nessa pesquisa escrever sempre que possível no feminino, espero que todas que participaram desta pesquisa se sintam contempladas.

⁴ Maíse Zucco na dissertação de Mestrado em História intitulada *Mulheres, feminismos em Florianópolis e suas relações com outros espaços de poder no território brasileiro* dedica um capítulo sobre a trajetória dos estudos de gênero em Florianópolis, Cf. Maíse Zucco (2008).

Algumas ressalvas são importantes no que diz respeito as escolhas sobre escrita desta pesquisa. Primeiramente contrariando a gramática da língua portuguesa para evitar o uso demasiado de o/a, os/as, optei por escrever sempre que possível no feminino para explicitar a normalização do masculino como universal. Optei também por enegrecer a bibliografia (**FIGUEREDO**, 2020, p. 8), “colocando em **negrito** o sobrenome para indicar que aquelas são contribuições de autoras e autores negros”, mesmo que isso signifique não se adequar as normas da ABNT em sua totalidade.

Início a escrita desta pesquisa marcando a minha posição como historiadora e educadora feminista. Assim como afirma François **Vergés** (2020, p. 20) “nem sempre é fácil se dizer feminista” e aqui faço um adendo, nem sempre é fácil se dizer uma historiadora feminista. Apesar dos inegáveis avanços das pesquisas sobre história das mulheres, relações de gênero e feminismos, em alguns espaços se assumir uma historiadora feminista é ser considerada de certa forma “contaminada” pela militância. A produção do conhecimento histórico ainda está muito associada ao homem universal e a forte ligação da disciplina histórica com a objetividade científica. Porém acredito, assim como bell **hooks**⁵ (2020), que a teoria é indissociável da prática⁶.

Entendo os feminismos não apenas como teorias nem como conjunto de atitudes individuais e sim como um compromisso ético com um outro projeto de sociedade. Dito isso, esse trabalho buscou historicizar um passado recente de incentivo e reconhecimento de saberes outros, epistemologias feministas outras, assim se colocando também como forma de resistência aos avanços conservadores sobre as pautas relacionadas aos estudos das relações de gênero e feminismos na educação. Além de defender um perfil de universidade cada vez mais múltiplo e que contemple a diversidade de saberes da população brasileira.

O momento histórico-político no qual estou inserida, tanto no que diz respeito a pandemia do COVID-19, quanto um avanço do discurso anticientífico, que infelizmente tem virado política pública, também marcam a escrita desse trabalho. Fazer uma pesquisa em meio a pandemia foi um desafio em diversos aspectos, o isolamento social, a limitação do acesso a bibliografia, a incerteza sobre o futuro, o medo e as perdas afetaram minha escrita e mais do que nunca explicitam a necessidade de se pensar em outras possibilidades de mundo, de escrita e de ensino de história. Talvez em outro momento esta pesquisa traçaria outros rumos,

⁵ bell **hooks** é o pseudônimo de Gloria Jean Watkins, a autora assinava em minúsculo para dar enfoque a sua escrita e não a sua pessoa.

⁶ É importante ressaltar que a suposta “neutralidade” das ciências é também uma prática.

no entanto sou grata pelos encontros virtuais que esta pesquisa me proporcionou, foram esses momentos de trocas que me deram forças para continuar nos momentos difíceis.

Em um cenário de mudança nas universidades públicas brasileiras nos últimos anos (2008-2021), uma transformação no perfil do corpo docente e de abertura para outras epistemologias, outras leituras do mundo que não a das ciências eurocêntricas se estabelecem. O estreitamento de laços entre o ativismo, os movimentos sociais e a produção acadêmica também provocam muitos avanços no campo histórico, reconhecendo assim diferentes saberes, incluindo epistemologias feministas outras.

Levando em conta esse “giro epistêmico” observado nas universidades brasileiras na última década, procurei ao longo desse trabalho, perceber quais posicionalidades as estudantes feministas da pós-graduação em história das universidades públicas de Florianópolis trazem para o ensino de história, além de identificar as teorias apropriadas pelas estudantes cujos discursos foram analisados.

A pesquisa possui como alicerce teórico metodológico a história oral e a história do tempo presente. A história oral pode ser entendida como:

um método de pesquisa (histórica, antropológica, sociológica,) que privilegia a realização de entrevistas com pessoas que participaram de, ou testemunharam acontecimentos, conjunturas, visões de mundo, como forma de se aproximar do objeto de estudo. Trata-se de estudar acontecimentos históricos, instituições, grupos sociais, categorias profissionais, movimentos etc. (ALBERTI, 1990, p. 52).

A utilização da história oral é uma maneira de perceber as distintas narrativas que permeiam a história, ou como ressalta Verena Alberti (2005), outras “histórias dentro da história”. Na análise das entrevistas foi utilizada a crítica à fonte, levando em conta as discussões sobre a memória e a categoria gênero.

Para Maurice Halbwachs (2004, p.85), toda memória é coletiva, e como tal, ela constitui um elemento essencial da identidade, da percepção de si e dos outros. Portanto, a memória é sempre uma construção feita no presente a partir de vivências ocorridas no passado. Ao abordar as perspectivas feministas para o ensino de história das estudantes entrevistadas, a subjetividade ocupa um lugar de destaque.

Para pensar a subjetividade utilizo Portelli (1996, p. 2) “o trabalho através do qual as pessoas constroem e atribuem o significado à própria experiência e à própria identidade” e este “constitui por si mesmo o argumento, o fim mesmo do discurso”, ou seja, “contar já é interpretar”. Parto do mesmo lugar que Alessandro Portelli (2010) ao entender a história oral

como uma alternativa crítica ao pensamento hegemônico⁷, uma ferramenta para repensarmos a maneira em que viemos pensando e escrevendo a história.

Dada a circunstância da pandemia provocada pelo COVID-19, adaptações metodológicas foram necessárias na realização das entrevistas. Apesar da literatura especializada defender que um dos princípios da história oral é o encontro de dois corpos, a necessidade do distanciamento social deixou evidente que a presença física não é mais um critério de definição do que se considera uma relação social (SANTHIAGO; MAGALHÃES, 2020).

Dito isso, as entrevistas ocorreram online, via *Skype* e foram conduzidas pela prof.^a Dr.^a Soraia Carolina de Mello⁸ com minha participação como observadora. Estas foram realizadas com o suporte de um roteiro pré-estabelecido com questões que pudessem ser respondidas de modo a abranger as histórias de vida das estudantes atreladas à história das ciências humanas, suas perspectivas teóricas e relações com o ensino de história. Através das entrevistas pudemos levantar dados sobre as histórias de vida das estudantes, suas principais referências sobre a temática, e em quais sentidos elas enxergam as mudanças que vem ocorrendo nas universidades. A escolha pelo *Skype* se deu pelo fato de a plataforma permitir gravações ilimitadas e gratuitas com boa qualidade de áudio e vídeo, o que facilitou muito no processo de transcrição.

Outro cuidado com as entrevistadas neste momento delicado de pandemia do COVID-19 foi garantir o acesso prévio às questões do roteiro e as informações do projeto com objetivo de criar um espaço aberto e seguro para o diálogo. Também foi acordado previamente que as estudantes fariam uma gravação da entrevista em outro dispositivo, buscando garantir a integridade do áudio caso houvesse algum problema com a conexão da internet. Foi firmado o compromisso do envio da transcrição antes de sua utilização para revisão final das entrevistadas garantindo assim uma maior transparência na construção da pesquisa (SANTHIAGO; MAGALHÃES, 2020).

Além da história oral, esta pesquisa está ancorada na história do tempo presente. A história do tempo presente no Brasil diferente da Europa, ganhou força na sua relação direta com a história oral (FERREIRA, 2018). A história do tempo presente é a perspectiva na qual a historiadora investiga um tempo que é o seu próprio tempo e com testemunhas vivas e com

⁷ Entendo por hegemônico a “ideia de que a identidade europeia é superior em comparação com todos os povos e culturas não europeias.” (SAID, 1990, p. 19)

⁸ A professora Soraia Carolina de Mello coordena o projeto de pesquisa “*Estudantes Feministas: possíveis promotoras de uma virada epistêmica no ensino nas universidades?*” do qual as entrevistas são resultadas.

uma memória que pode ser a sua (CHAVEAU; TÉTART, 1999). Segundo Agnes Chauveau e Philippe Tétart (1999), a história do tempo presente permite a compreensão das diversas continuidades do passado recente e suas consequências na atualidade, compreendendo os processos históricos retomados pela memória individual e coletiva. Deste modo, como afirmam Cristina Scheibe Wolff, Soraia Carolina de Mello e Tamy Amorim da Silva (2019, p. 236), toda a história das mulheres, das relações de gênero e dos feminismos, é uma história comprometida com o tempo presente, “na medida que traz para a discussão o objeto mesmo do feminismo, que é a questão da equidade”.

Esses são os principais caminhos metodológicos para a escrita dessa pesquisa. Tenho como fontes principais duas entrevistas com estudantes feministas da pós-graduação das universidades públicas de Florianópolis, uma de mestrado e a outra de doutorado: a primeira, realizada em novembro de 2020 com Jorge Luiz da Silva Alves, mestrando em História pela UFSC, a segunda realizada em setembro de 2020 com Siméia de Mello Araújo, doutoranda em História pela UDESC. As estudantes entrevistadas foram mapeadas através de suas participações em grupos de pesquisa, disciplinas, cursos, eventos acadêmicos e de militância feminista na UFSC e na UDESC.

Siméia de Mello Araújo, segundo palavras da mesma, é doutoranda em História, pela Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC) e mestra em Língua Portuguesa, pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP). Professora de língua portuguesa, revisora, articulista, consultora, roteirista e ativista pelos direitos humanos, possui experiência como professora em formação de professores. É cofundadora e diretora do Instituto Ella Criações Educativas. Atualmente, é coordenadora do Núcleo de Educação do Museu Afro Brasil e pesquisadora do AYA – Laboratório de Estudos Pós-Coloniais e Decoloniais.

Jorge Luiz da Silva Alves, segundo palavras do mesmo, é Graduada⁹ em História - Bacharelado e Licenciatura - (2016) pela Universidade Federal de Goiás - UFG/ Regional Catalão. Foi professora do ensino fundamental e médio do CEPI Militar Polivalente Dr. Tharsis Campos de (2016-2019), desenvolvendo trabalhos na área de História, Arte, Inglês, Feminismos e Racismo. É pesquisadora do grupo de pesquisa Dialogus - Estudos Interdisciplinares em Gênero, Cultura e Trabalho da UFG Catalão. É pesquisadora do grupo de pesquisas e estudos Anômalos - pesquisas e estudos em gênero, sexualidades, classe e etnicidades/raça. É membra do IEG - Instituto de Estudos de Gênero (UFSC), além de ser

⁹ O uso de pronomes foi respeitado de acordo com a identificação das pessoas entrevistadas.

membra do LaGED - Laboratório de Pesquisas em Gênero, Etnicidade e Diversidade (UFCAT). Tem experiência em pesquisa sobre ensino de história, gênero e santidade, com ênfase em gênero e masculinidades. Atualmente é mestranda no Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal de Santa Catarina que possui área de concentração em História Global.

Entendo as limitações de uma amostra pequena e das contingências e peculiaridades da oralidade. Contudo, encontrei justificativa para a investigação no aumento do interesse sobre a temática, dentro e fora da academia, não só sustentada pelos movimentos sociais, mas também pela curiosidade percebida em sala de aula, assim como pelo investimento dos grupos editoriais e da indústria cultural de modo geral neste debate. Outro ponto a ser salientado que demonstra a relevância da pesquisa é o alinhamento aos objetivos de desenvolvimento sustentável propostos pela Organização das Nações Unidas (ONU), no que diz respeito à educação de qualidade e igualdade de gênero.

Sendo assim, por meio destas entrevistas com as estudantes realizadas em 2020 de maneira *online*, busquei construir um diálogo horizontal entre as diferentes epistemologias feministas apropriadas pelas estudantes entrevistadas e suas relações com o ensino de história. As estudantes entrevistadas são consideradas sujeitas que dialogaram na construção do conhecimento histórico e não objetos passíveis de análise.

Assim, divido esta monografia em duas partes, cada qual com suas divisões em subcapítulos. Na primeira parte intitulada “Giro epistemológico feminista nas universidades”, busco compreender como a inserção das estudantes no ambiente acadêmico transformou a maneira como se produz conhecimento histórico principalmente aquele ligado as teorias feministas. Em “Universidade para quem?” abordo a mudança do perfil discente nas universidades públicas brasileiras dando um enfoque nas da cidade de Florianópolis (UFSC e UDESC), em “Notas sobre a escrita da história” faço um breve panorama sobre a tradição da escrita da história focada no homem universal e em “Para além do feminismo hegemônico” trago uma breve revisão das teorias feministas identificadas pelas estudantes entrevistadas.

Na segunda parte, de título “Ensinar história para transgredir”, trago a inserção e articulações destas epistemologias feministas e suas relações com o ensino de história. Em *Estudantes feministas: relações entre a realidade vivida e os processos de teorização* articulo as histórias de vida das estudantes com Jörn Rüsen (2007) e seu conceito de formação histórica, articulado com a perspectiva de cognição histórica situada (SCHMIDT, 2009) e a ideia da teoria como prática libertadora (**hooks**, 2020) para pensar a maneira como as estudantes situam

a produção do conhecimento histórico, com base nas epistemologias feministas. Em *Por um ensino de história feminista*, além de traçar um panorama histórico acerca das legislações que garantem os temas transversais, apresentarei algumas das reflexões para o ensino de história indicadas pelas estudantes feministas entrevistadas que são também docentes formadas ou em formação, reconhecidas na pesquisa como promotoras de uma virada epistêmica feminista.

