



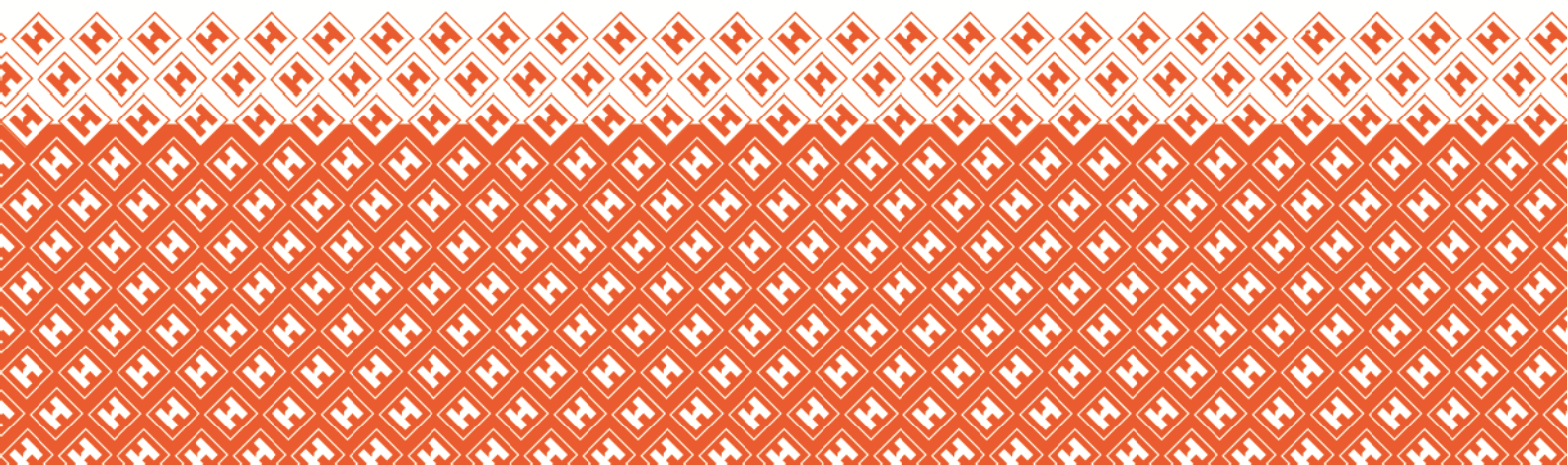
PROFHISTÓRIA

MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA

**RONILSON OLIVEIRA
PAULINO**

**ENSINO DE HISTÓRIA E
HISTÓRIA DAS
MULHERES (1930-1945):
UMA PROPOSTA DE
LETRAMENTO
HISTÓRICO - DIGITAL
COM OS ESTUDANTES
DA TERCEIRA SÉRIE DO
ENSINO MÉDIO**

Universidade Federal Fluminense-UFF
Abril/2024



RONILSON OLIVEIRA PAULINO

**ENSINO DE HISTÓRIA E HISTÓRIA DAS MULHERES (1930-1945): UMA
PROPOSTA DE LETRAMENTO HISTÓRICO - DIGITAL COM OS
ESTUDANTES DA TERCEIRA SÉRIE DO ENSINO MÉDIO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de História (ProfHistória) do Instituto de Ciências Humanas e Filosofia da Universidade Federal Fluminense, como requisito parcial à obtenção de título de Mestre em Ensino de História. Campo de Confluência: Linguagens e Narrativas Históricas: Produção e Difusão. Orientadora: Prof.^a Dr.^a Patrícia Teixeira de Sá.

NITERÓI

2024

Ficha catalográfica automática - SDC/BCG
Gerada com informações fornecidas pelo autor

P328e Paulino, Ronilson Oliveira
ENSINO DE HISTÓRIA E HISTÓRIA DAS MULHERES (1930-1945): UMA
PROPOSTA DE LETRAMENTO HISTÓRICO - DIGITAL COM OS ESTUDANTES
DA TERCEIRA SÉRIE DO ENSINO MÉDIO / Ronilson Oliveira Paulino.
- 2024.
171 f.: il.

Orientador: Patrícia Teixeira de Sá.
Dissertação (mestrado profissional)-Universidade Federal
Fluminense, Instituto de História, Niterói, 2024.

1. Ensino de História. 2. Letramento histórico-digital. 3.
Podcast. 4. Revista Jornal das Moças. 5. Produção
intelectual. I. Sá, Patrícia Teixeira de, orientadora. II.
Universidade Federal Fluminense. Instituto de História. III.
Título.

CDD - XXX

RONILSON OLIVEIRA PAULINO

**ENSINO DE HISTÓRIA E HISTÓRIA DAS MULHERES (1930-1945): UMA
PROPOSTA DE LETRAMENTO HISTÓRICO - DIGITAL COM OS
ESTUDANTES DA TERCEIRA SÉRIE DO ENSINO MÉDIO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de História (ProfHistória) do Instituto de Ciências Humanas e Filosofia da Universidade Federal Fluminense, como requisito parcial à obtenção de título de Mestre em Ensino de História. Campo de Confluência: Linguagens e Narrativas Históricas: Produção e Difusão. Orientadora: Prof.^a Dr.^a Patrícia Teixeira de Sá.

Data de aprovação:

BANCA EXAMINADORA:

Prof.^a Dr.^a Patrícia Teixeira de Sá - UFF (Orientadora)

Prof.^a Dr.^a Érika Bastos Arantes – UFF (examinadora interna)

Prof.^a Dr.^a Sonia Maria de Almeida Ignatiuk Wanderley - UERJ (examinadora externa)

AGRADECIMENTOS

Primeiramente quero agradecer a Deus, por me dar força e perseverança nesta curta jornada de idas e vindas entre Alegre e Rio de Janeiro, com viagens exaustivas que, somando tudo, totalizavam cerca de 18 horas dentro do ônibus.

Agradeço ao programa ProfHistória, pela oportunidade que me deu para pesquisar um assunto que sempre me incomodou no “chão” da escola. O melhor Mestrado para professores de História, sem dúvida!

Aos meus pais, por sempre lutarem comigo e estarem ao meu lado em todos os momentos bons e ruins da minha vida. Eu amo vocês, Izenyr e João Batista! Minha fonte de vida e inspiração.

Aos alunos da EEEFM “Ana Monteiro de Paiva”, por trabalharem e estarem junto comigo no desenvolvimento desta dissertação. Às vezes tive de ser firme, rígido, para fazer tudo funcionar em prol da boa conclusão das oficinas.

A todas escolas em que eu lecionei, pois foi a partir da realidade de cada uma que fui me orientando como professor em busca de uma educação crítica e emancipatória. Como dizia Paulo Freire, “Me movo como educador porque, primeiro, me movo como gente”.

Aos professores da ProfHistória da Universidade Federal Fluminense, por nos compreenderem, manterem a discussão e sobretudo nos fazerem pensar sobre o ensino de História na Educação Básica, desenvolvendo assim uma consciência crítica diante das injustiças sociais e violações dos direitos humanos. Na verdade, nunca tive professores com tanta empatia e sensibilidade histórica, o que tornava as nossas aulas agradáveis, fazendo que o cansaço não fosse notado! Jamais esquecerei esse lugar e essas pessoas!

Agradeço à minha orientadora Dra. Patrícia Teixeira de Sá, que sempre me ouviu, me incentivou e me permitiu mergulhar neste ambiente acadêmico cheio de reflexões e motivações.

Aos colegas da EEEFM “Ana Monteiro de Paiva”, por sempre facilitarem os meus dias, mesmo que eu nem sempre estivesse preparado para conversar por causa do cansaço que às vezes nos assusta.

Aos meus amados avós paternos Oreny e José Paulino (ambos *in memoriam*). Vocês em terra foram luzes na minha vida... Quantas saudades tenho de tudo que fizeram por mim, em tempos de grandes dificuldades econômicas na casa dos meus pais... Os cafés, os almoços e as reuniões de família, que infelizmente acabaram... Hoje me resta saudade, e os olhos lacrimejam quando penso em vocês e me dou conta de que não estão fisicamente comigo para comemorar mais uma conquista. Ah, o tempo..., o tempo da natureza!

Aos meus colegas da turma ProfHistória 2022, em especial Juliana e Silvia, pela troca de informações e conhecimento e pelo almoço nas sextas-feiras, antes das aulas, o que tornava os dias menos cansativos, e motivadores!

Aos meus queridos primos Adriano, Maria Dulcinéia e Mauro, que me deixaram descansar em suas casas antes de eu ir para as aulas. Gratidão!

Às minhas amigas de vida e de profissão Danuza e Cristiane, que sempre me incentivaram, proporcionando momentos de lazer nos dias difíceis, quando a escrita parecia estar bloqueada e quando havia muita tensão.

Aos meus sobrinhos João Lucas e Lucas, que sempre me amaram muito e me fizeram sorrir quando eu me sentia mal. Eu amo vocês!

À minha irmã Rayne, por todo amor e carinho!

Por fim, agradeço a todos e todas, pois este não é apenas o meu trabalho, mas sim o trabalho de muitas mãos que me acompanharam, me incentivaram, choraram e riram comigo.

*Que nada nos defina, que nada nos sujeite.
Que a liberdade seja a nossa própria substância,
já que viver é ser livre.*

Simone de Beauvoir

RESUMO

Esta dissertação delinea uma abordagem metodológica fundamentada no letramento histórico-digital para explorar o potencial pedagógico da revista *Jornal das Moças*, considerando as mídias digitais como instrumentos significativos para a vida dos/as alunos/as. A pesquisa baseou-se nos preceitos da Nova História Cultural, com destaque para os conceitos essenciais relacionados a fontes históricas, a fim de viabilizar a investigação histórica e a produção de narrativas digitais. Esse enfoque visa fomentar na colaboração de uma consciência histórica e crítica. Os/As participantes desta pesquisa, alunos/as da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio “Ana Monteiro de Paiva”, foram incentivados/as a produzir um podcast sobre o periódico *Jornal das Moças*, produzido no contexto histórico entre 1930 e 1945, durante o governo de Getúlio Vargas. Ao longo das oficinas, os/as alunos/as compreenderam as vantagens inerentes aos recursos digitais quando integrados ao processo de ensino e aprendizagem em História, sem deixar também de reconhecer os perigos de narrativas históricas distorcidas que circulam na Internet. Além disso, foram discutidos aspectos da história das mulheres no período delimitado pelo estudo, estabelecendo conexões entre o passado e o presente. A produção do podcast tornou o conhecimento histórico mais abrangente, acessível, instigante e reflexivo para os/as educandos/as, e transformou a experiência numa atividade prática, e não apenas teórica, motivando a participação ativa dos/as alunos/as.