2 GIRO EPISTEMOLÓGICO FEMINISTA NAS UNIVERSIDADES BRASILEIRAS

Alguns aspectos são importantes no contexto do ensino superior público brasileiro para se pensar o que trago aqui como “giro epistemológico feminista nas universidades brasileiras”. Identifico que esse processo se inicia a partir da Constituição Federal de 1988, que pelo artigo 205 garante a educação como direito de todos e dever do. Outro marco importante foi a implementação das ações afirmativas¹⁰ em 2012. Essas mudanças, causaram uma transformação no perfil discente e conseqüentemente uma ruptura na homogeneidade da produção do conhecimento que vinha sendo realizado até então nas universidades públicas brasileiras.

Nesse cenário de transformações, as demandas feministas também encontraram espaço. A Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres (SPM)¹¹ da Presidência da República, criada em 2003, inaugurou um novo momento da história do Brasil no que se refere à “formulação, coordenação e articulação de políticas que promoveram a busca pela igualdade” (BRASIL, 2005). A SPM foi muito importante na promoção, dentro das universidades, do feminismo acadêmico¹². Essas ações revelam, por um lado, a forte mobilização dos movimentos sociais, especialmente de mulheres e feministas e, por outro, o comprometimento do governo da época com a promoção da igualdade de gênero, raça e etnia (OLIVEIRA, 2017).

Na Universidade Federal de Santa Catarina, por exemplo, surgem núcleos de pesquisa em diversos departamentos¹³, são criadas linhas de pesquisa no mestrado e no doutorado em diferentes cursos de Pós-Graduação, além da área de concentração de Estudos de Gênero no Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas. O Instituto de Estudos de Gênero¹⁴ (IEG/UFSC) foi fundado em 2005 e o antigo Laboratório de História Social se transformou no Laboratório de Estudos de Gênero e História (LEGH/UFSC) em 2006.

¹⁰ É importante salientar que a implementação das ações afirmativas em 2012 foi feita no âmbito da graduação. A discussão das ações afirmativas na pós-graduação é recente e ainda não é uma obrigatoriedade.

¹¹ Com o advento do governo de Jair Bolsonaro, a Secretaria Nacional de Políticas para Mulheres foi transferida para a estrutura organizacional do Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos (MMFDH).

¹² Sobre feminismo acadêmico ver: O feminismo acadêmico. In: PINTO, Céli Regina Jardim. Uma história do feminismo no Brasil. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2003, p. 85- 89.

¹³ Como por exemplo destes núcleos, citamos o Laboratório de Estudos de Gênero e História (LEGH), o Núcleo de Identidades de Gênero e Subjetividades (NIGS) que é anterior à criação da SPM já com 30 anos de existência, o Núcleo de Pesquisa Modos de Vida, Família e Relações de Gênero (Margens), o Núcleo de Estudos e Pesquisas em Serviço Social e Relações de Gênero (Nusserge), entre outros.

¹⁴ O IEG abarca laboratórios tanto da UFSC quanto UDESC, para ver todos os 21 laboratórios que compõem o IEG: <https://www.ieg.ufsc.br/institucional/nucleos-e-laboratorios> Acesso em 21 set. 2021.

Na Universidade do Estado de Santa Catarina também são ofertadas novas disciplinas específicas na graduação e pós-graduação, além da incorporação de conteúdos ligados à noção de relações de gênero nas disciplinas obrigatórias. Podemos citar a criação do Laboratório de Relações de Gênero e Família (LABGEF/UDESC) e do Laboratório de Estudos Pós-Coloniais e Decoloniais (AYA/UDESC).

Nesta conjuntura, as universidades públicas brasileiras passaram por uma transformação no perfil do corpo docente e de abertura para outras epistemologias, assim outras leituras do mundo que não a das ciências eurocêntricas se estabelecem. O estreitamento de laços entre o ativismo, os movimentos sociais e a produção acadêmica também provocam muitos avanços no campo histórico, reconhecendo assim diferentes saberes, incluindo epistemologias feministas outras.

As teorias feministas, já institucionalizadas nas universidades brasileiras desde os anos 1980 (COSTA, 1994), também sofrem um movimento de reestruturação de suas bases epistêmicas. Gostaria de atentar a definição de epistemologia, segundo Margareth Rago:

[...] a epistemologia define um campo e uma forma de produção do conhecimento, o campo conceitual a partir do qual operamos ao produzir o conhecimento científico, a maneira pela qual estabelecemos a relação sujeito-objeto do conhecimento e a própria representação de conhecimento como verdade com que operamos. (RAGO, 1998, p. 3)

Sandra Harding (1998, p. 10) define epistemologia como “questões relacionadas com a teoria do conhecimento”, ou seja, “estratégias desenhadas para justificar crenças”. Nesse sentido, ela traz que “as epistemologias tradicionais excluem sistematicamente, com ou sem intenção, a possibilidade de que as mulheres sejam sujeitas ou agentes do conhecimento” (HARDING, 1998, p. 13-14)¹⁵, sendo a ciência considerada masculina (BORDO, 1987) e hegemonicamente branca (AHMED, 2014, np). Defendo “epistemologia feminista” como plural em suas vertentes e alternativas metodológicas, o que justifica a utilização de “epistemologias feministas” ao invés de seu uso no singular.

As estudantes entrevistadas propõem um exercício de produção do conhecimento e de prática docente que inverta a lógica hegemônica. Ao tensionarem as relações de poder impostas, ao demandarem por uma perspectiva histórica menos eurocêntrica e masculina, as

¹⁵ O trecho citado se trata de uma tradução livre, nas palavras do texto original: “Las investigadoras feministas vienen sosteniendo que las teorías tradicionales han sido aplicadas de manera tal que hacen difícil comprender la participación de las mujeres en la vida social”. “Las feministas argumentan que las epistemologías tradicionales excluyen sistemáticamente, con o sin intención, la posibilidad de que las mujeres sean sujetos o agentes del conocimiento”.

estudantes aumentam a demandado por autores e autoras que não os cânones e assumem uma postura de “feministas estraga-prazeres”¹⁶ (AHMED, 2018). Essas modificações nas dinâmicas da produção e conseqüentemente do ensino de história¹⁷ a partir do tensionamento causado pelas estudantes é o que identifico como giro epistemológico feminista nas universidades e a trajetória desses processos serão explicitadas a seguir.

2.1 UNIVERSIDADE PARA QUEM?

Eu venho percebendo que há um tensionamento seja pela presença das pessoas, de pessoas negras, indígenas nas universidades públicas, que estão chegando e estão trazendo as suas experiências, que estão começando a colocar suas experiências e aí dizer, e aí? Vocês não vão lidar com isso? Vocês vão continuar falando só sobre as experiências de vocês? Aqui... tem a minha experiência, a minha experiência não é igual a sua, como é que é? [...] Então, eu percebo mesmo e eu acho que isso tem tensionado a própria universidade e a própria ideia de metodologia, de produção científica a começar a se movimentar.

(...)

As pessoas foram formatadas para darem conta de um, de um determinado fazer, de um determinado aspecto de ciência, assim por diante e aí fazer esse movimento também, sair um pouco dessa zona de conforto, é difícil também, né? É um trabalho de tensão e é desafiador também, então eu percebo que há esse movimento, mas que esse movimento, ele ainda... para nós, ele ainda é muito lento. Porque a gente tem uma certa pressa, né?¹⁸

Siméia de Mello **Araújo**, mulher negra, educadora e doutoranda em História da UDESC, demonstra em sua entrevista a percepção do tensionamento causado pela ocupação de corpos que passam por processos de racialização e/ou são oriundas de camadas sociais mais baixas nas universidades públicas brasileiras. Esse tensionamento vem transformando a dinâmica da produção do conhecimento histórico e das práticas de ensino, propondo uma ruptura com a hegemonia. Ao evidenciar a diferenciação na experiência entre “vocês” e “nós”, a estudante indica uma separação que é a base da construção do conhecimento científico moderno: a do sujeito e o objeto. Sobre “sujeitos” e “objetos”, bell **hooks** (2019) afirma:

Como sujeitos, as pessoas têm o direito de definir sua própria realidade, estabelecer suas próprias identidades, nomear sua história. Como objetos, a sua realidade é definida por outros, a sua identidade é criada por outros, sua história somente é nomeada de maneiras que definem sua relação com aqueles que são sujeitos. (**hooks**, 2019, p. 98)

¹⁶ Tradução livre do termo “*feminist killjoy*”.

¹⁷ Parto do princípio que as transformações no Ensino Superior chegam também à Educação Básica, constituindo currículos, inclusive informais.

¹⁸ **ARAÚJO**, Siméia de Mello. Entrevista on-line concedida a Soraia Carolina de Mello, 08/09/2020. Transcrição realizada por Lídia Mallet Gonçalves.

Esta separação é resultado da desapropriação do saber e das formas de produção do conhecimento que os povos colonizados sofreram, dada a imposição de um saber europeu que se legitimou como hegemônico e ocasionou a “colonização das perspectivas cognitivas, dos modos de produzir ou outorgar sentido aos resultados da experiência material ou intersubjetiva, do imaginário, do universo de relações intersubjetivas do mundo; em suma, da cultura” (QUIJANO, 2015, p. 121).

Segundo Ramón Grosfoguel (2016, p. 43), as universidades ocidentalizadas internalizam estruturas eurocêntricas de conhecimento

O racismo/sexismo epistêmico é um dos problemas mais importantes do mundo contemporâneo. O privilégio epistêmico dos homens ocidentais sobre o conhecimento produzido por outros corpos políticos e geopolíticas do conhecimento tem gerado não somente injustiça cognitiva, senão que tem sido um dos mecanismos usados para privilegiar projetos imperiais/coloniais/patriarcais no mundo. [...] Essa legitimidade e esse monopólio do conhecimento dos homens ocidentais têm gerado estruturas e instituições que produzem o racismo/sexismo epistêmico, desqualificando outros conhecimentos e outras vozes críticas frente aos projetos imperiais/coloniais/patriarcais que regem o sistema-mundo. (GROSFOGUEL, 2016, p. 25)

Para Patricia Hill **Collins** (2019), a epistemologia hegemônica é controlada por homens brancos, heterossexuais, do norte global e os processos de validação do conhecimento são controlados por eles, ou seja, o conhecimento reflete o interesse desses homens. Como consequência a construção do conhecimento científico se apropria desse discurso criando uma única verdade. Segundo bell **hooks** (2020)

Se examinarmos criticamente o papel tradicional da universidade na busca da verdade e na partilha de conhecimento e informação, ficará claro, infelizmente, que as parciaisidades que sustentam e mantem a supremacia branca, o imperialismo, o sexismo e o racismo distorceram a educação a tal ponto que ela deixou de ser uma prática de liberdade. (**hooks**, 2020, p.45)

Boaventura de Souza Santos (2009) traduz a manutenção das estruturas do conhecimento hegemônico excludentes das epistemologias do Sul como “epistemicídio”. Para o autor as teorias hegemônicas foram produzidas em poucos países localizados no Norte global, se estabelecendo como universais excluem e marginalizam as epistemologias do Sul. Sueli **Carneiro** (2005) também discorre sobre o epistemicídio, mas no contexto brasileiro. A intelectual afirma

O epistemicídio é, para além da anulação e desqualificação do conhecimento dos povos subjugados, um processo persistente de produção da indigência cultural: pela negação do acesso à educação, sobretudo de qualidade; pela produção da inferiorização intelectual; pelos diferentes mecanismos de deslegitimação do negro como portador e produtor de conhecimento e de rebaixamento da capacidade

cognitiva pela carência material e/ou pelo comprometimento da autoestima pelos processos de discriminação correntes no processo educativo (CARNEIRO, 2005, p. 97)

O espaço das universidades, assim como inúmeros espaços de poder, foi por muito tempo reservado a uma pequena parcela da população, majoritariamente branca. Gabriel **Ribeiro** (2021), argumenta que o poder epistêmico reproduzido dentro das universidades brasileiras nessa relação sujeito-objeto se traduz na branquitude acadêmica e na manutenção dessas estruturas de poder.

Resultado de demandas históricas dos movimentos sociais as ações afirmativas ampliaram o acesso de estudantes de escola pública, pretos, pardos e indígenas ao ensino superior no país (BRASIL, 2012; HERING, 2014). A Lei Nº 12.711, oficializada em 2012, decretou que todas as instituições federais de ensino superior reservassem no mínimo 50% das vagas de cada curso técnico e de graduação aos estudantes oriundos do ensino médio público. Sobre as ações afirmativas, Sueli **Carneiro** afirma:

[...] O princípio que orienta a adoção de políticas de ação afirmativas e um de seus instrumentos, as cotas, baseia-se num imperativo ético e moral de reconhecimento das desvantagens historicamente acumuladas pelos grupos determinados em certa sociedade, que sustentam os privilégios de que desfrutam os grupos raciais dominantes e explicam as desigualdades de que padecem os dominados.” (CARNEIRO, 2011, p. 105)

Além da Lei Nº 12.711, as Leis 10.639/03 (BRASIL, 2003; PEREIRA, 2017) e 11.645/08 (BRASIL, 2008; WITTMANN, 2015), que instauraram a obrigatoriedade do ensino de história e cultura africana, afro-brasileira e indígena, também contribuíram para essas mudanças ao demandar uma maior produção de conhecimento histórico a partir de saberes outros. A adoção de ações afirmativas nas universidades brasileiras tem alterado as discussões acerca da questão racial, étnica e de gênero, ao mesmo tempo em que tem inserido outras epistemologias questionadoras do *status quo* (CASTRO; DIAS, 2020).

Sueli **Carneiro** em seu artigo “Nós”¹⁹, rememora que no ano 2000, segundo dados do Ministério da Educação, do contingente de formados nas universidades brasileiras, apenas 2,2% eram negros. Em 2018, pela primeira vez na história do Brasil o número de pessoas pretas ou pardas cursando o ensino superior em instituições públicas ultrapassou as brancas. Segundo a V edição da Pesquisa Nacional de Perfil Socioeconômico e Cultural das

¹⁹ Publicado originalmente em 2002 no Correio Brasiliense, ver em: CARNEIRO, Sueli. Racismo, sexismo e desigualdade no Brasil. p. 100-102.

Graduandas das Instituições Federais²⁰ realizada pela ANDIFES em 2018 comprova a mudança no perfil dos estudantes de graduação brasileiros: 48,3% são oriundos de políticas de cotas e as mulheres compõem 54,6% do corpo discente. Esses números só foram possíveis graças a implementação das ações afirmativas²¹.

Nas universidades públicas da capital catarinense, a Lei Nº 12.711 foi implementada em diferentes momentos. Na Universidade Federal de Santa Catarina, as ações afirmativas²² foram inseridas gradativamente a partir de 2008 e, atualmente são reservadas 50% das vagas de cursos de graduação para egressos do ensino médio público, dentro dessas vagas 16% para estudantes pretos pardos e indígenas e 25% para estudantes com renda familiar bruta de até 1,5 salário-mínimo. O Centro de Filosofia e Ciências Humanas²³ por exemplo, em 2008 tinha 49 alunos negros matriculados em sua totalidade de cursos. Já em 2017 o número quase triplicou, totalizando 142 alunos negros matriculados, como pode ser observado no gráfico 1.

²⁰ V edição da Pesquisa Nacional de Perfil Socioeconômico e Cultural dos (as) Graduandos (as) das IFES Disponível em: <<https://www.andifes.org.br/wp-content/uploads/2019/05/V-Pesquisa-do-Perfil-Socioecon%C3%B4mico-dos-Estudantes-de-Gradua%C3%A7%C3%A3o-das-Universidades-Federais-1.pdf>>. Acesso em 7 maio 2021.

²¹ As ações afirmativas funcionam também em termos de valorização identitária. Mais pessoas passam a se reconhecer como negras.

²² Para ver mais sobre a implementação de ações afirmativas na UFSC ver: <https://saad.ufsc.br/>

²³ Dados disponíveis em: <https://www.saad.ufsc.br/graficos-evolucao-de-ingressos-de-negros-e-brancos-na-ufsc/> Acesso em 17 set 2021.



Gráfico 1 – Evolução dos ingressos de brancos e negros nos cursos de graduação do Centro de Filosofia e Ciências Humanas da UFSC nos anos de 2004 a 2017.

Especificamente nos cursos de graduação²⁴ em história da UFSC, é possível perceber uma gradual mudança no perfil discente. A partir do gráfico 2 fica evidente uma maior inserção de alunos oriundos do ensino médio de escolas públicas e autodeclarados pardos, que praticamente duplicou. O gráfico da graduação também nos apresenta que os alunos autodeclarados negros não necessariamente aumentaram com a política de cotas raciais implementadas pela universidade.

²⁴ Os dados sobre o ingresso das políticas de cotas, especificamente dos cursos de graduação em história do período de 2007 até 2021 foram disponibilizados pelo Departamento de Administração Escolar – DAE/UFSC.

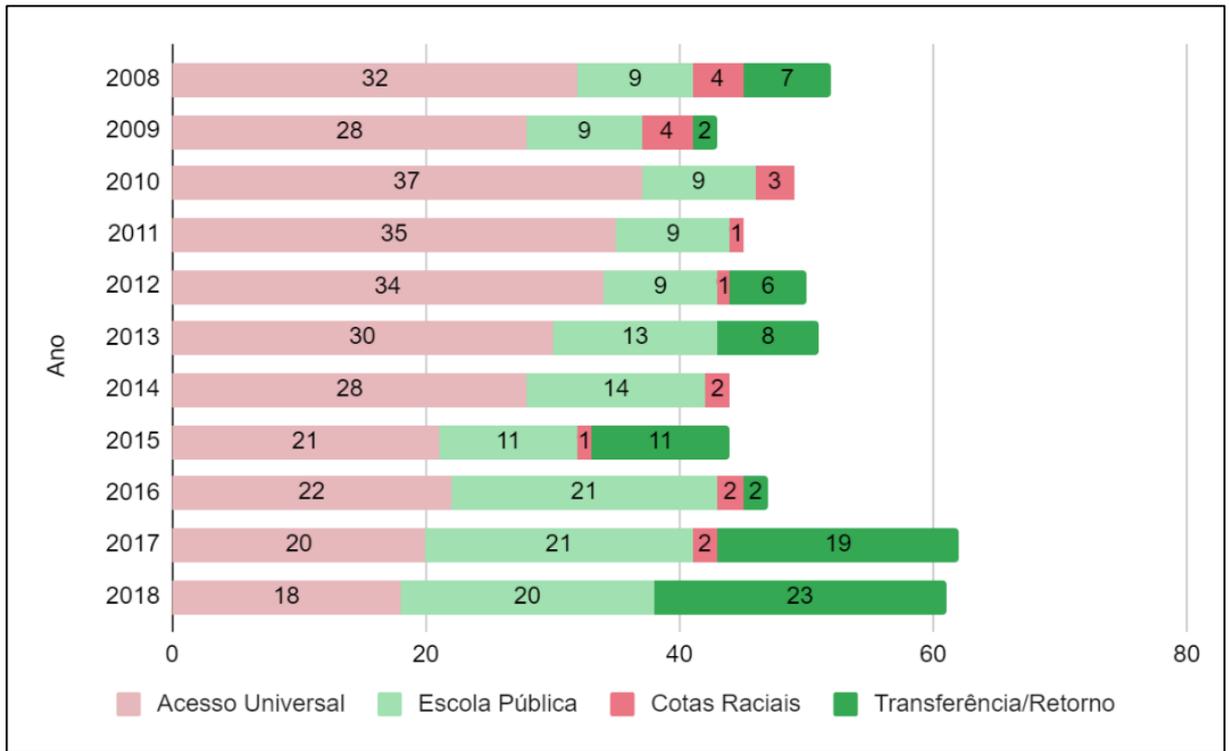


Gráfico 2 – Evolução dos ingressantes no curso de História da UFSC

Já na Universidade do Estado de Santa Catarina²⁵, o programa de ações afirmativas existe desde 2011, atualmente reservando 20% das vagas dos cursos de graduação para estudantes de ensino fundamental e médio oriundo de instituições públicas e 10% para candidatos autodeclarados negros. Com a política de cotas implementada em 2011, houve um crescente aumento do ingresso de alunos oriundos de cotas raciais e de escolas públicas como podemos observar no gráfico 3.

²⁵ A UDESC disponibiliza publicamente os dados referente ao ingresso de alunos por política de cotas, contabilizando todos os alunos de todos os cursos oferecidos pela instituição. Para ver mais sobre a implementação de ações afirmativas na UDESC ver: <https://www.udesc.br/cae/acoesafirmativas>

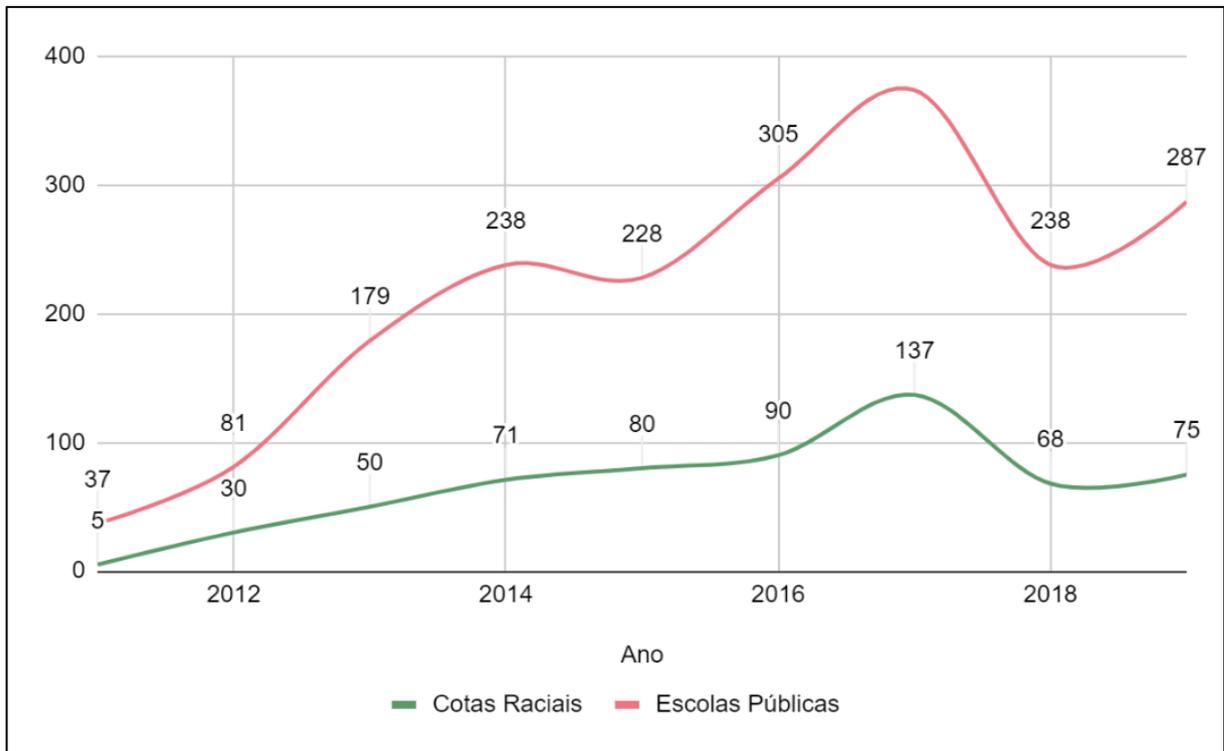


Gráfico 3 – Ingressantes pelo sistema de cotas UDESC

Apesar de um número crescente de alunos oriundos de escolas públicas, pretos, pardos ou indígenas, os alunos brancos ainda são maioria nas universidades públicas da capital catarinense. Esses dados de Florianópolis podem ser pensados de diversas maneiras: Santa Catarina é o estado mais branco do Brasil, segundo dados do IBGE²⁶; Florianópolis é uma cidade com o custo de vida muito caro²⁷ e, portanto, muito excludente. Porém Cauane **Maia** (2018) aponta um apagamento sistemático da população negra na capital catarinense.

Segundo Cauane **Maia** (2018), a historiografia de Santa Catarina, através da exaltação da colonização euro-branca, diretamente relacionada à noção de “civilização” e “desenvolvimento”, invisibilizou a presença e protagonismo das pessoas não brancas.

²⁶ Segundo o censo do IBGE feito em 2019, Santa Catarina tem 83,9% da sua população autodeclarada branca. Disponível em: <<https://sidra.ibge.gov.br/tabela/2094#n1/all/n2/all/n3/all/v/1000093/p/last%201/c86/allxt/c133/0/d/v1000093%201/v.p+c86.t+c133/resultado>> Acesso em 10 out 2021.

²⁷ Segundo levantamento feito em agosto de 2021, a cesta básica de Florianópolis é a segunda mais cara das capitais do Brasil, chegando a R\$662,85 só perdendo para Porto Alegre onde a cesta básica ficou em torno de R\$672,39. Disponível em: <<https://agenciabrasil.ebc.com.br/economia/noticia/2021-10/cesta-basica-tem-alta-em-11-capitais-diz-dieese>> Acesso em 10 out 2021.

Quanto mais distante do ideal de brancura, menos relacionado à ideia de pertencimento local, uma vez que se concebe a população catarinense como ariana. Nesse sentido, pertencer à Santa Catarina e, por conseguinte, à Florianópolis não se refere ao fato de nascer e residir em tais lugares, mas possuir um conjunto de atributos capazes de incluí-lo localmente. (MAIA, 2018, p. 57)

Apesar de não serem a maioria, a presença de corpos que passam por processos de racialização no espaço da academia em Florianópolis, trouxeram consigo também “dimensões alicerçadas em outras cosmologias, outras culturas, outras linguagens, outros valores e outras formas de fazer e saber” (DIAS; CASTRO, 2020, p. 537). É a partir do tensionamento que as estudantes propõem rupturas. Embora agregue um corpo discente mais diverso e coerente com a população, as universidades brasileiras ainda incorporam a defesa da neutralidade para classificar o que é científico, autorizar sujeitos produtores de conhecimento e legitimar temáticas a serem pesquisadas (DIAS; CASTRO, 2020). Não é difícil entender a dificuldade em “validar” um conhecimento que se coloque como alternativa ao conhecimento hegemônico quando os processos de validação ainda são eurocêntricos e universalizantes.

2.2 NOTAS SOBRE A ESCRITA DA HISTÓRIA

E aí eu penso na história dentro das ciências humanas com aquela frase do Marc Bloch, que a história é o estudo do homem no tempo. E de como eu, quando eu vou para história, eu não estudo homem no tempo. Eu me coloco como um estudioso dos cadáveres e das putrefações no tempo, porque é aquilo que ficou esquecido, é aquilo que ficou embaixo dos escombros. De como a história durante muito tempo, ela perpetuou sim, uma história de análise do homem, literalmente de um homem branco heteronormativo no tempo. E de como pessoas como eu, ficaram soterradas.²⁸

Soterradas embaixo dos escombros, sobrevivendo na margem, a fala de Jorge Luiz da Silva **Alves**, graduada em História pela Universidade Federal de Goiás (UFG) e atualmente mestrando no Programa de Pós-graduação em História da UFSC, sobre a escrita da história me remete ao conto da escritora Conceição **Evaristo** (2016) *A gente combinamos de não morrer*. Neste conto **Evaristo** se dirige àquelas que nunca estiveram destinados a sobreviver, cuja própria sobrevivência requer criatividade e trabalho, aquelas cujas sobrevivências são politicamente ambiciosas. Sobreviver, nos lembra Sarah Ahmed (2018, 319), é o começo de algo “a sobrevivência não se define só como o ato de manter-se viva [...], pode ser o desejo de

²⁸ ALVES, Jorge Luiz da Silva. Entrevista on-line concedida a Soraia Carolina de Mello, 17/11/2020. Transcrição realizada por Lídia Mallet Gonçalves.

manter nossas esperanças vivas [...], pode ser o que fazemos por outras pessoas, com outras pessoas. Precisamos que a outra resista; precisamos ser parte da sobrevivência da outra.”²⁹.