Palavras-chave: Ensino de História; letramento histórico-digital; podcast; revista *Jornal das Moças*.

ABSTRACT

This dissertation outlines a methodological approach based in historical-digital literacy to explore the pedagogical potential of the magazine *Jornal das Moças*, acknowledging digital media as significant instruments in the lives of students. The research was based on the principles of the New Cultural History, emphasizing essential concepts related to historical sources to facilitate historical investigation and the production of digital narratives. This approach aims to foster the collaboration of a historical and critical consciousness. The participants in this research, students from the State Elementary and High School “Ana Monteiro de Paiva”, were encouraged to produce a podcast about the magazine *Jornal das Moças* in the historical context between 1930 and 1945, during Getúlio Vargas’ government. Throughout the workshops, students understood the inherent advantages of digital resources when integrated into the history teaching and learning process, while also recognizing the dangers of distorted historical narratives circulating on the Internet. Additionally, aspects of women’s history in the study’s delimited period were discussed, establishing connections between past and present. The production of the podcast made historical knowledge more comprehensive, accessible, engaging, and reflective for the students, transforming the experience into a practical, not just theoretical, activity, motivating active participation from the students.

Keywords: history education; historical-digital literacy; podcast; *Jornal das Moças* magazine.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – 24 de fevereiro “Dia da conquista do voto feminino	15
Figura 2 – Senhoras que mandaram rezar no altar mor da Igreja da candelária a missa.....	78
Figura 3 – Países que mais consomem podcast	87
Figura 4 – Plataformas de podcasts mais utilizadas	88
Figura 5 – Equipamento utilizado para o acesso - 2021	89
Figura 6 – Porcentagens de ouvintes de podcast por escolaridade.....	89
Figura 7 – Pessoas que utilizaram a internet, em 2021 (%) - Por condições de estudante	90
Figura 8 – Processo de letramento histórico-digital	98
Figura 9 – Distrito de Anutiba, Alegre, ES.....	114
Figura 10 – Fachada da EEEFM “Ana Monteiro de Paiva”	115
Figura 11 – Faixa etária correspondente à escolaridade	125
Figura 12 – Cor e raça (porcentagem)	126
Figura 13 – Escolarização dos pais.	126
Figura 14 – Escolaridade das mães.....	127
Figura 15 – Investigação histórica no ensino de história (procedimentos de pesquisa)	128
Figura 16 – Roda de conversa sobre a Era Vargas	130
Figura 17 – Alunos/as realizando a análise do semanário Jornal das Moças no Laboratório de Informática	134
Figura 18 – Competência tecnológico-digital no ensino de História (apropriação de saberes tecnológicos e digitais aplicados à pesquisa histórica)	137
Figura 19 – Competência Narrativa (constituição histórica de sentido)	141
Figura 20 – Capa do podcast.....	143
Figura 21 – Aluna gravando podcast – do lado direito Professor Ronilson e do lado esquerdo a aluna Jamilly	144

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Algumas seções da revista Jornal das Moças	74
Quadro 2 – Programas de podcasts de conteúdos femininos mais ouvidos no Brasil	91
Quadro 3 – Paradigmas educativos.....	118
Quadro 4 – Ficha de atividade sobre a revista Jornal as Moças.....	133
Quadro 5 – Algumas sugestões de nomes para o podcast.....	141

SIGLAS E ABREVIACÕES

ABPod	Associação Brasileira de Podcast
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEE	Conselho Estadual de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DIP	Departamento de Imprensa e Propaganda
DJ	Disk Jockey
DOP	Departamento Oficial de Publicidade
EEEFM	Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio
FAMES	Faculdade de Música do Espírito Santo
IAS	Instituto Ayrton Senna
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IBOPE	Instituto Brasileiro de Opinião Pública e Estatística
JPP	Jornada de Planejamento Pedagógico
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LGBT	Lésbicas, Gays, Bissexuais e Transgênero
LGPD	Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais
MEC	Ministério da Educação
MESP	Movimento Escola sem Partido
MTV	Music Television
PCESP	Professores Contra a Escola Sem Partido
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PIB	Produto Interno Bruto
PL	Partido Liberal
PL	Projeto de Lei
PNE	Plano Nacional de Educação
PonCon	Conferência Brasileira de Podcast
PPP	Projeto Político Pedagógico
PSD	Partido Social Democrático
SEDU	Secretaria Estadual de Educação do Espírito Santo

SINDIUPES	Sindicato dos/as Trabalhadores/as em Educação Pública do Espírito Santo
SRE	Secretaria Regional de Educação
TDICs	Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação
TPE	Todos pela Educação
UFES	Universidade Federal do Espírito Santo
UFF	Universidade Federal Fluminense
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFMT	Universidade Federal do Mato Grosso
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UFRR	Universidade Federal de Roraima
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
URCA	Universidade Regional do Cariri

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	14
1 A CULTURA ESCOLAR E O CURRÍCULO COMO REFLEXO DO CONSERVADORISMO SOCIAL E POLÍTICO.....	27
1.1 A ESCOLA E SEUS SUJEITOS: O PROFESSOR E SUAS EXPERIÊNCIAS	28
1.2 O CURRÍCULO, A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC) E O ENSINO DE HISTÓRIA: REFLEXÕES SOBRE A HISTÓRIA DAS MULHERES E OS TEMAS SENSÍVEIS	39
2 A REPRESENTAÇÃO DAS MULHERES NAS PÁGINAS DO PERIÓDICO JORNAL DAS MOÇAS	61
2.1 A REPRESENTAÇÃO DA MULHER NOS SÉCULOS XIX E XX.....	62
2.2 A REVISTA <i>JORNAL DAS MOÇAS</i> E O SEU CONTEXTO DE CIRCULAÇÃO	67
2.3 ENTRE AVANÇOS E RECUOS: O GOVERNO DE GETÚLIO VARGAS (1930-1945) DENTRO DA REVISTA E A CONSOLIDAÇÃO DE UM PROJETO DE NAÇÃO	77
3 DO PROCESSO DE LETRAMENTO HISTÓRICO-DIGITAL A NARRATIVAS HISTÓRICAS EM ESPAÇOS DIGITAIS: O USO DO PODCAST NO ENSINO DE HISTÓRIA.....	82
3.1 BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO DA MÍDIA PODCAST	85
3.2 LETRAMENTO HISTÓRICO-DIGITAL: PRODUZINDO NARRATIVAS HISTÓRICAS EM AMBIENTES DIGITAIS.....	91
3.3 PODCAST NO ENSINO DE HISTÓRIA: RELATO DA PRIMEIRA EXPERIÊNCIA COM A UTILIZAÇÃO DO PODCAST NA EDUCAÇÃO BÁSICA	107
4 A PRODUÇÃO DO PODCAST COM OS/AS ALUNOS/AS DA TERCEIRA SÉRIE DA EEEFM “ANA MONTEIRO DE PAIVA”	112
4.1 A ESCOLA: CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA	113
4.2 EXECUÇÃO DAS OFICINAS – RELATOS DA EXPERIÊNCIA E ANÁLISE	118
4.3 IMPRESSÕES SOBRE AS RESPOSTAS DA RODA DE CONVERSA.....	120
4.4 ANÁLISE DA CARACTERIZAÇÃO DO PERFIL SOCIOECONÔMICO DOS ESTUDANTES.....	124

4.5	INVESTIGAÇÃO HISTÓRICA.....	127
4.6	COMPETÊNCIA TECNOLÓGICA E DIGITAL	137
4.7	A COMPETÊNCIA NARRATIVA.....	140
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	147
	REFERÊNCIAS	152
	FONTES ANALISADAS	162
	ANEXO A – ROTEIRO PARA RODA DE CONVERSA.....	162
	ANEXO B - CONQUISTAS FEMININAS DURANTE O GOVERNO VARGAS .	165
	ANEXO C – QUESTIONÁRIO SOCIOECONÔMICO	170
	ANEXO D - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	170

INTRODUÇÃO

Início este trabalho com um questionamento que sempre me é direcionado desde que decidi trabalhar com uma revista feminina: “Ronilson, professor, por que você, sendo homem, vai trabalhar com a história das mulheres?”. Perguntas como essa são feitas geralmente por colegas de profissão e até mesmo por alunos/as. Sempre respondo com toda sinceridade: “A luta e a história das mulheres requer um trabalho colaborativo, que exige parceria”, a qual bell hooks (2020) chama de “comunidade de aprendizagem”, pautada em um esforço colaborativo.

Como professor, me vejo engajado em trabalhar em sala de aula, sempre que possível, com temas sensíveis, mesmo tendo muitas vezes de lidar com limitações que nos são impostas dentro de um sistema educacional burocrático. Nesse sentido, Pereira e Seffner (2018) nos chamam a atenção para o fato de que o processo de ensino e aprendizagem em história:

[...] não pode ser algo que o professor simplesmente exponha em aula, como “matéria dada”. Há que se ter acontecimento nessa aula: que alguém chore, que alguém se espante, que alguém ache um absurdo, que alguém diga “professor, o senhor não tem o direito de nos mostrar isso que está nos mostrando! O senhor não tem o direito, é muito forte, é muito pesado!”. Uma aula de história provoca sensações, muito mais que simplesmente ensina causas, efeitos e consequências (PEREIRA; SEFFNER, 2018, p. 23).