Foi sobrevivendo às margens da disciplina histórica, que as mulheres e outros grupos subalternizados reivindicaram da historiografia metodologias mais inclusivas e democráticas que considerassem outros sujeitos históricos que não o homem universal. Estes sujeitos explicitaram assim, a necessidade de reflexão sobre a própria disciplina histórica em sua construção e seu ofício.

Marc Bloch em seu clássico livro *Apologia da História* apresenta como objeto da história, por natureza, o homem (BLOCH, 2001, p. 54). A exclusão sistemática das mulheres nos estudos historiográficos como afirma Michelle Perrot, foi constituída no ideal que “O “ofício do historiador” é um ofício de homens que escrevem a história do masculino. Os campos que abordam são os da ação e do poder masculinos, mesmo quando anexam novos territórios.” (PERROT, 2001, p.185).

A universalidade garantida ao objeto da história ainda é muito marcada por um lugar de privilégio epistêmico oriundo do norte global. Gabriel **Ribeiro** (2021), argumenta "sobre a ciência histórica e a presença branco-francesa na forma de "fazer história", ou seja, o legado europeu que formou as universidades, a História-disciplina e que persiste até hoje na formação de pesquisadores, que em sua maioria são brancos." (RIBEIRO, 2021, p. 50).

A tradição da escrita da história no Brasil foi fundada na herança francesa da escrita da história e tem seu marco inaugural a vinda de Fernand Braudel em 1934 para lecionar para as primeiras turmas de História da USP. Fernand Braudel formou a “famosa” 1ª geração de historiadores da USP (1935-1956). Paulo Henrique Martinez (2002) elenca que foi essa turma que escreveu e ditou os rumos da escrita da história no Brasil.

Segundo Céli Regina Jardim Pinto (2003), foi Heleieth Saffioti orientada por Florestan Fernandes³⁰ quem inaugurou a produção do feminismo acadêmica em 1967 com sua tese de livre-docência, “A Mulher na Sociedade de Classes”. Mas somente no final dos anos de 1970 com o apoio financeiro da Fundação Carlos Chagas em parceria com a Fundação Ford, a

²⁹ O trecho citado se trata de uma radução livre de: “Con supervivencia no me refiero únicamente a seguir viva, [...] puede ser el deseo de seguir manteniendo vivas tus esperanzas [...] La supervivencia, por tanto, puede ser lo que hacemos por otras personas, con otras personas. Necesitamos que la otra resista; necesitamos ser parte de la supervivencia de la otra.”. AHMED, Sara. Conclusión 1. Kit de supervivencia de las aguafiestas. In: AHMED, Sara. *Vivir una vida feminista*. Barcelona: Bellaterra, 2018, p. 319.

³⁰ Florestan Fernandes é um dos historiadores formados a partir desta 1ª turma de historiadores da USP, logo fica evidente a relação dessa primeira geração de estudos feministas acadêmico com a tradição francesa da escrita da história.

partir do concurso de dotações para pesquisas sobre a mulher brasileira que há uma maior produção de estudos sobre a temática no país.

As epistemologias feministas já institucionalizadas nas universidades desde os anos 1990 propuseram uma ruptura com a suposta “generalidade” e “neutralidade” da história e das ciências, evidenciando “as relações de poder constitutivas da produção dos saberes” (RAGO, 2000, p.5). A crítica feminista à ciência defende assim como disse Donna Haraway (1995), que todo conhecimento é contextual, situado e informado pelo status do sujeito epistêmico (em geral um sujeito masculino, branco e heterossexual oriundo do norte global). Sobre o androcentrismo na ciência, Margareth Rago afirma que o

[...] conceito universal de homem, que remete ao branco/heterossexual/civilizado/do primeiro mundo, deixando-se de lado todos aqueles que escapam deste modelo de referência. Da mesma forma, as práticas masculinas são mais valorizadas e hierarquizadas em relação as femininas, o mundo privado sendo considerado de menor importância frente à esfera pública, no imaginário ocidental. (RAGO, 2000, p. 25)

Apesar de todos os avanços da crítica feminista à ciência, a disciplina história foi uma das últimas ligadas a ciências humanas a incorporar “mulher” ou “mulheres” ou propriamente a categoria analítica de gênero na pesquisa histórica. Isso dado ao “caráter universal atribuído ao sujeito da história, representado pela categoria 'homem'.” (PEDRO; SOIHET, 2007, p. 284).

Diva do Couto Gontijo Muniz (2015, p. 319) salienta “a pesquisa histórica, e não apenas a pesquisa histórica feminista, é prática posicionada e comprometida: ela fala a partir de um dado lugar social e sob o modo de ver, interesses, experiências e expectativas de quem a realiza.”. O historicismo, tão caro à teoria da história, não está isento de um viés social e político (inviabilizado pois é institucionalizado).

No que diz respeito aos estudos sobre a história das mulheres e das relações de gênero, houve uma maior emergência a partir dos anos 1980 inicialmente com uma perspectiva mais voltada aos estudos da “mulher”, “mulheres” e “condição feminina”. (PEDRO; SOIHET, 2007). Joana Pedro (2005) afirma que algumas historiadoras “investindo na onda do movimento feminista, tentaram “resgatar”, para a história, a narrativa da vida das “grandes mulheres”. Como exemplo, cita o Dicionário Mulheres do Brasil: de 1500 até a atualidade, biográfico e ilustrado, que possui 900 verbetes com dados biográficos de mulheres brasileiras.

A categoria de gênero foi incorporada aos poucos posteriormente à publicação do texto da historiadora estadunidense Joan Scott: Gênero: uma categoria útil de análise histórica

nos anos 1990. Nele, Scott (1995, p. 75) aponta o gênero como “criação social imposta sobre um corpo sexuado”, ou seja, “a organização social da diferença sexual” (SCOTT, 1995, p. 72). Segundo Joana Maria Pedro e Rachel Soihet (2007), “esse tem sido, certamente, um dos mais citados, nas discussões que pretendem abordar a categoria ‘gênero’ nas análises da pesquisa histórica.” (PEDRO; SOIHET, 2007, p. 282).

Apesar da consolidação dos estudos feministas e das relações de gênero na disciplina histórica, é necessário atentar-se ao fato da categoria gênero acabar muitas vezes universalizando as experiências das mulheres à imagem da mulher branca oriunda do norte global por não racializar o discurso. Oyèrónké oyèwùmi em seu texto *Contextualizando gênero: a fundação eurocêntrica de conceitos feministas e o desafio das epistemologias africanas* salienta que a categoria gênero é uma construção sociocultural e não uma categoria universal. (OYEWUMI, 2004, p. 173) exemplificando que a categoria não é aplicável na realidade Yoruba, onde “não há existência do gênero na família” (OYEWUMI, 2004, p. 176).

A emergência da pesquisa histórica sobre mulheres negras, indígenas lésbicas, bissexuais, transexuais, dos movimentos LGBTQIA+ e tantas outras, caminha de mãos dadas com a inserção dessas alunas no ambiente acadêmico. As estudantes ao demandarem epistemologias outras recuperam autoras como Beatriz Nascimento, Lélia Gonzales, Luiza Bairros, Maria Carolina de Jesus, muitas das quais até então nunca tinham sido incorporadas dentro dos cânones acadêmicos do feminismo no Brasil e escancaram a necessidade do feminismo acadêmico se repensar para além do feminismo hegemônico.

2.3 PARA ALÉM DO FEMINISMO HEGEMÔNICO

François Vergès (2020) define o feminismo hegemônico como feminismo civilizatório. “A narrativa do feminismo civilizatório permanece encerrada no espaço da modernidade europeia e nunca considera o fato de que ela se funda na negação do papel da escravidão e do colonialismo em sua própria formação.” (VERGÈS, 2020, s/p). Segundo Luciana Ballestrin

[...]o feminismo hegemônico possui uma projeção mais universal e global [...] no que se refere aos marcadores raça, etnia, cor, identidade de gênero e orientação sexual, as representações hegemônicas do feminismo contemplam geralmente as brancas, cisgênero e heterossexuais. (BALLESTRIN, 2020, p. 5).

As perspectivas teóricas pós-coloniais e decoloniais, sul-americanas (KILOMBA, 2019; LUGONES, 2014; WALSH, 2012; MIGNOLO, 2008; QUIJANO, 2005), mas não

somente, em conjunto com as perspectivas teóricas do feminismo (HARAWAY, 1995), são centrais para se pensar no reconhecimento de diferentes sujeitos históricos e para, assim, vislumbrarmos outros mundos possíveis. Estas contribuições significaram também uma ruptura do pensamento feminista hegemônico.

Como afirma a feminista indiana Chandra Mohanty (2020), não é possível construir qualquer debate acerca da construção política e intelectual dos Terceiros Mundo sem dirigir-se a “crítica interna dos feminismos hegemônicos ocidentais”. (MOHANTY, 2020, p. 07).

Siméia em sua narrativa, destaca a importância do contato com os feminismos negro, interseccional e decolonial tanto em sua trajetória pessoal como acadêmica.

Quando eu tenho acesso às discussões sobre feminismo negro, sobre interseccionalidade, sobre decolonialidade, poxa, porque aí não é mais só sobre fazer sentido para mim, é uma discussão que sou eu, é sobre mim também. Não é mais algo que eu dialogo, sou eu lá. Ler bell hooks é me ver ali. Ler sobre decolonialidade, sobre essas perspectivas de mundos plurais e entender a produção de conhecimento para além desses espaços e para além da hegemonia que o discurso hegemônico nos coloca é me ler. É ler a minha própria experiência então é muito forte isso para mim, ganha uma proporção ainda maior. Porque isso agora não é mais só um diálogo.³¹

O feminismo negro citado por Siméia, é definido por Patricia Hill **Collins** (2019), como uma abordagem transversal que faz parte de um contexto de dominação, e não uma proposta fora da realidade. Utilizando do pressuposto “o universal vem do particular”, a epistemologia feminista negra traz para o centro da análise a subjetividade da mulher negra “examinando a interdependência do conhecimento cotidiano pressuposto, que a coletividade das afro-americanas compartilha, os conhecimentos mais especializados por intelectuais negras, além de condições sociais que moldam esses dois tipos de pensamentos. (COLLINS, 2019, p. 429). Em suma, a epistemologia feminista negra, faz uma reivindicação para que as mulheres negras deixem de ser objetos e se tornem sujeitos de suas próprias epistemologias. Collins elenca a experiência vivida como critério de significado, o uso do diálogo na avaliação de reivindicações do conhecimento, a ética do cuidar, a ética da responsabilidade social e a agência das mulheres negras na construção do conhecimento como principais pontos a serem levados em consideração no pensamento feminista negro.

Cada grupo fala a partir de seu próprio ponto de vista e compartilha conhecimentos parciais e localizados. Entretanto, como reconhece a parcialidade de sua verdade seu conhecimento é inacabado. Cada grupo se torna mais capaz de levar em conta o ponto

³¹ ARAÚJO, Siméia de Mello. Entrevista on-line concedida a Soraia Carolina de Mello, 08/09/2020. Transcrição realizada por Lúcia Mallet Gonçalves.

de vista dos demais, sem abrir mão daquilo que torna seus pontos de vista únicos e nem suprir as perspectivas parciais dos outros grupos. [...] A parcialidade - não a universalidade - é a condição necessária para se fazer ouvir; indivíduos e grupos que fazem reivindicações de conhecimento sem reconhecer a sua posição são considerados menos confiáveis.” (COLLINS, 2019, p. 431)

Kimberlé **Crenshaw** define interseccionalidade a partir da interação entre diferentes formas de opressão. A contribuição da interseccionalidade, marca a importância de incorporar a presença de diferentes marcadores sociais que precisam ser analisadas não como um bloco homogêneo, mas, justamente, nessas especificidades (CRENSHAW, 2002). Esta contribuição significou também uma ruptura com o pensamento feminista hegemônico

Para pensar especificamente no contexto brasileiro, Lélia Gonzalez em seu artigo “Por um feminismo afro-latino-americano”, articula as categorias de raça, classe e gênero e propôs o conceito de amefricanidade como alternativa epistemológica. Uma categoria político-cultural que expressa um olhar crítico sobre a formação histórico-cultural do Brasil a partir da África e da América. O destaque dado pela autora na América e na África tem o intuito de deslocar o olhar eurocêntrico das relações de poder no Brasil. Nesse sentido, a categoria amefricanidade dialoga com a perspectiva decolonial na medida que provoca um deslocamento e se distancia de uma epistemologia europeia/hegemônica.

Maria Lugones (2008) é quem assume a principal crítica a Quijano por não incorporar a categoria gênero em sua análise sobre a colonialidade do poder. Lugones (2008) entende o gênero como uma imposição colonial. O marcador geopolítico dos feminismos de(s)coloniais diz respeito aos mundos “não ocidental”, “Terceiro Mundo” e do “Sul Global”. Em contraposição, o feminismo hegemônico que representaria as reivindicações dos feminismos estadunidenses, canadense e de países europeus (BALLESTRIN, 2020). Para François Vergès:

[...] Os feminismos de política decolonial se inscrevem no amplo movimento de reapropriação científica e filosófica que revisa a narrativa europeia do mundo. Eles contestam a economia-ideologia da falta, essa ideologia ocidental-patriarcal que transformou mulheres, negros/as, povos indígenas, povos da Ásia e da África em seres inferiores marcados pela ausência de razão, de beleza ou de um espírito naturalmente apto à descoberta científica e técnica. (VERGES, 2020, s/p)

Nesse sentido, as perspectivas teóricas decoloniais, sul-americanas (mas não somente) em conjunto com as perspectivas teóricas do feminismo tem sido muito importante no reconhecimento de diferentes sujeitos históricos para vislumbrarmos outros mundos possíveis dentro do próprio feminismo.