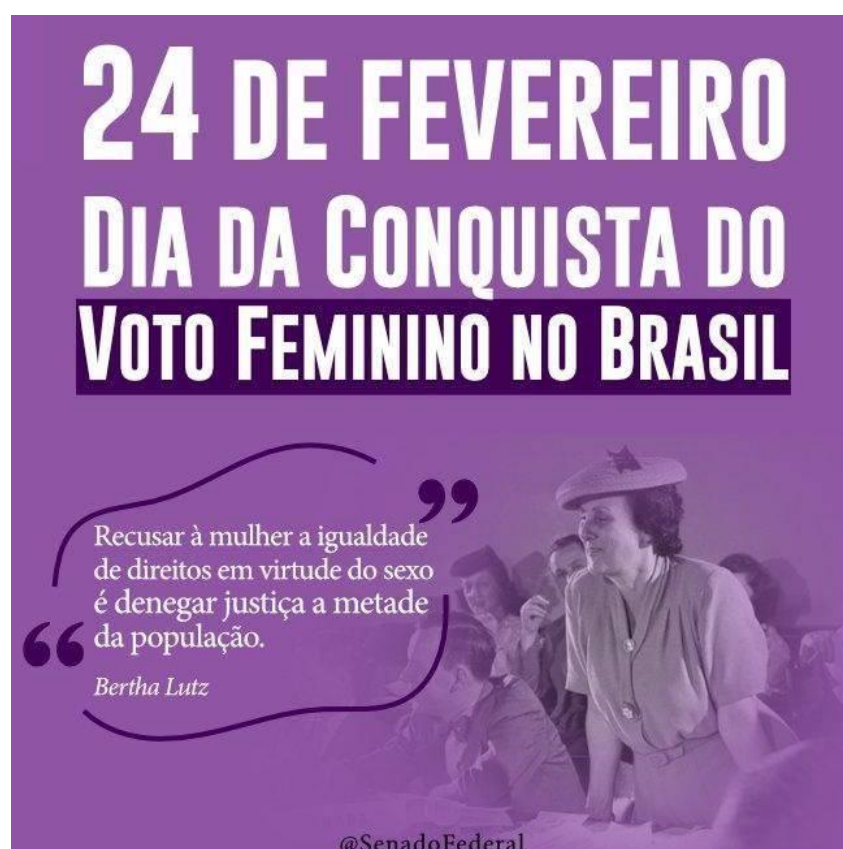
Assim, a aula de História precisa fazer com que os alunos experimentem outros tempos, um tempo a que ele não pertenceu, a partir da experimentação, de modo que eles possam se sentir como parte desse tempo, fazendo dele um “[...] espaço de abertura para a simulação e vivência, para a experimentação e a degustação de outros tempos idos e possíveis” (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2016, p. 29). Pereira e Seffner (2018) explicam que, ao trabalhar com temas sensíveis, se leve em consideração outra forma de construir diferentes temporalidades. Dessa forma, o tempo não pode ser visto apenas de forma cronológica e evolucionista (eurocêntrica), é preciso atentar-se para o fato de que o passado convive com o presente em um paradoxo temporal.

Ao falar de tempo, a pesquisa em questão se situa em um presente marcado por dias difíceis, sobretudo para as mulheres; são tempos sombrios, em que o controle sobre o feminino, principalmente seu corpo, ainda é pulsante.

Questões como o aborto e o estupro ainda são palco de discussões acaloradas, seja na academia, seja nos espaços familiares, seja ainda em diversas outras entidades de ordem social. Uma corrente de ondas conservadoras se alastra, propagando inferioridade e submissão das mulheres, e construindo principalmente afirmações falsas sobre a identidade de gênero.

Em 2023, ao acessar a página do Facebook no dia 24 de fevereiro, quando é comemorado o “Dia nacional da conquista do voto feminino”, deparei-me com o perfil do Senado Federal brasileiro, que compartilhou um cartaz juntamente com um link contendo detalhes sobre a trajetória do voto feminino no Brasil, o que me chamou atenção. Rapidamente, então, cliquei no link e fui navegar naquelas informações. Juntamente com a postagem, havia uma frase de resistência feminina, de acordo com a imagem abaixo.

Figura 1 – 24 de fevereiro “Dia da conquista do voto feminino



Fonte: Página Oficial do Senado Federal no Facebook¹.

¹ Disponível em: <https://www.facebook.com/photo/?fbid=576774047810674&set=pb.100064342523180.-2207520000>. Acesso em: 6 maio 2023.

Analisando os mais de 340 comentários que se seguiram a essa postagem, fica evidente o quanto os direitos das mulheres têm sido cerceados. Entre os comentários criticando essa conquista, havia até mesmo alguns postados por mulheres, considerando o voto como uma burla, como por exemplo: “Para que perder meu tempo votando em ladrão?”, “Por que perder meu domingo para votar?”, “Eu prefiro pagar multa”, “E o voto vale algo no Brasil?”, “Essas urnas garantem eleições limpas?”, “Por que o voto impresso não foi instituído?”. Essas são afirmações e indagações preocupantes, levando em consideração que vivemos em uma sociedade onde o machismo e o androcentrismo são exuberantes.

Em 2021, pela segunda vez – já que da primeira vez não consegui dar continuidade ao processo seletivo –, realizei a prova de seleção para ingresso no Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória), da Universidade Federal Fluminense (UFF), tendo sido aprovado em terceiro lugar por meio do sistema de cotas. A felicidade invadiu a existência do professor da educação básica e agora oficialmente pesquisador, rompendo com o senso comum de que nós somos apenas meros transmissores de conhecimento, desconsiderando toda produção e construção de saberes que fazemos.

Ainda no início do curso, no primeiro semestre de 2022, o meu interesse de pesquisa se voltou para a Era Vargas, mas com o peculiar desejo de estudar a história das mulheres durante o período varguista, em virtude de algumas lacunas que, como educador, identifiquei haver nesse período da história política do Brasil. Meu interesse se voltou para uma problemática que envolvesse a história das mulheres como agentes da história, os protagonismos femininos, e as relações de gêneros, podendo ser abordada dentro da sala de aula – espaço de grandes discussões, conflitos e relações de saberes e poderes. Durante as aulas muitos saberes são confrontados e até mesmo desconstruídos, e os conhecimentos são mediados e experimentados.

Durante a prática docente como professor da rede estadual de ensino do Espírito Santo desde 2016, no planejamento de aulas e conseqüentemente no cumprimento dos “guias de aprendizagem”² que estabelecem os conteúdos a

²Assim chamado pela Secretaria Estadual de Educação do Espírito Santo (SEDU).

serem abordados durante os trimestres, ficou notório que os estudos sobre as mulheres, e até mesmo sobre as relações de gêneros, passam despercebidos no espaço escolar, enaltecendo geralmente aos homens. Muitos questionamentos são feitos pelos alunos sobre essa história, uma vez que muitos professores, principalmente os conservadores, preferem não promover uma reflexão e problematização, procurando apenas transmitir o conhecimento. Eles ainda as veem como “donas do lar” e ignora que atualmente tenham conquistado na sociedade espaços que antes lhes eram negados. Uma postura como essa acaba sustentando a narrativa de que o papel do educador é apenas validar o conhecimento de construções sociais como essa, que foram erguidas historicamente e ainda ecoam profundamente em nossa sociedade, marcadas de preconceito.

Acredito que a disciplina de História é propícia para refletir esse tipo de questão, já que cotidianamente a história é construída em um processo social e coletivo, em que os papéis sociais são interpretados de diferentes formas por diversos atores sociais. E por muito tempo a história social teve o homem como protagonista, e às mulheres, às crianças e aos pobres cabia o marco da invisibilidade (PERROT, 1988).

Sempre presentes na sociedade, esses grupos sociais marginalizados tiveram suas narrativas silenciadas ao longo da história, mas, mesmo assim, produziram muitos ecos na sociedade. No decorrer do século XX surgiram historiadores que apresentaram uma perspectiva da história cujo foco não era mais apenas a elite, mas esses grupos sociais marginalizados, donde veio o conceito de “história vista de baixo”, expressão que se tornou comum entre os historiadores. Um dos precursores dessa abordagem foi Edward Thompson. O historiador britânico contribuiu para uma visão mais clara da investigação no campo da história, convidando-nos a ler nas entrelinhas e a compreender as práticas, os costumes e as tradições de determinados grupos sociais que até então não tinham suas vozes ouvidas. A partir daí, surgiram contribuições de outros estudiosos influenciados por ele, como Peter Burke e Joan Scott, que também se preocuparam com as opiniões e experiências das pessoas comuns.

O presente estudo segue essa mesma perspectiva, e terá como base os princípios epistemológicos da Nova História Cultural³, desenvolvida a partir da década de 1970. Escolhemos essa abordagem, pois ela permite compreender uma realidade por diferentes formas de apreensão do mundo. As transformações provocadas pela Nova História Cultural no campo da história fizeram surgir “[...] novos campos reforçando o avanço na abordagem do feminino [...]” (SOIHET, 1997, p. 399-401).

A Nova História possibilitou que o historiador voltasse sua atenção para novos objetos, como “[...] a infância, a morte, a loucura, o clima, os odores, a sujeira e a limpeza, os gestos, o corpo [...], a feminilidade” (BURKE, 1992, p. 1). Burke (1992) assinala que, assim, as pesquisas históricas amplificaram a visão dos historiadores, que passaram a ter outras fontes para explorar, e não apenas documentos oficiais. Nesse contexto, o movimento feminista⁴ enraizado deixava claro sobre a impossibilidade de se falar de mulher de forma singular.

No livro *A escrita da história: novas perspectivas* (BURKE, 1992), o capítulo “História vista por baixo” aborda a necessidade de uma história que leve em consideração os mais desfavorecidos, aqueles que foram esquecidos pela história. Em relação à importância da história para esse grupo social, Sharpe (1992) explica que o resgate das experiências do passado das massas populares é “[...] um meio para reintegrar sua história aos grupos sociais que podem pensar em tê-la perdido, ou que nem tinham conhecimento da existência de sua história” (SHARPE, 1992, p.59).

No Brasil das primeiras décadas do século XX, a crescente urbanização somada ao êxodo rural é considerada um fator de ruptura de costumes em relação à vida das mulheres, uma vez que muitas deixaram a zona rural e foram para os grandes centros urbanos na tentativa de trabalhar em diferentes espaços. Assim, alguns comportamentos considerados naturais passaram a ser criticados pelas

³ “Preocupada com as identidades coletivas de uma ampla variedade de grupos sociais: os operários, camponeses, escravos e as pessoas comuns. Pluralizam-se os objetos da investigação histórica, e, nesse bojo, as mulheres são alçadas à condição de objeto e sujeito da história” (SOIHET, 1997, p. 399).

⁴ “O feminismo pode ser definido como um longo processo não terminado de transformação da relação entre os gêneros. Um processo com raízes que se estendem desde o passado remoto até o presente. Por outro lado, o feminismo também pode ser apresentado como o discurso de busca de igualdade entre os sexos [...]” (SILVA; SILVA, 2009, p.145).

próprias mulheres no espaço público, tensionando as expectativas socialmente referenciadas no patriarcado.

Como resultado dessas mudanças, especialmente no início do século XX, surgiu a ideia de nutrir e cuidar da mulher em relação ao seu papel na família. Porém, revistas e jornais sobre diversos assuntos passaram a incluir temas de interesses das mulheres; portanto, esse momento era como se fosse um prelúdio em que as mulheres se configuravam como sujeitos de algumas sessões dessas publicações e, muitas vezes, eram também umas das principais leitoras das páginas desses periódicos. Entre esses periódicos estava o *Jornal das Moças*, a revista de maior presença nos ambientes domésticos entre os anos de 1914 e 1965. Publicações como essas, junto a programas de rádio, foram, durante o governo de Getúlio Vargas (1930-1945), recorrentes veículos de comunicação para disseminar as ideologias sobre a base da família tradicional brasileira, que se firmava no Brasil e no mundo, em uma direção conservadora, consolidando a manutenção e a continuidade das instituições sociais tradicionais que se firmaram ao longo dos séculos, como família, comunidade e religião.

Nesse sentido, após algumas pesquisas, o periódico *Jornal das Moças* se destacou como uma revista que, em sua época de circulação, reforçava os estereótipos voltados para o mundo feminino. Por isso, optamos pela decisão de levá-lo para ser trabalhado com a turma da 3ª série do Ensino Médio, tendo como recorte historiográfico a Era Vargas, já que, por meio dela, será possível compreender inúmeras representações sociais que eram colocadas e pensadas para as mulheres naquele contexto de produção.

É nesse cenário histórico-social que esta pesquisa se situa, com vistas a responder aos seguintes questionamentos: i) Como (re)conhecer a história das mulheres a partir do periódico *Jornal das Moças* no contexto político-social de 1930 e 1945?; ii) Como permitir que os/as alunos/as façam parte desse processo de ensino e aprendizagem em história, através da análise de fontes, utilizando as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs)?

Assim, apesar de tecer críticas à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) neste trabalho, principalmente porque esse documento fragmentou o conhecimento, como explicarei mais adiante, não posso discordar que as competências nele explícitas são importantes no ambiente escolar, quando

trabalhadas e entendidas com intencionalidades próprias. Conforme abordaremos em alguns momentos, esse documento será utilizado como referência para nortear alguns pontos referentes à Educação Básica. Dessa forma, sobre a proximidade entre sala de aula e pesquisa acadêmica, a BNCC (BRASIL, 2020, p. 9), na competência 2, explicita que o aluno deve

Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.

Espera-se, portanto, que os/as educandos/as consigam exercitar seu senso crítico de pesquisador/a e tenham a devida noção daquilo que está por trás dos acontecimentos ao seu redor. E que despertem “[...] um posicionamento ético e político, de indignação diante da injustiça e da violação dos direitos humanos” (PEREIRA; SEFFNER, 2018, p. 17).

A seleção dessa fonte de pesquisa e sua condução à sala de aula de Ensino Médio se deu atrelada ao que foi demonstrado pela experiência docente: nos manuais didáticos há uma omissão no que se refere às mulheres no período varguista, sendo latente apenas a presença de conquistas políticas e trabalhistas, respectivamente. Isso motivou e impulsionou a investigar e conhecer o que era pensado e colocado para mulheres em suas épocas. Uma vez que, durante a Era Vargas, foi preparado um modelo pedagógico para as meninas de forma que ficassem alheias aos problemas sociais e focalizassem seu olhar apenas para o âmbito doméstico, exercendo a função de mãe, esposa e em alguns casos de educadora.

Dessa maneira, esta pesquisa se justifica na medida em que nos permite compreender como a mulher era representada por meio de um periódico de grande circulação, produzido para o consumo de mulheres, proporcionando, com isso, reflexões sobre o tempo histórico, através de continuidades e rupturas. Pereira e Seffner (2018) explicam que “[...] as aulas de história se põem a tomar como conteúdo de ensino e aprendizagem as residualidades do passado que não passam, que se estendem ao presente e que habitam a memória, constituindo experiências” (PEREIRA; SEFFNER, 2018, p. 24). Dessa forma, o trabalho pedagógico permite o convívio do/a educando/a com pontos de vista e modos de

pensar de outra época. Com isso, ao/à aluno/a, um sujeito histórico e socialmente situado, é oportunizada a possibilidade de perceber que a realidade “[...] é histórica, portanto, modificável, dependente da ação humana”, como assinalou Cerri (2011, p.126-127).

O recorte temporal deste estudo (1930-1945) decorre do fato de ter sido o mandato do presidente Getúlio Dornelles Vargas⁵, caracterizado por todo o esforço de seu governo para estabelecer um discurso ideológico e nacionalista no Brasil.

A fonte principal que faz composição do *corpus* desta investigação são as publicações da revista *Jornal das Moças*, periódico brasileiro. Essa publicação está disponível no acervo da Hemeroteca Digital, da Biblioteca Nacional⁶, de forma digitalizada, o que facilita a análise dos materiais tanto por docentes quanto por discentes.

Na outra dimensão deste estudo, há um vínculo entre pesquisa acadêmica e trabalho pedagógico. Para isso, será utilizada parte das contribuições sobre a aula-oficina proposta pela historiadora portuguesa Isabel Barca (2004), para análise de fontes documentais, sendo esse modelo de aula importante, pois valoriza os conhecimentos prévios dos/as alunos/as, permitindo identificar o que eles já conhecem e o que ainda precisam conhecer a fim de compreender a representação da mulher veiculada pelo periódico *Jornal das Moças*, entendendo que ele reflete a forma como a sociedade de então concebia a mulher. A oficina desenvolvida é sobre a representação social da mulher nas páginas do periódico investigado, no recorte temporal delimitado nesta pesquisa. Esse tipo de aula será aplicado na turma da 3ª série do Ensino Médio, na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio “Ana Monteiro de Paiva”, onde estou lotado como professor. A escolha da turma é em virtude de esta ser contemplada com o estudo referente à Era Vargas, dentro do objeto de conhecimento “Nações e Nacionalismo”.

⁵ O governo de Getúlio Dornelles Vargas frente à presidência do Brasil por 15 anos foi marcado por três fases consecutivas, cada uma com identidade própria: Governo provisório (1930-1934), Governo constitucional (1934-1937) e Governo ditatorial, chamado de Estado Novo (1937-1945).

⁶ Biblioteca Nacional, Hemeroteca Digital, Rio de Janeiro. Disponível em: <http://bndigital.bn.br/hemeroteca-digital/>. Acesso em: 2 maio 2022.

Para o cuidado do trabalho com a fonte *Jornal das Moças*, foram utilizadas as orientações descritas pela professora e historiadora Tânia Regina de Luca (2006), as quais norteiam nossa investigação no que se refere ao trabalho com fontes primárias: caracterizar o grupo responsável pela publicação; identificar os principais colaboradores; identificar o público a qual se destinava; identificar as fontes de receita e analisar todo o material de acordo com a problemática escolhida. Reconhecendo a imprensa sempre como um recurso interessado.

O artefato didático cultural produzido, em relação à revista *Jornal das Moças*, foi um podcast. A produção desse podcast foi feita com base no roteiro elaborado de forma colaborativa entre professor/a e aluno/a, produzindo assim narrativas históricas em espaços digitais. A escolha por esse objeto informacional é em virtude de, com ele, ser possível trabalhar a crítica, a reflexão, a argumentação e principalmente a colaboração, proporcionando aulas mais interativas e significativas, e que de certo modo permitem a circulação do conhecimento histórico, como bases de um aprendizado histórico escolar significativo. Nesse contexto, o uso de recursos midiáticos se torna uma grande ferramenta no ensino de história por possibilitar uma aproximação à realidade dos/as alunos/as. Bittencourt (2008) alerta que as “[...] transformações tecnológicas têm afetado todas as formas de comunicação e introduzido novos referenciais para a produção do conhecimento, tal constatação interfere em qualquer proposta de mudança dos métodos de ensino” (BITTENCOURT, 2008, p. 107). Dessa forma, considerando que o podcast é uma linguagem específica, foi necessário realizar um letramento histórico-digital dos/as alunos/as nessa ferramenta de transmissão de áudio. O letramento foi proposto pelo professor mestre Danilo Alves da Silva (2018) e teve como princípio, “[...] por meio do diálogo com o mundo digital, permitir que aconteça a construção de um conhecimento histórico crítico e com sentido para vida” (SILVA, 2021, p. 48).

A compreensão dos recursos tecnológicos com sentidos históricos e humanos é crucial para que de fato a aprendizagem ocorra, uma vez que

Novos desafios se colocam, pois, para a escola, que também cumpre um papel importante de inclusão digital dos alunos. Ela precisa valer-se desses recursos e, na medida de suas possibilidades, submetê-los aos seus propósitos educativos. Há que se considerar que a multiplicação dos meios de comunicação e informação nas sociedades de mercado em que vivemos contribui fortemente para disseminar entre as crianças,

jovens e população em geral o excessivo apelo ao consumo e uma visão de mundo fragmentada, que induz à banalização dos acontecimentos e à indiferença quanto aos problemas humanos e sociais (BRASIL, 2013, p. 111).

No início do ano letivo de 2023, exatamente no dia 31 de janeiro, na Jornada de Planejamento Pedagógico (JPP), fui convidado, pela diretora e pedagoga da escola onde estou lotado, a lecionar para a turma da 3ª série a disciplina de Atividade de Pesquisa⁷. Primeiramente, decidi trabalhar com o projeto que desenvolvi no Mestrado. Fiz a escrita, adequando-a à realidade escolar e a enviei para a diretora, que achou interessante e relevante a proposta de pesquisa. Contudo, no dia 24 de fevereiro, fui comunicado, pela gestora escolar, de que a supervisora da Secretaria Regional de Educação (SRE) havia encaminhado um e-mail solicitando a troca de temática do projeto, uma vez que o projeto encaminhado foi considerado irrelevante, questionando o currículo como prescrição, apesar de propor soluções para as lacunas identificadas. E ainda foi relatado que eu, na condição de servidor da rede estadual de ensino, devo abraçar e engajar-me nas propostas e políticas de Estado, a fim de não gerar entraves na educação. No momento, fiquei arreliado com a situação, pois em nenhum momento a supervisora dialogou comigo para entender melhor a proposta do trabalho.

Entretanto, apesar de ter de trocar todo o projeto, as oficinas para a escrita e desenvolvimento da dissertação foram realizadas nas aulas de História em parceria com as aulas de Atividade de Pesquisa. Muitas vezes precisamos deixar passar certas situações, porque, apesar de questionarmos, não somos ouvidos. Para quem está fora do ambiente interno da sala de aula, é fácil ditar as regras, sempre postas sob uma perspectiva baseada em números (muitas vezes forjados), e não em qualidade.

Diante do contexto assinalado, esta pesquisa tem como objetivo principal

⁷ Essa disciplina substitui o Espanhol, que não é obrigatória, de acordo a LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), “Os currículos do ensino médio incluirão, obrigatoriamente, o estudo da língua inglesa e poderão ofertar outras línguas estrangeiras, em caráter optativo, preferencialmente o espanhol, de acordo com a disponibilidade de oferta, locais e horários definidos pelos sistemas de ensino” (BRASIL, 2017, p. 25). Leva-se em consideração também que na cidade do Alegre não há profissionais habilitados para lecionar a disciplina. Desta forma, optou-se em consonância e articulação da Secretaria Regional de Educação (SRE) com a Secretaria Estadual de Educação (SEDU), pela implantação da disciplina Atividade de Pesquisa, em que se desenvolve um projeto ao longo do ano letivo.

“Proporcionar o letramento histórico-digital, produzindo um podcast a partir do periódico *Jornal das Moças*, nas edições de 1930 a 1945, para o estudo da representação da mulher nesse período, fomentando narrativas históricas em espaços digitais”.