3 ENSINAR HISTÓRIA PARA TRANSGREDIR

A academia não é o paraíso. Mas o aprendizado é um lugar onde o paraíso pode ser criado. A sala de aula, com todas as suas limitações, continua sendo um ambiente de possibilidades. Nesse campo de possibilidades temos a oportunidade de trabalhar pela liberdade, de exigir de nós e dos nossos camaradas uma abertura da mente e do coração que nos permita encarar a realidade ao mesmo tempo em que, coletivamente, imaginamos esquemas para cruzar fronteiras, para transgredir. Isso é educação como prática de liberdade. (hooks, 2020, p. 273)

O texto em epígrafe que inicia este capítulo é referente à definição de bell hooks (2020) sobre a educação como prática de liberdade. É a partir desse lugar que busco em minhas práticas ter em vista uma educação libertadora, que ensine a transgredir do lugar comum, a vislumbrar horizontes de possibilidades. Assim como eu, Jorge Luiz da Silva Alves e Siméia Araújo de Mello, sujeitos desta pesquisa, também se posicionam em defesa de uma educação que possibilite transgredir.

Busco neste capítulo abordar a relação das estudantes feministas entrevistadas entre a realidade vivida e os processos de teorização. Para isso, será abordada a relação da trajetória de vida das estudantes com as epistemologias feministas. As estudantes, ao trazerem suas experiências para a produção do conhecimento e para o ensino de história, articulam teoria e prática e propõem uma metodologia feminista compromissada com uma história engajada socialmente.

No subcapítulo “*Estudantes feministas: relações entre a realidade vivida e os processos de teorização*”, utilizo Jörn Rüsen (2007) e seu conceito de formação histórica, articulado à ideia da teoria como prática libertadora (hooks, 2020), para pensar a maneira como as estudantes situam a produção do conhecimento histórico e suas experiências com base nas epistemologias feministas, e as articulam ao ensino de história.

No subcapítulo “*Por um ensino de história feminista*”, além de traçar um panorama histórico acerca das legislações que garantem os temas transversais, apresentarei algumas das reflexões para o ensino de história indicadas pelas estudantes feministas entrevistadas, que são também docentes formadas ou em formação, reconhecidas na pesquisa como promotoras de uma virada epistêmica feminista.

3.1 ESTUDANTES FEMINISTAS: RELAÇÕES ENTRE A REALIDADE VIVIDA E OS PROCESSOS DE TEORIZAÇÃO

Nos últimos anos as mudanças nas universidades públicas brasileiras são palpáveis, tanto no que diz respeito a uma modificação do corpo discente, quanto à inserção de saberes outros produzidos por sujeitos outros que não os hegemônicos (debate apresentado no primeiro capítulo). Conforme nos lembra Soraia Carolina de Mello (2019) “Conhecimento se produz a partir de perguntas, e a *posicionalidade* do sujeito muda radicalmente essas perguntas”.

A partir dessas transformações, ocorre uma maior teorização a partir da realidade vivida. O debate sobre experiência não é novidade no campo da história das mulheres e das relações de gênero. Para a historiadora Joan Scott, identidades e experiências são fenômenos variáveis organizados discursivamente em contextos ou configurações particulares. (SCOTT, 1994, p. 18). Para Scott, a noção de experiência, permite compreender a partir da história, de como a experiência constrói os sujeitos, segundo a autora “não são indivíduos que tem experiência, mas sim os sujeitos que são constituídos pela experiência”. (SCOTT, 1998, p. 304).

Porém, esse debate por muito tempo excluiu as experiências de mulheres que não as “hegemônicas” como sujeitas históricas. Conceição Evaristo (2006) cunhou o termo “escrevivência” que diz respeito a reivindicação do direito à escrita – e à escrevivência – de uma parcela da população que foi historicamente silenciada. Segundo Gayatri Spivak (2010) “a escrita pessoal é uma crítica persistente e (des)construtiva da teoria”. Nesse sentido, as estudantes ao trazerem suas experiências para a produção do conhecimento se posicionam contra hegemonicamente tensionando as estruturas de poder.

Grada **Kilomba** (2019) também destaca a importância do deslocamento epistêmico na produção de conhecimento. A autora salienta a importância do exercício de reconhecer-se enquanto “autor e autoridade de sua própria história” (**KILOMBA**, 2019, p. 28). Dessa maneira, a partir de duas entrevistas com estudantes feministas das universidades públicas da capital catarinense, busco traçar um panorama entre as histórias de vida e os processos de teorização. No caso das entrevistas de Jorge Luiz da Silva **Alves** e Siméia Araújo de **Mello**, podemos pensar em seus relatos como parte da história das transformações que vem ocorrendo nas universidades públicas brasileiras, em especial as da capital catarinense, tanto no que diz respeito à escrita quanto ao ensino de história.

Jorge Luiz da Silva **Alves** nasceu em junho de 1994. Graduou-se em História pela Universidade Federal de Goiás - UFG/ Regional Catalão em 2016. Entre 2016 e 2019 foi professora do ensino fundamental e médio do CEPI Militar Polivalente Dr. Tharsis Campos, na cidade de Catalão em Goiás, onde desenvolveu atividades nas áreas de história, artes, inglês, feminismo e racismo. Atualmente é mestrando no programa de pós-graduação em História Global pela Universidade Federal de Santa Catarina na linha de pesquisa Histórias Entrecruzadas de Subjetividades, Gênero e Poder.

Quando perguntado se ele se considera feminista, ele respondeu: “eu me identifico com o feminismo, mas com o feminismo acredito eu que com uma leitura mais, por exemplo, da bell **hooks**, né? Um feminismo mais libertador possível. E eu tento colocar em prática isso no cotidiano, que é viver uma vida feminista.”³²

bell **hooks**, citada por Jorge, apoiada no conceito freiriano de práxis, propõe uma práxis feminista. Para Paulo Freire (2017, p. 52), a práxis é “ação e reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo”. Sem ela, é impossível a superação da contradição opressor-oprimido”. Portanto, a pedagogia de Paulo Freire se concretiza na relação teoria-prática. É no diálogo com Freire que **hooks** constrói a versão feminista desta pedagogia engajada. A autora defende a “pedagogia engajada”, como uma prática na qual os educadores precisam se comunicar com os alunos, atentando-se as suas particularidades. Nessa perspectiva, a educação se apresenta como uma prática de liberdade.

Sara Ahmed, em seu livro *Vivendo uma vida feminista*³³, traz aspectos que Jorge apresenta em sua fala. Ahmed entende que viver uma vida feminista abarca um conjunto de práticas nas quais as feministas estão o tempo todo tensionando as opressões. A autora define essas práticas como postura de feminista estraga-prazeres (*feminist killjoy*) em que “de certa forma você é violenta em expor a violência” (AHMED, 2018, p. 253, tradução minha). Ahmed admite que ser uma feminista estraga-prazeres não é fácil, mas é através do desconforto que ocorrem mudanças.

Ao ser questionado sobre o momento de sua trajetória em que se identificou com o feminismo, Jorge expõe que esse processo se deu a partir de seu ingresso na universidade, no curso de graduação em História na Universidade Federal de Goiás em 2012: “eu me aproximo do feminismo a partir da graduação, com os estudos de gênero. Sexualidade nem tanto, eu

³² **ALVES**, Jorge Luiz da Silva. Entrevista on-line concedida a Soraia Carolina de Mello. Florianópolis - SC, Brasil, 17/11/2020. Transcrita por Lídia Mallet Gonçalves.

³³ Tradução livre do título do livro *Vivir una vida feminista* de Sara Ahmed. Ver: AHMED, Sara. *Vivir una vida feminista*. Trad. María Enguix. Barcelona: Edicions Bellaterra, 2018.

fico mais na área do gênero mesmo e do feminismo. [...] E durante os quatro anos da graduação eu desenvolvi pesquisa na área.”³⁴. É a partir de seu ingresso na universidade que Jorge consegue pensar na historicização de seu próprio corpo enquanto sujeito histórico.

Antes de ter contato com a universidade, eu não tinha noção da minha história. Assim, e quando eu digo minha história, uma história do meu povo, é uma história das minhas raízes. De como eu não tinha noção da importância do processo mesmo de estudo, mas principalmente do processo de construção do saber. De como o processo de construção desse saber ele era importante para historicização dessas raízes.³⁵

O ingresso na universidade é muitas vezes uma possibilidade de conhecer questões que não são postas no dia a dia das estudantes. Jorge, assim como muitas estudantes feministas, teve acesso à universidade pública em um momento de muitas transformações³⁶, além de grandes incentivos públicos³⁷ sobre as pautas relacionadas aos estudos de gênero e feminismos (MENICUCCI, 2014).

Apesar de sua aproximação com os estudos feministas e de gênero desde o início de sua trajetória na graduação, Jorge afirma que é somente a partir de seu ingresso na pós-graduação, com uma maior maturidade intelectual, que tem acesso a um leque de epistemologias feministas que não as hegemônicas.

A partir da pós-graduação eu diálogo com as teorias interseccionais, principalmente porque saindo da graduação para a pós, eu passo a lidar com a teoria feminista negra. Do feminismo negro, o que é produzido a partir do feminismo negro, e aí eu me encontro com a interseccionalidade, que nos estudos queer também é um conceito muito caro, né? E a decolonialidade, na verdade, ela vem com a minha entrada no mestrado. Com a entrada no mestrado em dois mil e dezoito que eu consigo... Final de dois mil e dezoito para dois mil e dezenove que eu consigo chegar no conceito e nas produções a respeito da decolonialidade. Tento incorporar um pouco na minha dissertação, mas como a minha dissertação não passa tanto por aí, não é um processo que eu faço uma discussão extensa, mas sim produzo a partir desse lugar.³⁸

³⁴ ALVES, Jorge Luiz da Silva. Entrevista on-line concedida a Soraia Carolina de Mello. Florianópolis - SC, Brasil, 17/11/2020. Transcrita por Lídia Mallet Gonçalves.

³⁵ ALVES, Jorge Luiz da Silva. Entrevista on-line concedida a Soraia Carolina de Mello. Florianópolis - SC, Brasil, 17/11/2020. Transcrita por Lídia Mallet Gonçalves.

³⁶ Em 2012 foram implementadas as políticas de ações afirmativas em todas as instituições federais do país. Entre 2002-2012 o Brasil também passou por uma importante interiorização das universidades públicas. Nunca na história do Brasil houve tanto incentivo e possibilidade de acesso as universidades públicas.

³⁷ Podendo ser citadas algumas políticas públicas no âmbito da SPM como o Prêmio Construindo a Igualdade de Gênero, de caráter nacional, que tem sua primeira de 10 edições em 2005, ou os cursos de Formação de Professores em Gênero e Diversidade na Escola, com edições em diferentes universidades brasileiras, incluindo a Universidade Federal de Santa Catarina. (CATRINCK.; MAGALHÃES.; CARDOSO, 2020)

³⁸ ALVES, Jorge Luiz da Silva. Entrevista on-line concedida a Soraia Carolina de Mello. Florianópolis - SC, Brasil, 17/11/2020. Transcrita por Lídia Mallet Gonçalves.

O que Jorge quer dizer sobre produzir a “partir desse lugar” que os debates dos feminismos decoloniais, interseccionais e do feminismo negro o oferecem, é pensar os processos de teorização a partir de sua própria experiência, também se reconhecendo como sujeito histórico. Ele salienta “Eu tenho feito um processo de decolonialidade a partir das leituras que eu faço, quem eu leio, quem eu cito, que eu também acho que é um trabalho político, né? As autoras e autores que nós usamos. De onde nós produzimos e com quem nós dialogamos.”³⁹. “O pessoal é político”, conforme afirmou a feminista Carol Hanisch, e Jorge ao se identificar como um jovem “gay, afeminado e negro”⁴⁰ experienciou em sua própria pele o tensionamento causado pela sua existência em certos espaços da universidade.

De como realmente eu comecei a olhar algumas coisas, de como o meu corpo é político. Só o fato de eu existir em determinados lugares, de eu estar ali é um ensino, é uma espécie de vivência muito importante, de experiência muito importante e uma espécie de educação mesmo. Tem todo um contexto aí, de preconceito, de lutas, mas de como a minha existência, ela é política nesse sentido. E eu fico pensando que aí eu que eu tenho relacionado isso muito com a minha produção.

(...)

E eu acho que isso está ligado a essa produção desse conhecimento, que é muito importante, que é quando a gente deixa de ser objeto para se tornar sujeito mesmo. A gente se torna o sujeito da pesquisa. Eu produzo, não são pessoas agora que falam de mim, eu posso falar de mim mesmo, eu posso produzir sobre mim, sobre os meus iguais.⁴¹

Ao tornar-se sujeito de sua própria história, Jorge expõe que necessidade de outras metodologias para além das hegemônicas. Soraia Carolina de Mello (2018, n.p.) salienta que o próprio conceito de “gênero, ou o conceito de *queer*, são excelentes exemplos de ferramentas teóricas desenvolvidas por sujeitos que se sentiram insatisfeitos com as ferramentas teóricas das ciências androcêntricas”.