Dito isso, este trabalho está dividido em 4 capítulos, conforme demonstraremos na descrição abaixo.

No Capítulo 1, intitulado “A cultura escolar e o currículo como reflexo do conservadorismo social e político”, debatemos as representações das mulheres e de gênero dentro da BNCC, realizando uma análise histórica e política, problematizando a noção de currículo como prescrição para o trabalho pedagógico e as relações hierárquicas de poder estabelecidas, analisando o currículo escolar como um jogo de interesses marcado pela invisibilidade da história das mulheres e de gênero. Portanto, discutimos também a importância do ensino de história no combate a visões preconceituosas na luta pela afirmação dos direitos humanos, inclusive o da história das mulheres e das relações de gêneros, a partir da minha experiência como educador da rede pública. Como suporte bibliográfico, destacamos as reflexões de Gomes (2012) e bell hooks (2013, 2020) sobre experiências docentes e questões relacionadas à raça, especialmente sobre as mulheres negras; Apple (2005); Goodson (2019); Silva (2007); Young (2007), discutem currículo como prescrição; já em relação ao ensino de história; os temas sensíveis e a representação da mulher e as relações de gêneros, trazemos luz às discussões dos seguintes autores e autoras: Ferreira e Penna (2018); Aguiar (2018); Araújo (2018); Franco (2018); Lopes (2018); Oliveira (2018); Pinsky (2009); Rubim (2018); Umbelino (2018); Gil e Eugênio (2018); Pereira e Seffner (2018); Moura (2016). Além da discussão teórica, foi realizada uma leitura crítica da Base Nacional Comum Curricular.

No Capítulo 2, “A representação da mulher nas páginas do periódico *Jornal das Moças*”, o objetivo é analisar representações das mulheres e das relações de gênero entre 1930 e 1945. Como aportes teóricos, destacamos Albuquerque (2016); Luca (2008); Buitoni (1990), que orientam nossa discussão sobre a imprensa feminina, o semanário *Jornal das Moças* e as representações sociais. Trazemos também ao balanço historiográfico os seguintes autores: Louro (1987); Perrot (1988, 1987, 2007); Pinsky (2006, 2014); Rago (1995); Scott (1992); Soihet

(1997); Burke (1992), que se concentram nas questões relacionadas à história das mulheres e às relações de gêneros.

No Capítulo 3, “Do processo de letramento histórico-digital a narrativas históricas em espaços digitais: o uso do podcast no ensino de história”, destacamos a importância desse artefato informacional, a fim de produzir narrativas históricas em espaços digitais. Narro minha aproximação com o uso do podcast como recurso didático, compreendendo essa ferramenta com sentidos históricos e humanos para potencializar a aprendizagem. Além do que, é uma ferramenta que pode ser acessada gratuitamente, com baixos custos. Trazemos à baila, os autores Rösen (2001); Malerba (2017); Rodrigues, Almeida e Valente (2017); Cerri (2011); Albuquerque Júnior (2016), debatendo sobre narrativas históricas e digitais. Em relação ao uso do podcast no ensino de história, destaco aqui duas dissertações que entram como mérito, defendidas no âmbito do ProfHistória. São elas: *O uso de podcast para o ensino e aprendizagem de história: produção e difusão com/para alunos do ensino médio*, de João Paulo de Oliveira Farias (2021), apresentada a Universidade Regional do Cariri (URCA); e *Usos e possibilidades do podcast no ensino de História*, de Raone Ferreira de Souza (2016), defendida na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Já sobre o letramento, destacamos a dissertação *Letramento histórico-digital: ensino de história e tecnologias digitais*, de Danilo Alves da Silva (2018), apresentada a Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN).

No Capítulo 4, “A produção do podcast com os/as alunos/as da 3ª série da EEEFM “Ana Monteiro de Paiva”, descrevemos a oficina realizada com os alunos, aliando o uso da fonte de imprensa no contexto das tecnologias digitais, em específico o podcast. Procurei despertar o interesse e a curiosidade dos/as educandos/as para a prática da pesquisa histórica sensibilizando-os para o conhecimento histórico a partir da imprensa. Adicionalmente, contextualizamos a escola onde o produto foi desenvolvido. Para mim, foi uma fonte de alegria porque esta é a instituição onde cursei toda a minha Educação Básica e onde aprendi a ler e escrever, e por isso foi emocionante e gratificante regressar em 2023 como professor na referida escola. Como resultado desta dissertação, proporcionamos aos/às alunos/as o letramento histórico-digital de forma crítica e reflexiva para que a tecnologia digital, especialmente o podcast, tenha significado histórico na vida

dos/as alunos/as. Utilizamos Barca (2004), Barca e Gago (2001) para orientar a discussão sobre aprender e pensar a história. Referimo-nos aqui também para o trabalho na prática com o letramento histórico-digital, o professor mestre Danilo Alves da Silva (2018), que desenvolveu durante o seu percurso no curso de Mestrado “[...] um caminho metodológico que visou contribuir para o desenvolvimento de habilidades históricas e digitais em estudantes concluintes de uma etapa de formação para ingressarem no Ensino Médio” (SILVA, 2018, p.16).

Para a oficina, trabalhamos com algumas seções da revista que aparecem de forma recorrente, são elas: “Jornal da Mulher” (conselhos de moda, beleza e costura), “Evangelho das Mães” (ensinava como educar os filhos) e “Caixa” (respondia as perguntas enviadas pelos leitores).

Para realizar o estudo, foram criados os seguintes procedimentos metodológicos: (a) definir o objetivo da revisão; (b) buscar os artigos e livros; (c) escolher e definir os critérios de análise.

1 A CULTURA ESCOLAR E O CURRÍCULO COMO REFLEXO DO CONSERVADORISMO SOCIAL E POLÍTICO

O currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida, curriculum vitae: no currículo se forja a identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade (Tomaz Tadeu da Silva, 1999).

A história das mulheres é caracterizada por narrativas distorcidas que são construídas sócio e historicamente e acabam perdurando no ensino de história. Esse fato é ponto-chave de muitos debates e problematizações, uma vez que a legitimação de determinados conhecimentos que se colocam como científicos e disciplinares soa como exclusão de outros, de ordens diferentes na sociedade, engendrando as relações de poder existentes nela.

Assim, a partir da experiência como educador, problematizamos a história das mulheres e as relações de gênero a partir de um contexto sócio-histórico temporalmente demarcado, estabelecendo uma relação dessa problematização com o ensino de história, que muitas vezes se coloca contra os valores ensinados em casa. É notório que “[...] professor de História nem sempre agrada às famílias” (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2016, p. 26), e muitas vezes cria uma barreira entre família e escola. Com essa explicação, marcamos nosso posicionamento ao destacar a escola como espaço onde reproduzimos e lutamos contra a persistência de abordagens que produzem uma sociedade conservadora.

bell hooks (2013), no livro *Ensinando a transgredir*, fala da importância de o/a professor/a aproximar os conteúdos à sua prática de vida. Sobre essa aproximação, não posso negligenciar a memória da minha infância, que circunscreve essa escrita e investigação, um período marcado pela violência doméstica sofrida por minha mãe em uma constância que desenhava uma representação de normalidade, tendo o homem sempre como o detentor da força e o dono da razão. Sobre isso, rememoremos que nos foi negado, durante a escolarização, o direito de discutir sobre violência de gênero e história das mulheres. Quando se falava das mulheres, isso não acontecia sob a forma de uma problematização, mesmo diante de narrativas de dor se fazendo tão presentes. Ou seja, esses temas quase não apareciam no discurso, mesmo sendo o movimento feminista já tão fortemente pulsante nas últimas décadas do século XX

e início do século XXI, época em que este pesquisador saía dos bancos da Educação Básica.

Nesse sentido, destacamos que as experiências são importantes para o processo de ensino e aprendizagem, uma vez que permitem o compartilhamento de ideias entre alunos/as e professores/as. Para isso, cabe aos/às educadores/as aproximar os conteúdos à realidade dos/as alunos/as, utilizando várias facetas. Por exemplo, ao tratar da história das mulheres e das relações de gêneros, o/a professor/a pode falar das mulheres do bairro, da comunidade, do país, das mulheres da própria família (dele e dos alunos), ou mesmo das alunas e professoras da instituição. Uma abordagem assim transforma um conteúdo em experiências coletivas que passam a ser significativas para os/as alunos/as e, com isso, se tornam um passo importante, a partir do senso crítico, desnaturalizar uma visão patriarcal da mulher na sociedade. Dessa forma, alia-se o pensamento crítico à sabedoria prática, processo que, para bell hooks (2020), é fundamental para alcançarmos uma educação com tendência libertadora. Além disso, como afirma Wanderley (2019), trata-se de uma abordagem que coloca alunos e alunas na condição de protagonistas no processo de ensino e aprendizagem, de forma que eles/as possam compreender o seu lugar no mundo, a partir de sua interação com os sujeitos.

Para avançarmos em nossa fundamentação sobre a temática desta seção, discutiremos a seguir sobre currículo, BNCC, história das mulheres, ensino de história e relações de gênero, dentro do contexto de temas considerados sensíveis ao espaço escolar.

1.1 A ESCOLA E SEUS SUJEITOS: O PROFESSOR E SUAS EXPERIÊNCIAS

As experiências adquiridas na escola são importantes do ponto de vista da prática pedagógica e, portanto, do desenvolvimento dos objetos de aprendizagem. Feito o planejamento, os objetivos são alcançados. Porém, sujeitos de todas as idades podem adentrar as portas da unidade escolar para adquirir conhecimentos que ultrapassam os limites das disciplinas ministradas, convivendo com pessoas

que não constituem o seu núcleo familiar. Podem fazer isso como forma de compartilhar ideias e avançar para um mundo cada vez mais pluralista.

No ano de 2022, na disciplina obrigatória da rede nacional do ProfHistoria, intitulada “História do Ensino de História”, a professora e o professor que a ministravam, respectivamente Patrícia Teixeira de Sá e Everardo Paiva, ambos docentes da UFF, nos convidaram a escrever nossa autobiografia na forma de um memorial, o que acabou culminando na produção de um e-book intitulado *Viver e/é contar histórias: narrativas autobiográficas de professores* (ANDRADE; SÁ, 2022). Foi emocionante e gratificante, para mim, narrar minha experiência de vida, chegando na essência do ser professor/a, que sempre esteve presente em minha existência, marcada por limitações e desafios. “Mais do que ensinar fatos, eventos, falar de datas e personagens, mais do que falar do passado, o professor de História deve ser um veículo de experimentação dos tempos em suas diferenças, em suas descontinuidades, em seus deslocamentos” (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2016, p. 25). O/A professor/a deve também proporcionar que os/as discentes se expressem livremente, cativando o debate, tendo o/a docente como mediador/a.

O ativista e educador Paulo Freire nos afirma que “[...] ninguém liberta ninguém sozinho: os homens se libertam em comunhão” (FREIRE, 1987, p. 52), assim consagra-se o papel da escola, que precisa se pautar em uma educação libertadora, mesmo sabendo que muitas vezes estamos compelidos a ficar presos/as por amarras alienantes que nos dominam em vez de nos libertar.

bell hooks (2020), no livro *Ensinando pensamento crítico: sabedoria prática*, apresenta pontos importantes no que concerne às reflexões que envolvem o processo de ensino e aprendizagem. Fundamentada em uma concepção libertadora, influenciada por Paulo Freire, ela discute gênero, raça e classe a partir das suas experiências na sala de aula como mulher negra, pertencente a “uma família patriarcal”, mas que acreditava no “poder dos livros” (hooks, 2020, p. 19). Ela ainda afirma que, nos Estados Unidos, país onde vivia ainda na década de 1960, prevalecia no senso comum dos americanos a relação entre a figura da mulher e o cuidado com a casa, tanto em relação às mulheres pretas como brancas. Mesmo ambas sendo vítimas de uma visão de mundo que limitava a mulher à condição de doméstica, a autora explica que as mulheres brancas viam

as mulheres negras como concorrentes, já as negras viam as mulheres brancas com ressentimento, em virtude do desprezo e da falta de compaixão. Isso, segundo hooks (2020), acabou resultando em um afastamento afetivo entre ambas. Contudo hooks inicia, contra esses problemas que a incomodavam, uma luta baseada em comunidade de aprendizagem, proporcionando aos/às alunos/as o processo de escuta e tendo a prática de interseccionalidade como eixo motriz. Esse exemplo de hooks nos faz refletir sobre o nosso papel como educadores/as nos espaços escolares.

Em 2016, no meu primeiro ano como educador da rede pública estadual do Espírito Santo, chego a uma turma de 3ª série do Ensino Médio, em um dia chuvoso, quando iria dar continuidade ao conteúdo sobre a ditadura civil-militar no Brasil (1964-1985), partindo do pressuposto da participação feminina contra o processo de cerceamento de direitos civis, políticos e sociais no Brasil. Pedi à turma que se organizasse em círculo para que fizéssemos uma discussão. Enquanto eu falava, um aluno pediu a palavra e me disse: “Professor, qual a finalidade de estudar a história das mulheres, se elas nunca foram à guerra, e eram os homens que iam para as batalhas?”. Rapidamente, discordei do aluno, e expliquei que essa visão não correspondia à realidade, pois decorre de um discurso inverídico que durante muito tempo se impôs em nossa cultura. Acrescentei, ainda, que elas participaram de guerras, mas que houve um silenciamento em relação a essa participação por elas serem consideradas “sexo frágil”, inferiores; essa diferença entre homens (tidos como fortes) e mulheres (tidas como frágeis) foi construída historicamente. E ainda justifiquei a importância de estudar a história das mulheres, com a seguinte frase “para fazê-la existir e viver”, afirmei.

Apesar disso, percebi que a turma não se mostrou tão disposta em falar do assunto. Dividi a turma em grupos e pedi que, para a aula da semana seguinte, fizessem uma pesquisa sobre as mulheres em conformidade com o conteúdo que estava em andamento. Era uma quarta-feira quando cheguei à sala novamente. Coloquei meus materiais sobre a mesa, cumprimentei os/as alunos/as, e pedi que se organizassem em círculos, e então começamos a problematização dos trabalhos. Uma aluna rapidamente sinalizou: “Professor, eu não sabia da atuação das mulheres nesse período da história, e nem que a Dilma Roussef (ex-

presidente do Brasil) havia sofrido torturas pelo seu engajamento contra o regime ditatorial”. No dia seguinte, fui até o Instituto Histórico e Geográfico de Alegre (IHGA) e consegui informações de mulheres alegrenses que desapareceram durante a ditadura civil-militar. Essas informações, eu as levei para que os/as alunos/as conhecessem uma parte apagada da nossa história e discutissem sobre o assunto. E ainda continuando, outro aluno me questionou: “Professor, percebi que quase não aparecem mulheres negras, como guerrilheiras, no período que estamos estudando”. Rapidamente, puxei a cadeira e expliquei que infelizmente há muitos vácuos na história, muitos silêncios, e que o racismo ainda impera, mas reforcei que elas estiveram sempre presentes, tendo sido emudecidas. Por fim, acrescentei que ultimamente isso está mudando, através de novas pesquisas, justifiquei. hooks (2020) vem nos reforçar o que foi dito, ao afirmar que

[...] o machismo racializado socializou a maioria das pessoas brancas, inclusive estudantes, para ver mulheres negras como pessoas que deveriam ser cuidadoras subordinadas, “mães pretas simbólicas”, afirmar esse não merecido privilégio branco em sala de aula, consciente ou inconscientemente, é uma das formas de restabelecer a supremacia branca (hooks, 2020, p. 155).

Gomes (2012) complementa ao afirmar que

Mas o trato da questão racial no currículo e as mudanças advindas da obrigatoriedade do ensino de História da África e das culturas afro-brasileiras nos currículos das escolas da educação básica só poderão ser considerados como um dos passos no processo de ruptura epistemológica e cultural na educação brasileira se esses não forem confundidos com “novos conteúdos escolares a serem inseridos” ou como mais uma disciplina. Trata-se, na realidade, de uma mudança estrutural, conceitual, epistemológica e política (GOMES, 2012, p. 106).

No entanto, cabe à academia, juntamente com a escola, conduzir práticas que possam superar o racismo que ainda se faz presente, instituindo “[...] locais de formação onde os professores tenham a oportunidade de expressar seus temores e, ao mesmo tempo, aprender a criar estratégias para abordar a sala de aula e o currículo multiculturais” (hooks, 2013, p. 52).

hooks (2020) nos chama a atenção para o combate da opressão contra as mulheres, resultante do patriarcado, salientando a luta também contra o racismo que ainda condena as mulheres pretas através do silenciamento e das dores imensuráveis enraizadas na história. Um dos discursos mais naturalizados na sociedade brasileira contra as mulheres negras é aquele que a associa ao trabalho

doméstico, como se esse fosse um espaço reservado somente a elas e como se elas não pudessem ocupar outros lugares sociais (nesse contexto, não podemos negar que o atual lugar social da população negra no Brasil decorre do passado marcado pela escravidão).

Discursos de dominação masculina ainda fazem parte da realidade de muitas meninas estudantes, em pleno ano de 2022: “As mulheres sempre precisam agradar aos homens, minha mãe e eu lavamos, passamos e cozinhamos, e precisamos estar com o almoço pronto às 10 horas da manhã, se não, meu pai e meu irmão brigam”, queixou-se uma aluna durante aula de Sociologia sobre o movimento feminino no Brasil. O relato dessa aluna demonstra que a escuta se torna importante à participação dos/as alunos/as nos debates sobre o tema. Narrativas como essa são primordiais, a fim de possibilitar uma compreensão da realidade dos/as nossos/as alunos/as; a partir dela, conseguimos associar e compreender rupturas e continuidades.

Em meio a esse cenário, é preciso destacar os discursos que querem romantizar as mulheres negras em certas situações, por exemplo nas situações quando elas passam a ocupar espaços sociais que muitos/as julgam não lhes ser destinados. É o que dá a entender quando, frequentemente, escuto “Admiro ela, que apesar de ser preta, alcançou patamares elevados e venceu o racismo”. O combate ao racismo é diário e não se vence de forma assertiva, como se fosse um ponto final. As atitudes racistas precisam se tornar visibilizadas nas discussões, deixando claro que as diferenças existem, e os espaços de atuação são uma prova disso. Nesse sentido, estamos considerando aqui que a democracia racial é um mito, e a ideia de que há no país um “[...] norte político com igualdade de oportunidades para os diferentes segmentos étnico-raciais e sociais” (GOMES, 2012, p. 106), que afirma que todos são iguais e que há uma perfeita igualdade entre os sujeitos, não é verdade. As desigualdades existem e são estampadas diariamente, seja nas mídias, seja na vida diária.

Muitas práticas comuns no ambiente escolar, seja pelo tipo de brinquedo permitido às meninas, seja pela cor que deve ser usada por cada gênero, correspondem a representações que cerceiam a vida e a liberdade de alunos e alunas da atualidade. O mesmo ocorre no ambiente familiar, em que famílias conservadoras acabam por impor limites aos/às filhos/as, estabelecendo um limite

entre o que é exclusivo de menino e o que é exclusivo de menina ou, como dizem, “isso é coisa de menino, aquilo é coisa de menina”, cerceando-lhes experiências comuns a esse período da vida, a infância.

No mês de maio de 2023, como professor do itinerário formativo Narrativas Socioliterárias para a 2ª série, através do aprofundamento “Olhares geográficos: sociedade e espaço”, que pretende mostrar a distribuição de poder e o jogo de interesses e de pressões existentes entre grupos e classes sociais sobre o Estado, optei por trabalhar conteúdos e práticas que tratasse das religiões afro-brasileiras. O desejo surgiu após alguns episódios de desconforto, quando tomei conhecimento, através da escuta e rumores, de que a maioria dos/as alunos/as, em um contexto mais amplo da EEEFM “Ana Monteiro de Paiva”, frequenta Umbanda e Candomblé. Ao retomar o assunto, de forma aberta com a turma, esses/as alunos/as disseram se sentir incomodados com o senso comum, em que prevalece a visão de que são “macumbeiros/as”, no sentido irônico e negativo. Em primeiro momento, pedi a todos/as que pesquisassem no laboratório de informática, em sites confiáveis, definições e explicações do que seria macumba, candomblé e umbanda, e que também trouxessem à baila notícias de preconceitos contra as religiões afro-brasileiras. Para minha surpresa, o próprio algoritmo de busca do Google é baseado no senso comum, e macumba é vista como algo demoníaco. Após a pesquisa, no dia seguinte, fizemos a problematização dos registros no auditório da escola. Levei fotografias e apresentei uma explicação dos termos que foram solicitados para a pesquisa a fim de descolonizar o sentido que ainda prevalece na sociedade sobre essas religiões, marcadas pelo preconceito e racismo.