Siméia de Mello **Araújo** nasceu em Barueri, região metropolitana de São Paulo. De origem humilde, é filha de mãe empregada doméstica e pai pedreiro. Graduiu-se em Letras pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), também é mestra em Língua Portuguesa pela mesma instituição. Trabalhou como professora de língua portuguesa, revisora, articulista e ativista pelos direitos humanos. Atualmente é doutoranda em História

³⁹ ALVES, Jorge Luiz da Silva. Entrevista on-line concedida a Soraia Carolina de Mello. Florianópolis - SC, Brasil, 17/11/2020. Transcrita por Lídia Mallet Gonçalves.

⁴⁰ ALVES, Jorge Luiz da Silva. Entrevista on-line concedida a Soraia Carolina de Mello. Florianópolis - SC, Brasil, 17/11/2020. Transcrita por Lídia Mallet Gonçalves.

⁴¹ ALVES, Jorge Luiz da Silva. Entrevista on-line concedida a Soraia Carolina de Mello. Florianópolis - SC, Brasil, 17/11/2020. Transcrita por Lídia Mallet Gonçalves.

pela Universidade do Estado de Santa Catarina na linha de pesquisa Políticas da Memória e Narrativas Históricas.

Diferente de Jorge, Siméia explicita em sua entrevista que seu contato com o feminismo não foi construído em diálogo com a universidade, mas a partir de suas próprias demandas individuais. Ela relembra que houve dois períodos de sua vida que foram marcantes em relação com o feminismo. Um primeiro momento se deu na juventude com as “leituras assim, feitas entre os catorze, quinze, dezesseis anos mais ou menos, no processo de entrar no ensino médio, que foi quando eu tive contato⁴²”.

O primeiro momento foi esse encontro com o feminismo hegemônico mesmo e aí começar a conhecer um pouco sobre, sabe? Conhecer Simone de Beauvoir, começar a conhecer um pouco as discussões no campo do feminismo, o que era o feminismo, né? Qual era a discussão que o feminismo se pautava, qual era essa relação de construção de uma sociedade em que os papéis das mulheres não fossem colocados dessa forma, não fossem pré-concebidos e pré-concebidos numa perspectiva subalterna, desse lugar sempre muito subalterno.

(...)

Quando eu tive acesso a discussão feminista, foi mesmo olhar e dizer, bom, num primeiro momento, inclusive foi com o próprio feminismo hegemônico, né? Com a própria discussão do feminismo hegemônico, que foi o momento em que eu tive contato e aí, eu olhei e disse bom, faz sentido isso para mim, né? Isso tem nome então, então eu sou uma feminista.⁴³

Joana Borges (2013) afirma que Simone de Beauvoir educou diferentes gerações de feministas não só no Brasil, mas em todo o mundo. É em seu livro *Segundo Sexo* que Beauvoir O termo “segundo sexo”, título do famoso livro de Simone Beauvoir, vem dessa relação com o que seria universal. escreve sua famosa frase que “não se nasce mulher, torna-se”. Ainda que represente um marco nos estudos feministas, é importante demarcar que a escrita de Beauvoir vem da experiência de uma mulher branca oriunda do norte global.

O segundo momento de sua trajetória de identificação do feminismo se deu a partir das redes sociais. Siméia demarca a importância da internet e da democratização do conhecimento científico para além dos muros das universidades para sua aproximação com outras vertentes do feminismo, em especial o feminismo negro.

E aí depois disso, foi através das redes sociais que eu tive contato com o feminismo negro. E aí quando eu tive contato com o feminismo negro para mim foi algo, foi um marco na minha vida, um marco muito especial, porque foi aí, na hora, que eu vi as minhas demandas, todas aquelas, aqueles fiozinhos soltos que não faziam muito sentido e que estavam soltos e que inclusive por uma questão de eu

⁴² ARAÚJO, Siméia de Mello. Entrevista on-line concedida a Soraia Carolina de Mello, 08/09/2020. Transcrita por Lídia Mallet Gonçalves.

⁴³ ARAÚJO, Siméia de Mello. Entrevista on-line concedida a Soraia Carolina de Mello, 08/09/2020. Transcrita por Lídia Mallet Gonçalves.

não ter tido esse contato, esse acesso as discussões do feminismo negro, né? Foi a hora que fez muito sentido para mim. E que aí comecei a conhecer mais sobre o feminismo negro. Fui conhecer as discussões que atrelavam a questão do capitalismo, a questão da raça, a questão de gênero, e como é que essas categorias se interseccionam? O que é este lugar, este cruzamento em que as mulheres negras se encontravam? E aí conheci um pouco sobre as discussões da Patrícia Hill Collins, nesse processo de começar a me construir também como mulher e como mulher negra e como feminista negra ⁴⁴

Dulcilei da Conceição **Lima** (2020, p. 94) chama a atenção para a importância das redes sociais no aumento do debate sobre o feminismo negro. A autora salienta que “os movimentos negro, feminista e LGBTQI+ historicamente sempre precisaram construir espaços alternativos de discussão de suas demandas”. Patrícia Hill **Collins** (2019 em sua obra *O pensamento feminista negro* que os conhecimentos não hegemônicos sempre tiveram que passar por processos de validação alternativos.

Para **Lima**, a última década (2009-2019) é marcada pela popularização do feminismo *online*: “o fenômeno não é resultado da mera disponibilidade das ferramentas da internet, mas está intimamente associado a um conjunto de fatores sociais, culturais e políticos do Brasil atual que converge com a expansão do uso de redes sociais.” (**LIMA**, 2020, p. 98). De acordo com Djamila **Ribeiro** (2016), conforme citado por **Lima** (2020, p. 23) “A internet é o espaço que as mulheres negras encontraram para existir, já que a mídia hegemônica nos ignora”.

Foi um momento muito especial em que as coisas se juntaram assim, e que me deu a possibilidade de fazer esse trabalho...construir essa, essa dinâmica, né? De inclusive encontrar pares. Porque eu sempre me senti muito sozinha. Porque é isso, eu sempre fui uma menina que leu muito, que tinha uma ideia na cabeça de que ela queria ser muito livre e como ela queria ser muito livre, não fazia muito sentido todas aquelas ideias que se tinham sobre ser mulher e sobre ser uma pessoa negra. Eu não conseguia me colocar ali. E encontrar mulheres, mulheres negras, que também estavam nesse mesmo processo de se conhecer, de se colocar no mundo como mulheres livres, como mulheres donas de si, independentes, foi muito especial assim. Foi muito especial, porque foi não só no aspecto, não foi só experienciar, não foi só conhecer teoricamente, né? Foi também experienciar na minha prática, na minha própria experiência.⁴⁵

Siméia salienta que o processo de encontro de pares foi de extrema importância para sua aproximação com o feminismo negro e para seu próprio entendimento enquanto uma feminista negra. O processo de deixar de ser objeto e se tornar sujeito de seus processos de

⁴⁴ **ARAÚJO**, Siméia de Mello. Entrevista on-line concedida a Soraia Carolina de Mello, 08/09/2020. Transcrita por Lídia Mallet Gonçalves.

⁴⁵ **ARAÚJO**, Siméia de Mello. Entrevista on-line concedida a Soraia Carolina de Mello, 08/09/2020. Transcrita por Lídia Mallet Gonçalves.

teorização salientado por Siméia é o que Patricia Hill **Coolins** (2019) chama de autodefinição, e essa ferramenta se apresenta como importante estratégia para as feministas negras:

Quando mulheres negras definem a si próprias, claramente rejeitam a suposição irrefletida de que aqueles que estão em posições de se arrogarem a autoridade de descreverem e analisarem a realidade têm o direito de estarem nessas posições. Independentemente do conteúdo de fato das autodefinições de mulheres negras, o ato de insistir na autodefinição dessas mulheres valida o poder de mulheres negras enquanto sujeitos humanos. (COLLINS, 2019, p. 104).

bell **hooks** (2020, p. 97) também chama a atenção para a potência da experiência vivida nos processos de teorização “para mim, essa teoria nasce do concreto, de meus esforços para entender a vida cotidiana, de meus esforços para intervir criticamente na minha vida e na vida de outras pessoas. Isso, para mim, é que torna possível a transformação feminista”.

Foi encontrar as discussões de gênero no primeiro momento e entender que eu não precisava caber naqueles papéis, eles não me cabiam. Depois foi encontrar as discussões do feminismo negro, a interseccionalidade, entender o que é esse atravessamento, esse espaço que é viver, o que é ser uma mulher negra e o que é a intersecção desse lugar, o que é esse lugar, que é um lugar muito específico de mulheres negras e aí, depois que foi pra mim um momento muito... Porque é isso assim, pra mim decolonialidade não é uma discussão, decolonialidade é a minha experiência e é o meu espaço no mundo, sabe? É quando eu entendo que os meus antepassados e que eu não descendo de pessoas que não tinham histórias e que não tinham saberes e que tinham só ausência como me foram apresentados a vida inteira, né? Foi a hora que eu entendo que houve aí uma construção hegemônica que apagou e que violentou de uma forma pontual a experiência dessas pessoas, mas que, para além da violência colonial, elas ainda existiram, elas ainda existem, e elas ainda resistem.

(...)

Então, para mim, na hora que eu encontro esses estudos, que eu começo a entender a dimensão disso, é a hora que eu começo a ver a riqueza da minha experiência de vida. É a hora que a minha experiência de vida começa a ganhar corpo também, né? Eu não estou mais na academia porque eu preciso aprender a ser no mundo, eu estou na academia porque agora eu sei quem eu sou, eu estou lá aprendendo também com outras pessoas. Não mais, porque eu preciso estar lá para aprender a ser no mundo, como me foi apresentado já que eu não tinha nada para oferecer, entende? Já que eu era um buraco de ausência. Então é isso para mim é tudo junto e misturado assim, a teoria e prática e ela vai se movimentando em mim, assim, na minha própria experiência, sabe? Eu vou fazendo as leituras e as leituras vão me tocando e vão me movimentando, então é isso, tudo junto e misturado. ⁴⁶

Siméia traduz em “buraco de ausência” o espaço que foi destinado à trajetória da população negra na história do Brasil por muito tempo. Ao rejeitar o papel de vítima, a estudante diz ter encontrado na epistemologia feminista negra, interseccional e decolonial os aparatos metodológicos necessários para teorizar a partir de seu lugar no mundo, mais do que

⁴⁶ **ARAÚJO**, Siméia de Mello. Entrevista on-line concedida a Soraia Carolina de Mello, 08/09/2020. Transcrita por Lídia Mallet Gonçalves.

isso, para (re)significar o “buraco de ausência” como presença. Nesse ambiente de possibilidades, a estudante de doutorado reconhece a potencialidade de emancipação a partir da ocupação dos espaços da academia.

Para Siméia não é possível separar teoria e prática. bell **hooks** (2020, p. 97) argumenta que a experiência prática, a vivência, serve como base para a teorização. A autora defende que a teorização a partir da dor e da luta pode ter um potencial de auto-recuperação e libertação coletiva. Para **hooks** (2020, p. 85-86) “quando nossa experiência vivida da teorização está fundamentalmente ligada a processos de auto recuperação, de libertação coletiva, não existe brecha entre teoria e prática”. Para bell hooks, a teoria não é separada da prática, a partir do momento em que está ligada a esse processo de cura e libertação. “[...] um processo que, em última análise, é recíproco, onde uma capacita a outra”.

Para mim, produção de conhecimento só faz sentido se ela movimentar a minha vida, se ela fizer sentido pra mim, se ela tomar o meu corpo, se ela tomar a minha existência, se ela tomar cada pedacinho do meu corpo, sabe? Se não ela não foi conhecimento, senão, ela foi só a informação que eu troquei. Então o meu movimento dentro da academia é sempre nesse movimento de pensar a minha experiência, de pensar na experiência e pensar as leituras que eu estou fazendo e fazer esse processo de olhar... Pra mim, eu acho uma coisa... quando eu comecei a ler bell hooks, que eu brinco no grupo de estudos, porque é muito verdade, porque quando eu comecei a ler bell hooks com essa ideia de teoria e prática, intelectualidade, foi muito importante, porque foi uma hora que eu disse, [ênfase] ah, olha só!! (risos) É isso, é isso aí sabe? É isso que eu venho fazendo, é isso que faz sentido para mim, então pra mim não existe o fora, né? Não existe o fora e o dentro, não existe o lá e o cá.⁴⁷

Assim como afirma Siméia “não existe o fora e o dentro”. Para Jorn Rüsen (2007) não é possível pensar na produção do conhecimento científico sem pensar também, na sua esfera prática. Dessa forma, a prática é um elemento determinante da constituição do saber científico, sendo assim o saber histórico fruto de demandas concretas da vida prática e não é algo totalmente alheio ao cotidiano. Rüsen argumenta que a formação histórica é

[...] a capacidade de uma determinada constituição narrativa de sentido. Sua qualidade específica consiste em (re)elaborar continuamente, e sempre de novo, as experiências correntes que a vida prática faz do passar do tempo, elevando-as ao nível cognitivo da ciência da história, e inserindo-as continuamente, e sempre de novo (ou seja: produtivamente), na orientação histórica dessa mesma vida. (RÜSEN, 2007, p.104)

Ao relacionar a vida prática aos processos de teorização da história, Rüsen ressalta que o conhecimento histórico produzido no âmbito acadêmico não está desvinculado da realidade

⁴⁷ **ARAÚJO**, Siméia de Mello. Entrevista on-line concedida a Soraia Carolina de Mello, 08/09/2020. Transcrita por Lídia Mallet Gonçalves.

vivida. Para o autor, é a partir das relações de interesse e das demandas da vida cotidiana que a história tem como função orientadora e que o ensino, nessa perspectiva, possui funções práticas.