Dando prosseguimento, os/as alunos/as comentaram sobre suas pesquisas, e eu apenas fui um mediador. No decorrer do processo, percebi que duas alunas evangélicas ficaram receosas e não quiseram falar nada, embora eu tivesse reforçado que se tratava de uma atividade e que, por isso, eles seriam avaliados com nota pelas discussões apresentadas. Contudo respeitei o silêncio delas. Um fato marcante que me chamou a atenção foi quando uma aluna preta e lésbica murmurou: “Eu era da Igreja Católica, mas optei por sair porque o padre me proibiu de participar ativamente das funções internas. Hoje frequento a Umbanda, que foi onde me encontrei e fui acolhida”. O murmúrio da aluna me

chamou a atenção, e novamente pedi aos/às alunos/as que fizessem uma pesquisa para na aula seguinte discutir sobre o tema “homossexualidade e participação religiosa”. Essa atividade foi produtiva, pois os/as alunos/as trouxeram informações sobre o interesse crescente de casais homossexuais e pessoas negras por religiões de origem africana, uma vez que nessas religiões não há uma criminalização dos comportamentos (o que não significa serem coniventes com abusos, qualquer que seja sua forma). Na discussão do assunto, foi explicado também, que, muitas vezes por falta de conhecimento, as pessoas não sabem identificar o que é homofobia, que é considerada uma prática criminosa, e, por não saberem identificar, deixam de responsabilizar e punir o agressor.

Confesso que fiquei motivado com a discussão, pois percebi que causou sensações. Perceber essa sensibilização da turma foi importante para mim, enquanto professor, pois contrasta com a situação que prevalece no país, sendo notório o fato de essas religiões e também as relações de gêneros serem alvos de ataques diariamente. No entanto, bell hooks (2020) nos alerta que,

Seríamos todos muito mais bem-sucedidos em nossas lutas para acabar com o racismo, machismo e exploração de classe se tivéssemos aprendido que a libertação é um processo contínuo. Somos bombardeados diariamente por uma mentalidade colonizadora – poucos de nós conseguimos escapar das mensagens oriundas de todas as áreas de nossa vida –, uma mentalidade que não somente molda consciências e ações, mas também fornece recompensas materiais para submissão e aquiescência que superam em muito quaisquer ganhos materiais advindos da resistência, de modo que precisamos estar constantemente engajados em novas maneiras de pensar e de ser (hooks, 2020, p. 57).

bell hooks (2020) nos traz reflexões importantes. O pensamento crítico é apenas o primeiro passo. É preciso ir mais fundo para combater o patriarcado, o racismo e outras práticas que discriminam e tentam subjugar alguns grupos sociais em nossa cultura. Em outras palavras, é preciso que haja medidas concretas para combater as violações dos direitos humanos.

Durante o mês de agosto de 2023, a escola solicitou aos/as alunos/as que respondessem um questionário sobre o perfil étnico-racial, com o objetivo de mapear como os/as alunos/as se autodeclaram em relação a sua cor, e a partir daí propor ações com base em suas respostas. Passado o período de envio das respostas, os dados foram compilados, e a coordenadora pedagógica me

entregou os dados, pedindo-me para problematizá-los com as turmas. Na 3ª série, enquanto comentávamos sobre o assunto, surgiram discussões sobre o racismo contra a mulher preta. Uma das alunas, negra, se sentiu ofendida e envergonhada, abaixando a cabeça, e expressou que não gostava de falar sobre essa temática e, quando questionada por outro aluno sobre o assunto, respondeu que era “opinião dela”, limitando-se a sua quietude. Porém, uma aula de história não pode se limitar a opiniões. Ter opiniões é o que se espera de todos/as, mas ainda é preciso problematizar essas formas de pensar numa perspectiva histórica e social. Essa situação mostra que a descoberta da negritude é um processo gradual. Envolve referir-se a si como negro/a e entender que esse é um ato que vai além da cor da pele, pois toca também em questões sociais, como reconhecer que a população negra é a que, na sociedade, mais sofre com as mazelas de um racismo sórdido. Após presenciar essa situação, junto com os/as professores/as passamos a trabalhar na escola o projeto “Identidade Negra”, que desperta sentimento de pertencimento e (auto) reconhecimento.

Experiências como as citadas renovam as ideias por meio da escuta, da troca e da colaboração. Ou seja, professores/as e alunos/as precisam aprender juntos/as. Ensinar a pensar criticamente não significa ser um ponto finito, é um processo interno, que o/a professor/a deve mediar diariamente (hooks, 2020).

Ainda se torna um desafio desenvolver uma nova história para as mulheres, em virtude da estrutura patriarcal que sempre se fez presente na sociedade, porém é necessário trazer novas perspectivas de forma que se possa contribuir para a visibilidade das mulheres. Franco (2018) explica que, uma vez derrubados os direitos das mulheres, as que mais sofrem são as mulheres pretas, com a violência e com o racismo que impera em nosso cotidiano.

A disciplina de História é o lugar de grandes debates, contribuindo para a fomento do pensamento crítico de forma que a história se torne mais feminista, mais abrangente e mais igualitária, buscando romper com as amarras homogêneas que ainda se perpetuam no ensino de história. Concordamos com hooks (2020, p. 33) quando ela afirma que os “[...] estudantes não se tornam pensadores críticos da noite para o dia”. O pensamento crítico é uma prática que precisa ser cultivada e instigada diariamente, e envolve mudanças nas “[...] maneiras de pensar, falar e se relacionar, transformação na ação pelas quais

reproduzimos o autoritarismo presente em nossas sociedades” (hooks, 2020, p. 59).

hooks (2020) assinala que todas as vozes devem e precisam ser ouvidas, mas isso não significa que elas serão escutadas a qualquer momento. A autora ainda explica que a sociedade produz vozes que silenciam outras vozes, e salienta que a educação, por vezes, se torna um contexto marcado pela cultura dominante.

Ainda há situações que acontecem nas salas de aulas em que a visão sobre as mulheres é de inferioridade. A dominação masculina dentro do currículo de história e na escola é gritante, mesmo com tantos avanços marcados por intensas lutas, crítica e resistência contra o androcentrismo que impera. Sobre isso, Scott (1992, p. 81) afirma que “[...] enfatizam as mulheres como um sujeito histórico adicional”, complementar. O ensino de história por muito tempo esteve atrelado na formação de uma nação com caráter conservador e expositivo “[...] cuja meta era formar o patriota defensor dos valores universais ‘branco, católico e masculino’” (GIL; EUGÊNIO, 2018, p. 141), o que se perpetua até hoje. Não obstante, hoje somos convidados à crítica, à reflexão e à problematização do conhecimento circulante.

No dia 1º de fevereiro de 2023, conversando com colegas de profissão na sala de professores/as, enquanto tomávamos café, veio à tona o assunto sobre política e educação, e um dos pontos debatidos foi *identidade de gênero*⁸. Dos 12 profissionais presentes, recorde-me que mais de 80% afirmaram não gostar de trabalhar a temática e que isso é função de professor/a de história. Os estudos sobre gênero não são uma tarefa especificamente do professor de história, é preciso que sejam realizados de forma abrangente e interdisciplinar por todas as disciplinas da Educação Básica. Além disso, é um tema que necessita de reflexão urgente, uma vez que nos faz pensar sobre comportamentos sexistas que precisam mudar na sociedade.

No ensino de História, não há um tema específico que fale das “relações

⁸ “Historicamente, o conceito de gênero surgiu para se contrapor a uma visão que enfatizava as diferenças biológicas, ou sexuais, entre homens e mulheres, que acabava naturalizando a dominação masculina. A nova categoria veio enfatizar que a natureza não explica, e muito menos determina, a relação entre os sexos. São os componentes sociais e culturais que interferem mais decisivamente na maneira pela qual os gêneros se relacionam, não havendo papéis fixos para homens e mulheres em nenhuma esfera social” (SILVA; SILVA, 2009, p. 145).

de gênero” e da “história das mulheres”, cabendo ao/à professor/a buscar meios para que esses temas não sejam obstruídos, aliando os conteúdos propostos, as experiências estudantis e pessoais. Apesar disso, existem vários materiais desenvolvidos por professores/as da Educação Básica e Superior que buscam dar suporte aos/às educadores/as para trabalharem com tais temáticas no chão da Educação Básica. Giseli Origuela Umbelino (2018) faz uma proposta de formação continuada na sua dissertação de Mestrado, apresentada ao ProfHistória da Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT), intitulada: *Gênero, interseccionalidade e decolonialidade: perspectivas e abordagens para a descolonização do gênero no ensino de história*. Nesse trabalho ela propõe uma educação e um ensino de história que possa descolonizar⁹ a questão de gênero.

Descolonizar os currículos é mais um desafio para a educação escolar. Muito já denunciámos sobre a rigidez das grades curriculares, o empobrecimento do caráter conteudista dos currículos, a necessidade de diálogo entre escola, currículo e realidade social, a necessidade de formar professores e professoras reflexivos e sobre as culturas negadas e silenciadas nos currículos (GOMES, 2012, p. 102).

No que se refere a “gênero”, há intensos debates e preocupações no Campo das Ciências Humanas e Sociais. De acordo com Pinsky (2009), “[...] em outras reflexões, o termo sexo foi questionado por remeter ao biológico e palavra gênero passou a ser utilizada para enfatizar os aspectos culturais relacionados às diferenças culturais” (PINSKY, 2009, p. 162). É relevante a contribuição dos estudos de gênero para a história, proporcionando, com isso, que as mulheres saiam da invisibilidade, sendo possível questionar as construções históricas, em que o homem tem sido representado como figura dominante (SCOTT, 1992); “[...] em outras palavras, a categoria de gênero remete a ideia de que as concepções de masculino e feminino possuem historicidade”, como explica Pinsky (2009, p. 163), e complementa explicando que “[...] gênero é tanto produto das relações de poder quanto parte da construção dessas próprias relações” (PINSKY, 2009, p. 165).

Pinsky (2010) explica, ainda, que, ao trabalharmos com o gênero no ambiente escolar, é preciso “[...] fornecer aos estudantes elementos, para um

⁹ “A discussão sobre as definições de gênero contribuiu para descortinar as expectativas desses estudos, combatendo a visão deturpada do conceito de gênero que prevalece atualmente entre os setores populares e nas mídias, que foi também evidenciada” (UMBELINO, 2018, p. 114).

‘olhar de gênero’, ou seja, fazer com que eles percebam como o masculino e o feminino têm sido e ainda são representados” (PINSKY, 2010, p. 29). Pereira e Seffner (2018) nos dizem que as relações de gênero na escola muitas vezes causam estranhamento, mas é um tema frutífero para o ensino de história, pois permite pensar o passado, problematizando o tempo presente.

Louro (1987) afirma que as relações entre os significados de “ser homem” e “ser mulher” foram se transformando ao longo da história, e que

[...] a contradição homem/mulher, enquanto oposição e relação entre contrários, tem uma base natural (biológica), mas que a sua manifestação opressiva, ou seja, de dominação de um sexo sobre outro, é histórica e, portanto, passível de transformação (LOURO, 1987, p. 11).