Paulo Freire, bell hooks e Jörn Rusen, salientam em suas perspectivas obras que os processos de teorização não ocorrem de maneira oposta as experiências, mas pautadas nas relações da vida concreta, ou seja, a práxis. Através dos dois relatos das estudantes entrevistadas, é possível perceber que a questão da “escrevivência” (EVARISTO, 2006) é de suma importância para se pensar em outras maneiras de produzir conhecimento a partir de sua própria experiência no mundo. A escrita de si e a teorização a partir deste lugar, demonstra as distintas subjetividades e nos permite refletir e aprender não só com elas, mas a partir delas.

3.2 POR UM ENSINO DE HISTÓRIA FEMINISTA

No Brasil as demandas em prol da inclusão de segmentos historicamente excluídos na educação surgem desde o final dos anos 60. Porém, somente com a implantação dos Parâmetros Curriculares Nacionais e a instauração dos Temas Transversais no final dos anos 90, as questões referentes à gênero e diversidades foram gradativamente englobadas nos currículos oficiais. Referente aos povos indígenas e afro-brasileiros apenas nos anos 2000 estes foram contemplados a partir das leis 10.639/03 e 11.645/08⁴⁸.

As discussões sobre gênero e sexualidades, de forma geral, ganharam destaque no Brasil e passaram a configurar documentos escolares como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, os Parâmetros Curriculares Nacionais, além de distintas normativas municipais e estaduais. Em Santa Catarina, por exemplo, recentemente foi aprovada a PL 86/2019⁴⁹ que inclui a “História das Mulheres do Campo e Cidade em Santa Catarina” como conteúdo transversal no currículo das escolas públicas e privadas do estado.

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais, ensinar História significa inserir o aluno como sujeito no processo de aprendizagem, valorizá-lo como agente historiográfico e encaminhá-lo a entender a relação do presente com o passado, além das continuidades e

⁴⁸ As leis 10.639/03 e 11.645/08 garantiram a obrigatoriedade do ensino de história afro-brasileira e indígena nas escolas e universidades.

⁴⁹<https://leisestaduais.com.br/sc/lei-ordinaria-n-18226-2021-santa-catarina-inclui-como-conteudo-transversal-no-curriculo-das-escolas-publicas-e-privadas-do-estado-de-santa-catarina-a-historia-das-mulheres-do-campo-e-cidade-em-santa-catarina>

descontinuidades envolvidas nesse processo, ou seja, a relação da percepção do aluno com o tempo de longa duração.

Para os PCNs de História, fazem parte do saber histórico as tradições historiográficas (acadêmicas e de ensino), os conhecimentos prévios de professores e alunos, bem como as representações do que e como estudar. O documento incentiva que os professores sejam mediadores entre os conhecimentos prévios dos alunos para a construção do saber histórico. O documento estipula que o ensino de História tem um papel importante na construção de uma sociedade igualitária e na construção de cidadãos críticos.

Nesse sentido, o ensino de História pode fazer escolhas pedagógicas capazes de possibilitar ao aluno refletir sobre seus valores e suas práticas cotidianas e relacioná-los com problemáticas históricas inerentes ao seu grupo de convívio, à sua localidade, à sua região e à sociedade nacional e mundial. Uma das escolhas pedagógicas possíveis, nessa linha, é o trabalho favorecendo a construção, pelo aluno, de noções de diferença, semelhança, transformação e permanência. Essas são noções que auxiliam na identificação e na distinção do eu, do outro e do nós no tempo; (BRASIL, p. 34)

Reforça-se na trajetória do Ensino Médio, a construção da identidade e cidadania, resultados de uma discussão crítica e plural dentro do ambiente escolar, sobre os dilemas de uma sociedade aliados às reflexões de um conhecimento científico ativo na construção vital de saberes dentro da sala de aula. Além disso, nessa fase, o tempo histórico deve ser ensinado e entendido como um objeto cultural, possibilitando ao aluno a compreensão e o encaixe dentro de seu próprio tempo e sociedade.

A disciplina de história, é entendida como um espaço de fomentação do pensamento crítico, porém, nem sempre são disponibilizados os mecanismos necessários para que isso ocorra. Assim, alega Susane Rodrigues de Oliveira (2014), não se trata de pensar a simples transposição didática da historiografia das mulheres para os conteúdos das aulas de história. É preciso pensar essa inclusão a partir do reconhecimento de diversos aspectos e processos que incidem na produção/difusão do saber histórico escolar.

A preocupação com a formação docente tem sido debatida fortemente nas últimas décadas, notando-se uma grande mudança nas formas e processos de se pensar um profissional da educação. Diversos aparatos metodológicos foram criados para fortalecer o elo prático e teórico. Como afirmam Andréia da Silva e Roseane Santos (2002), o papel do educador em conduzir seus alunos à criticidade precisa ser recíproco, na busca da aquisição de novos conhecimentos há sempre uma troca de experiências.

Em suma, a construção do conhecimento historiográfico difunde o crescimento dos alunos como sujeitos, como autores de suas identidades e responsáveis por sua cidadania.

Maria Auxiliadora Schmidt (2009) defende que o conhecimento histórico deve ser ensinado a partir de seu sentido e seu significado para os sujeitos deste processo de aprendizagem. Para a autora:

Aprender história significa contar a História, isto é, significa narrar o passado a partir da vida no presente. O principal objetivo é elaborar uma orientação relacionada com a construção da identidade de cada um e, também, organizar a própria atuação nas lutas e ações do presente individual e coletivamente. (SCHMIDT, 2009, p. 37)

Alunos e professores, ambos entendidos como agentes do saber histórico, tem a oportunidade de construir um conhecimento vinculado a suas realidades. Entender a realidade de si e do mundo faz parte da aprendizagem da história. O ensino de história, a partir de uma perspectiva feminista, emerge nos discursos das estudantes entrevistadas a partir de suas articulações entre teoria e prática.

Para Paulo Freire (2003, p. 47) "ensinar não é transmitir conhecimento, mas criar as possibilidades para sua própria produção ou a sua construção". A partir deste cerne, é necessário estimular a autonomia dos estudantes, considerar as necessidades das populações desfavorecidas e promover inclusão e inovação, através do conhecimento engajado.

A partir da pergunta específica do nosso roteiro de entrevistas: "A partir de uma perspectiva feminista, você pensa alguma proposta para o ensino no Brasil?", Jorge Luiz da Silva **Alves** explicita seu compromisso com a transformação desde o início de sua trajetória docente:

Eu não queria dar aula por dar aula, não queria estar na sala por estar e não queria reproduzir uma linha cronológica da história eurocêntrica, dividindo a história em antiga, medieval, moderno, contemporâneo e falar gente aconteceu isso aqui, isso ali e tal. Na verdade, a ideia sempre foi transformar. Construir nesse espaço que é a sala de aula, um lugar de mudança de alteração.⁵⁰

Jorge entende sua atuação em sala de aula como seu maior espaço de resistência e luta política, onde consegue construir um diálogo entre o conhecimento produzido na universidade, que atravessa seu corpo, suas experiências, para um conhecimento que englobe a realidade e transforme seus alunos:

Meu espaço de atuação, de luta política tem sido a sala de aula. Porque é onde eu tenho enfrentado essas questões. Inclusive, tenho conseguido filtrar o debate teórico que a gente produz academicamente, que é um debate muito rico, mas eu tenho

⁵⁰ **ALVES**, Jorge Luiz da Silva. Entrevista on-line concedida a Soraia Carolina de Mello. Florianópolis - SC, Brasil, 17/11/2020. Transcrita por Lídia Mallet Gonçalves.

conseguido dispor ele na prática, eu tenho conseguido descer ele para o nível mais prático da materialidade em sala de aula.

(...)

A atuação em sala de aula e a produção do conhecimento na universidade. E eu acho que é muito importante mudar, né? O que eu produzo aqui dá sim para ser articulado aqui na prática, dá pra eu levar pra cá⁵¹

Siméia também não consegue pensar em sua atuação como docente sem perpassar as questões de gênero. A estudante exemplifica que sempre em seu fazer pedagógico sempre buscou romper com a homogeneidade do discurso sobre o “papel da mulher”.

Eu não consigo pensar a minha ação como professora se não passar por uma discussão de gênero, eu faço isso desde a primeira vez que eu entrei em sala de aula como professora e aí, eu já fiz vários projetos e já desenvolvi muitos projetos. Por exemplo, trabalhava em escola particular, o projeto do Dia das Mães, o que que a gente vai fazer? Não vou fazer lembrancinha para mãe, a gente vai fazer um projeto sobre mulheres que mudaram o mundo. Vamos discutir o que é oito de março, vamos discutir o que é a luta de mulheres, o movimento de mulheres no mundo.

(...)

Eu sempre pegava os livros didáticos, apresentava o material do livro didático e dizia, vocês tão sentindo alguma falta aqui? Que que está faltando nesse livro aqui? A mulherada aqui, será que elas não produzem nada? Será que elas, que que acontece com elas, né?⁵²

A trajetória de vida de Siméia é relacionada com suas práticas docentes. Em um primeiro momento, sempre trazendo a questão de gênero para o debate e depois com seu encontro com as teorias feministas negras, interseccionais e decoloniais, o debate racial entra em cena se tornando imprescindível também.

Para mim eu acho que essa questão de gênero, ela acabou vindo antes da questão racial então ela estava tão incorporada em mim, que quando eu fui pra sala de aula isso pra mim já foi, tipo, de cara assim, já não fazia sentido essa discussão não estar lá, sabe? A discussão racial foi uma discussão que eu fui construindo, mas a discussão de gênero já estava meio que posta e aí foi mesmo fazer as articulações que precisavam ser feitas ali para preparar um projeto, para organizar uma discussão com os alunos, para trazer um texto e a partir desse texto a gente discutir o papel das mulheres enfim e sempre fiz muito isso e fiz isso tanto dando aula para a molecada, quanto quando eu fui dar aula pro ensino superior. E aí, no ensino superior era exatamente dando aula para o curso de Pedagogia era exatamente olhar para as futuras pedagogas basicamente, majoritariamente pedagogas, né? Eram muito poucos os homens e enchê-las de uma perspectiva de gênero, uma perspectiva de sexualidade de pensar a sexualidade, de pensar as questões raciais então, foi muito, para mim sempre foi muito forte a importância de te levar esse aspecto de gênero, de sexualidade e de raça para sala de aula. Faz parte do meu fazer pedagógico, sabe?⁵³

⁵¹ ALVES, Jorge Luiz da Silva. Entrevista on-line concedida a Soraia Carolina de Mello. Florianópolis - SC, Brasil, 17/11/2020. Transcrita por Lídia Mallet Gonçalves.

⁵² ARAÚJO, Siméia de Mello. Entrevista on-line concedida a Soraia Carolina de Mello, 08/09/2020. Transcrita por Lídia Mallet Gonçalves.

⁵³ ARAÚJO, Siméia de Mello. Entrevista on-line concedida a Soraia Carolina de Mello, 08/09/2020. Transcrita por Lídia Mallet Gonçalves.

Nesse sentido, o compromisso com a pedagogia engajada é uma expressão de ativismo político. A sala de aula é capaz de ser um campo de possibilidades, buscando a abertura das mentes, ao mesmo tempo em que se permite encarar a realidade para, coletivamente, pensar em maneiras para cruzar fronteiras e transgredir. Isso seria, então, a educação como prática de liberdade (**hooks**, 2017, p. 265-273).

Esse compromisso de uma prática pedagógica engajada é presente no discurso de ambos os estudantes entrevistados. As estudantes, ao trazerem suas experiências para a produção do conhecimento e para ensino de história, propõem uma metodologia feminista compromissada com uma história engajada socialmente. Ao proporem uma superação da dicotomia entre teoria e prática, explicitam o princípio básico de suas práticas feministas em sala de aula.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Finalizo a escrita dessa pesquisa tendo a certeza de que as discussões aqui apresentadas são muito maiores do que os limites aqui impostos. Essa pesquisa abriu um leque de possibilidades a serem exploradas e ainda há muita história a ser escrita sobre as estudantes feministas nas universidades e as transformações que elas propõem tanto em suas relações com o ensino quanto com a escrita da história.

No primeiro capítulo, busquei traçar a trajetória do que identifico como giro epistemológico feminista nas universidades públicas brasileiras e o papel das estudantes feministas no tensionamento da hegemonia da produção do conhecimento histórico. No segundo capítulo foi abordada a relação da trajetória de vida das estudantes com as epistemologias feministas. Expus de que maneira as estudantes entrevistadas entrelaçam suas histórias de vida com seus processos de teorização o que resultam em sua práxis feminista na qual reflete em sua ação em sala de aula.

Busquei, através da trajetória dessas estudantes demonstrar que as transformações que vem ocorrendo nas universidades são resultado de um tensionamento ao hegemônico. As estudantes são reconhecidas nessa pesquisa como promotoras de uma virada epistêmica nas universidades no qual também são as protagonistas, tanto no que diz respeito as epistemologias feministas quanto ao ensino de história. bell **hooks** (2020, p. 36) nos lembra que a teoria não é intrinsecamente curativa, libertadora e revolucionária. Só cumpre essa função quando lhe pedimos que o faça e dirigimos nossa teorização para esse fim”. E é neste ponto que emerge nossa experiência, nossas demandas e nossa ação política.

Acredito que a educação, para ser engajada e emancipadora, deve caminhar na perspectiva de transformar a vida de todos que estão envolvidos nesses processos, de dialogar com seus cotidianos, de expor suas feridas e curá-las, de quebrar estereótipos, de atravessá-las e potencializar suas experiências para a vida.

Em tempos de ataques à educação pública brasileira e a democracia, a escrita dessa pesquisa parece ter uma importância ainda maior, como uma possibilidade de insistir e resistir na luta por um ensino cada vez mais libertador. Defendo nessa pesquisa a práxis feminista como uma articulação entre teoria e prática em busca de uma forma de re-aprender a teorizar e ensinar história. A universidade não é apenas um lugar para ensinar conteúdos, é um local onde a transformação pode e deve acontecer, a sala de aula, como bem nos lembra bell hooks (2020), é um “lugar de possibilidades” e dentro dessas possibilidades é o nosso compromisso

enquanto educadoras e historiadoras feministas é nos engajarmos com uma educação que transgrida e que transforme.

4. REFERÊNCIAS

Entrevistas

ALVES, Jorge Luiz da Silva. Entrevista on-line concedida a Soraia Carolina de Mello. Florianópolis - SC, Brasil, 17/11/2020. Transcrita por Lídia Mallet Gonçalves.

ARAÚJO, Siméia de Mello. Entrevista on-line concedida a Soraia Carolina de Mello. Florianópolis – SC, Brasil, 08/09/2020. Transcrita por Lídia Mallet Gonçalves.

Bibliografia

AHMED, Sara. **Vivir uma vida feminista**. Barcelona: Bellaterra, 2018.

AHMED, Sara. *White men*. Feministkilljoys. 2014. Disponível em: <https://feministkilljoys.com/2014/11/04/white-men/>. Acesso em 23 ago. 2021.

ALBERTI, Verena. Histórias dentro da História. In PINSKY, Carla B. (Org.). **Fontes históricas**. São Paulo: Contexto, 2005, p. 155-202.

ANDIFES, Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior. **V Pesquisa Nacional de Perfil Socioeconômico e Cultural dos (as) Graduandos (as) das IFES – 2018**. Disponível em: <<https://www.andifes.org.br/wp-content/uploads/2019/05/V-Pesquisa-do-Perfil-Socioecon%C3%B4mico-dos-Estudantes-de-Gradua%C3%A7%C3%A3o-das-Universidades-Federais-1.pdf>> Acesso em 22 abr 2021.

ANDRADE, Darlene. Para abaixo da linha do equador: o ponto de vista e as produções feministas acadêmicas do terceiro mundo. **Revista Feminismos**, vol. 3, n.2/3, p. 36–47, 2015.

BALLESTRIN, Luciana. Feminismo De(s)colonial como Feminismo Subalterno Latino-americano. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 28, n. 3, 2020..

BENTO, Maria Aparecida da Silva. Pactos narcísicos no racismo: branquitude e poder nas organizações empresariais e no poder público. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo, 2002.

BENTO, Maria Aparecida Silva. BRANQUEAMENTO E BRANQUITUDE NO BRASIL. In: CARONE, Iray; BENTO, Maria Aparecida Silva. **Psicologia social do racismo**: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 25-58.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm> . Acesso em: 22 set 2021.

BRASIL. **Lei 12.711** de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 30 ago. 2012, p. 1. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm>. Acesso em: 22 set 2021.

BRASIL. **Lei no 10.639**, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática ‘História e Cultura Afro-Brasileira’, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 10 jan. 2003. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm> . Acesso em: 22 set 2021.

BRASIL. **Lei nº 11.645**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*, Brasília, 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm>. Acesso em: 22 set 2021.

BORGES, Joana Vieira. **Trajetórias e leituras feministas no Brasil e na Argentina (1960-1980)**. Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em História, Florianópolis, 2013.

CARNEIRO, Sueli. **Racismo, Sexismo e desigualdade no Brasil**. São Paulo: Selo Negro, 2011.

CARNEIRO, Sueli. **A construção do outro como não-ser como fundamento do ser**. Tese, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo, 2005.

CATRINCK, Isabela Maria Oliveira; MAGALHÃES, Sandy Aparecida Barbosa; CARDOSO, Zilmar Santos. Políticas Públicas Educacionais de Gênero e Diversidade Sexual: avanços e retrocessos. **Revista da FAEEBA - Educação e Contemporaneidade**, v. 29, n. 58, p. 187-200, 4 jul. 2020.

CHAUVEAU, Agnès; TÉTART, Philippe. Questões para a história do presente. In: CHAUVEAU, Agnès; TÉTART, Philippe (Orgs.). **Questões para a história do presente**. Bauru: EDUSC, 1999, p. 7-37.

COLLINS, Patricia Hill. **Pensamento feminista negro: conhecimento, consciência e a política do empoderamento**. São Paulo, SP: Boitempo, 2019.

COSTA, Claudia de Lima. O sujeito no feminismo: revisitando os debates. **Cadernos Pagu**, Campinas, n. 19, p. 59-90, 2002.

CRENSHAW, Kimberley. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. **Revista Estudos Feministas**. Ano 10 vol. 1, 2002. Disponível:<<https://www.scielo.br/j/ref/a/mbTpP4SFXPnJZ397j8fSBQQ/?lang=pt&format=pdf>> Acesso em: 17 ago 2021

DIAS, Luciana de O.; CASTRO, A. L. M. Mulheres negras nas universidades e saberes decoloniais: por uma teorização de um pensamento feminista negro. **MONÇÕES: REVISTA DE RELAÇÕES INTERNACIONAIS DA UFGD**, v. 9, p. 535-561, 2020.

EVARISTO, Conceição. **Becos da memória**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2006.

FIGUEIREDO, Angela. Epistemologia insubmissa feminista negra decolonial. **TEMPO E ARGUMENTO**, v. 12, 2020.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2017.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

GUIMARÃES NETO, Regina Beatriz. Historiografia, diversidade e história oral: questões metodológicas (Cap. 1). In: MONTENEGRO, Antônio Torres; DUARTE, Geni Rosa; MONTYSUMA, Marcos F. Freire [et al.] (Org.). **História oral, desigualdades e diferenças**. São Carlos (SP) : Edufsc, 2011.

GONZALEZ, Lélia. **Por um feminismo afro-latino-americano: ensaios, intervenções e diálogos**. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

GROSGOUEL, Ramón. A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI. **Sociedade e Estado**, v. 31, n. 1, p. 25-49, 2016.

HALBWACHS, Maurice. **A Memória Coletiva**. São Paulo: Vértice, 1990.

HARAWAY, Donna. Saberes localizados: a questão da ciência para o feminismo e o privilégio da perspectiva parcial. **Cadernos Pagu**, n. 5, p. 07-42, 1995.

HARDING, Sandra. Existe un método feminista? In: BARTRA, Eli (Org.). **Debates en torno a una metodología feminista**. México, D.F.: UNAM, 2002.

HERINGER, R. Um balanço de 10 anos de políticas de ação afirmativa no Brasil. Tomo, São Cristóvão, n. 24, p. 17-35, jan./jun. 2014.

hooks, Bell. **Erguer a voz: pensar como feminista, pensar como negra**. Tradução de Cátia Bocaiuva Maringolo. São Paulo: Elefante, 2019.

hooks, bell. **Ensinando a Transgredir: a educação como prática de liberdade**. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.

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

LUGONES, María. Colonialidad y género. *Tabula Rasa*. Bogotá, Colombia, n. 9, p. 73-101, julio-diciembre, 2008.

MAIA, Cauane Gabriel Azevedo. **“A REVOLUÇÃO VEM DO PASTINHO”**: escrituras antropológicas sobre vozes negras em Florianópolis-SC. 2018. 192 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Antropologia Social, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2018. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/198942>>. Acesso em: 29 set. 2021.

MELLO, Soraia Carolina de. Por que os estudos feministas são importantes? (Artigo). In: **Café História – história feita com cliques**. Publicado em 25 de fevereiro de 2019. Disponível em: <<https://www.cafehistoria.com.br/por-que-os-estudos-feministas-sao-importantes/>> Acesso em 20 nov. 2021.

MIGNOLO, Walter: **Desobediência Epistêmica**: a opção descolonial e o significado de identidade em Política. In: Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: literatura, língua e Identidade, n. 34. p. 287-324, 2008.

MUNIZ, Diva do Couto Gontijo. Feminismos, epistemologia feminista e História das Mulheres: leituras cruzadas. **OPSIS**, [S. l.], v. 15, n. 2, p. 316–329, 2015. DOI: 10.5216/o.v15i2.34189. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/Opsis/article/view/34189>. Acesso em: 28 set. 2021.

OBERTI, Alejandra. ¿Que le hacía el género a la memoria? In: PEDRO, Joana M.; WOLFF, Cristina. S. (Org.). **Gênero, feminismos e ditaduras no Cone Sul**. Florianópolis: Editora Mulheres, 2010.

OLIVEIRA, Susane Rodrigues. Educação inclusiva e não-sexista: as políticas educacionais para a equidade de gênero no Brasil... In: ROSA, Renata de Melo; ÁVILA, Carlos F. Domínguez. (Org.). **Cidadania, Democracia e Desenvolvimento no Brasil**: A construção de uma agenda de pesquisa em políticas públicas. Curitiba: CRV, 2012, v. 2, p. 131-159.

OLIVEIRA, Susane Rodrigues de. Ensino de história das mulheres: reivindicações, currículos e potencialidades. In: STEVENS, Cristina; OLIVEIRA, Susane Rodrigues de; ZANELLO, Valeska. Estudos feministas e de gênero: articulações e perspectivas. Florianópolis, 2014.

OYEWUMI, Oyeronke. Conceituando o Gênero: Os fundamentos eurocêntricos dos conceitos feministas e o desafio das epistemologias africanas. **CODESRIA Gender Series**. Dakar, CODESRIA, 2004.

PEREIRA, Amílcar. O Movimento Negro Brasileiro e a Lei 10.639/03: da criação aos desafios para a implementação. **Revista Contemporânea de Educação**, 12(23), p.13-30, 2017.

PERROT, Michele. Os Excluídos da História. 3 ed. São Paulo, Paz e Terra, 2001.

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

PINTO, Céli Regina Jardim. **Uma história do feminismo no Brasil**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2003.

PISCITELLI, Adriana. Tradição oral, memória e gênero: um comentário metodológico. **Cadernos Pagu**, Campinas, SP, n. 1, p. 150–200, 2005. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cadpagu/article/view/1683>. Acesso em: 2 dez. 2021.

PORTELLI, Alessandro. A filosofia e os fatos: narração, interpretação e significado nas memórias e nas fontes orais. **Tempo**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, 1996.

PORTELLI, Alessandro. Memória e diálogo: desafios da história oral para a ideologia do século XXI. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; FERNANDES, Tania Maria; ALBERTI, Verena (Org.). **História oral: desafios para o século XXI**. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2010. p. 67-71.

RAGO, Margareth. Epistemologia feminista, gênero e história. In PEDRO, Joana Maria; GROSSI, Miriam (Org.). **Masculino, feminino, plural**. Florianópolis: Ed. Mulheres, 1998.

RÜSEN, Jörn. “Didática – funções do saber histórico”. In RÜSEN, Jörn. **História viva: teoria da história: formas e funções do conhecimento histórico**. Tradução: Estevão de Resende Martins. Brasília: EdUNB, 2007, pp. 85-133.

SAID, Edward. **Orientalismo**. O Oriente como Invenção do Ocidente. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

SALVATICI, Silvia. Memória e gênero: reflexões sobre história oral de mulheres. **Revista de História Oral**, v. 8, n.1, p.29-42, jan./jun. 2005.

SANTOS, Boaventura de Sousa. “Para além do Pensamento Abissal: das linhas globais a uma ecologia das saberes.” In: SANTOS, Boaventura de Souza; MENESES, Maria Paula (Orgs.). **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Almedina, 2009, p 23-72.

SILVA, Andréia C. da; SANTOS, Roseane M. dos. Relação professor aluno: uma reflexão dos problemas educacionais. Belém: Universidade da Amazônia, 2002.

SILVA, Gabriel Ribeiro da. Branquitude acadêmica: poder epistêmico nas universidades brasileiras. **Revista Espaço Acadêmico**, v. 21, n. 230, p. 46-54, 1 set. 2021.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. Cognição histórica situada: que aprendizagem histórica é esta? In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel (org). **Aprender História: perspectivas da educação histórica**. Ijuí: Editora UNIJUÍ, 2009, p.117-137.

SCOTT, Joan. História das Mulheres. In: BURKE, Peter. **A Escrita da história: novas perspectivas**. São Paulo: Editora UNESP, 1992.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil para análise histórica. *Revista Educação e Realidade*, v. 20, n. 2, 1995. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/71721>>. Acesso em 21 out. 2021.

SCOTT, Joan. A Invisibilidade da Experiência. **Projeto História**, n. 16, 1998. Disponível em: < <https://revistas.pucsp.br/index.php/revph/article/view/11183/8194>>. Acesso em: 20 out. de 2021.

SOIHET, Rachel; PEDRO, Joana Maria. A emergência da pesquisa da História das Mulheres e das Relações de Gênero. **Revista Brasileira de História**, v. 25 p. 281–300, 2007.

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

VEIGA, Ana Maria. Uma virada epistêmica feminista (negra): conceitos e debates. *Tempo e Argumento*, Florianópolis, v. 12, n. 29, e0101, jan./abr. 2020

VERGÈS, Françoise. **Um feminismo decolonial**. São Paulo: Ubu, 2020.

ZUCCO, Maíse Caroline. Mulheres, feminismos em Florianópolis e suas relações com outros espaços de poder no território brasileiro. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em História. Florianópolis: UFSC, 2008.

WALSH, Catherine. Interculturalidad crítica/pedagogia de-colonial. **Revista de Educação Técnica e Tecnológica em Ciências Agrícolas**, [S.l.], v. 3, n. 6, p. 25-42, dez. 2012.

WITTMANN, Luísa Tombirini (Org.). **Ensino (d) e História indígena**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

WOLFF, Cristina Scheibe; MELLO, Soraia Carolina; SILVA, Tammy Amorim. Gênero e feminismos na História do Tempo Presente: perspectivas de pesquisa coletiva. In: Antônio Elíbio; Karl Schurster; Rafael Pinheiro. (Org.). **Tempo presente: uma história em debate**. 1ed. Rio de Janeiro / Recife: Autografia / EDUPE, 2019.