Logo, não se nega a condição sexuada do corpo, o que se está em discussão é a construção histórica e social que se criou para esse corpo biológico. Soihet (1997) explica que:

O gênero sublinha o aspecto relacional entre as mulheres e os homens, ou seja, nenhuma compreensão de qualquer um dos dois pode existir através de um estudo que os considere totalmente em separado. Vale frisar que este termo foi proposto por historiadoras que acreditavam que a pesquisa sobre as mulheres transformaria fundamentalmente os paradigmas da disciplina; acrescentaria não só novos temas, como também iria impor uma reavaliação crítica das premissas e critérios do trabalho científico existente, implicando não apenas “uma nova história das mulheres, mas em uma nova História (SOIHET, 1997, p. 96).

Em suma, essa é a importância do estudo do conceito “gênero”, mostrando que não há apenas uma história masculina, mas que outros atores se fizeram presentes, apesar da invisibilidade a que foram relegados nos discursos da história.

As experiências do ambiente escolar são importantes para que os/as professores/as possam rever sua prática pedagógica, buscar oportunidades e garantir que as inquietações e conhecimentos que os/as alunos/as já possuem, sejam colocados em debate. Como professores/as, devemos ajudar os/as nossos/as alunos/as a compreender a nossa sociedade como resultado de uma construção histórica, isto é, com base em um trabalho pautado em desnaturalizar o social.

1.2 O CURRÍCULO, A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC) E O ENSINO DE HISTÓRIA: REFLEXÕES SOBRE A HISTÓRIA DAS MULHERES E OS TEMAS SENSÍVEIS

Se o currículo de História tem simplesmente reproduzido a sociedade, tem sido um reflexo das discriminações, desigualdades e preconceitos, também pode ser um espaço para mudanças (COLLING, 2010).

Chervel (1990) esclarece que a constituição das disciplinas escolares teve início no século XX e está intrinsecamente relacionada às disputas por narrativas no âmbito do conhecimento. Sobre isso, o autor ainda afirma que os conteúdos são “[...] a parte da disciplina que põe em ação as finalidades impostas à escola e provoca a aculturação conveniente” (CHERVEL, 1990, p. 192). A história enquanto disciplina escolar, no seu caminhar, é marcada por grandes disputas sociais e políticas, o que vem sendo questionado por muitos/as pesquisadores/as e grupos que nas últimas décadas lutam para maior representatividade política e social. Isso se reflete na preocupação de “[...] historiadores diante de todas as colocações, sobretudo, aqueles que, filiados à tradição marxista, sentiram-se desalojados em sua missão central e nobre”, pondera Rago (1995, p. 77).

Inicialmente, no Brasil, o modelo escolar adotado excluía vários segmentos, como pobres e mulheres, e concentrava-se numa elite masculina e branca, sem se preocupar com as singularidades femininas, incluindo orientação sexual, raça, etnia. Além disso, ocultou a presença das populações LGBT na história. Assim, a finalidade do ensino de história era legitimar um modelo de nação incompatível com a realidade social e cultural do país.

A história era apresentada por um único sujeito, comumente o homem branco, rico, heterossexual e ocidental. As mulheres, mesmo estando presentes, tinham suas narrativas ignoradas e silenciadas. Ao/À historiador/a de hoje é crucial enxergar essa realidade desigual como sendo resultado de “[...] um campo de relações de força, do qual o historiador tentará aprender o diagrama, percebendo como se constituem os jogos de poder” (RAGO, 1995, p. 77). Há, portanto, relações entre poder e saber que a escola e o/a professor/a precisam considerar, pois essas relações se perpetuam através do currículo ao reforçarem determinados estereótipos que acentuam a desigualdade de gênero.

O campo de estudo das mulheres ainda é novo. Suas origens se dão só após a década de 1970, sendo “[...] inspirada[o] por questionamentos feministas

e por mudanças que ocorriam na historiografia, entre quais, a ênfase em temas como família, sexualidade, representações, cotidiano, grupos excluídos” (PINSKY, 2009, p. 160). Esse campo de estudo contribuiu para a expansão da história das mulheres, “[...] quando as ativistas feministas reivindicavam uma história que estabelecesse heroínas” (SCOTT, 1992, p. 64). A partir desse contexto, surgem inúmeras pesquisas tendo o feminino como protagonista. A historiadora e pesquisadora Scott (1992) explica que as mulheres começam a aparecer “[...] em sua representação e em seu lugar no currículo, na posição a ela concedida pelas universidades e pelas associações disciplinares, parecendo não haver mais dúvida de que a história das mulheres é uma prática estabelecida” (SCOTT, 1992, p. 63). Rago (1995) ainda complementa que “[...] o estudo da história das mulheres adquire estatuto próprio, afirmando-se como área de interesse na academia, e passa a participar mais intensamente da construção da noção de uma cultura das mulheres” (RAGO, 1995, p. 85).

Ao longo dos anos, o ensino de história foi pautado por mudanças, passando a se adequar às demandas do tempo presente, “[...] atravessado também pelo contexto histórico e pelas condições políticas, tanto quanto é atingido pelas disputas no domínio teórico” (UMBELINO, 2018, p. 46). No entanto, há de se concordar que ele sempre foi utilizado com o objetivo de legitimar saberes e poderes, silenciando determinados grupos. Nesse contexto, o currículo tem se mostrado um instrumento capaz de enraizar o processo educacional através de um conhecimento dito como verdadeiro e universal. Com relação a isso, Apple (2005) explica que esse conhecimento “[...] é a tensão entre distribuição e produção que em parte responde por algumas das formas de atuação das escolas no sentido de legitimar a distribuição de poder econômico e cultural existente” (APPLE, 2005, p. 45).

Ainda assim, cabe a nós professores/as romper principalmente com o silenciamento que permeia o currículo, principalmente no que se refere às relações entre homens e mulheres, marcadas sempre por uma masculinidade dominante.

Em 2014, iniciou-se o debate sobre a adoção de um novo Plano Nacional da Educação (2014-2024) (BRASIL, 2014). O objetivo do plano era assinalar as diretrizes e metas para a educação no Brasil. A sua concretização, com a Lei nº

13.005/2014 (BRASIL, 2014), chegou a trazer esperanças de dias melhores para a educação, naquele contexto, uma vez que seriam incorporados 10% do PIB (Produto Interno Bruto) na educação, o que de certa forma melhoraria a infraestrutura e a formação continuada de professores. Em 2017, foi aprovada a Resolução CNE/CP nº 2/2017 (BRASIL, 2017), instituindo no país a implantação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que já se fazia presente no Plano Nacional de Educação (PNE), através da Lei nº 13.005/2014 (BRASIL, 2014), e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996)¹⁰, como mencionado no artigo de lei a seguir.

Art. 26. Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (BRASIL, 1996, p.19).

Os debates em relação à BNCC começaram a ganhar grande propagação e notoriedade a partir de 2015 devido às mudanças que iriam ser elencadas no novo documento. Essas mudanças trariam intensas insatisfações, pois a impressão que se tinha ao ler o documento era de que ele tinha o propósito de excluir a possibilidade de análise crítica da realidade social dos/as alunos/as.

Esse documento, passou por momentos conturbados na experiência política brasileira, quando se apoderavam dele grupos de extrema direita que tornaram o currículo algo genérico e fragmentado. Vale destacar que, apesar desses entraves, esses grupos não conseguiram retirar essas temáticas dos currículos vivenciados em sala de aula, ressaltando que sempre há resistência ao silenciamento. Seffner (2016) esclarece que:

[...] a polêmica em todas as unidades da federação e no nível federal seguiu o mesmo caminho: tentativa de eliminação de expressões que nomeavam de modo claro as desigualdades que deveriam ser combatidas pela ação educacional, dadas em formulações como “superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da igualdade racial, regional, de gênero e de orientação sexual” ou tentativa de sua substituição por formulações genéricas do tipo “promoção da cidadania e erradicação de todas as formas de discriminação” (SEFFNER, 2016, p. 8).

¹⁰ A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996), foi alterada pela Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013 (BRASIL, 2013).

Notoriamente, os grupos conservadores buscam o fim da terminologia “gênero”. Todavia esses mesmos grupos não propõem alternativas a fim de eliminar as desigualdades sociais, de raça e de gênero, porque na verdade não querem acabar com essas assimetrias. Enquanto insistem em defender a concepção de homem e mulher como algo biológico, as mulheres brasileiras continuam marcadas pela violência e pela submissão. Além disso, insistem em afirmar que o modelo de família ideal é heterossexual. Quanto ao termo “gênero”, ele passou a ser utilizado em determinado momento para se referir às relações entre os sexos, e por isso a importância de entender seu contexto. Segundo Soihet (1997):

Gênero tem sido, desde a década de 1970, o termo usado para teorizar a questão da diferença sexual. Foi inicialmente utilizado pelas feministas americanas que queriam insistir no caráter fundamentalmente social das distinções baseadas no sexo. A palavra indica uma rejeição ao determinismo biológico implícito no uso de termos como “sexo” ou “diferença sexual” (SOIHET, 1997, p. 404).

O debate sobre a BNCC teve início em 2014, através do Conselho Nacional de Educação (CNE), que constituiu “[...] uma Comissão Bicameral, criada pela Portaria CNE/CP nº 11/2014, tendo por objetivo ‘acompanhar e contribuir com o Ministério da Educação na elaboração de documento acerca dos direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento’” (AGUIAR, 2018, p. 9). No que se refere à sua elaboração,

[...] cerca de 120 (cento e vinte) profissionais da educação, entre eles professores da Educação Básica e da Educação Superior de diferentes áreas do conhecimento, foram convidados pelo MEC para elaborar um documento que resultou na “primeira versão” da BNCC (AGUIAR, 2018, p. 9).

Entre os anos 2015 e 2016, veio a público a primeira versão da BNCC, que foi amplamente criticada por grupos que se sentiram invisibilizados. Destacamos nesse momento que “[...] a equipe de História, por exemplo, demorou a ser constituída, tendo seu trabalho acelerado para cumprir o cronograma” (FERREIRA; PENNA, 2018, p. 11). Em 31 de agosto de 2016, Michel Temer, financiado por grupos empresariais, assume a presidência do Brasil através de

um golpe¹¹ que depôs a presidenta Dilma Rousseff¹², considerada por seus adversários políticos como não carismática, inexperiente, descontrolada e despreparada emocionalmente. Uma vez consolidado o impeachment, a frase irônica dirigida à esquerda em alusão à saída de “despedida” de Dilma do poder era: “Tchau querida”, ficando claro que, para os golpistas, as mulheres não tinham experiência em questões políticas, e por consequência a política não era lugar de mulher. Ficou evidente à sociedade brasileira a misoginia declarada desses grupos conservadores que tomaram o poder. Na educação, a retirada de entidades que participariam do Fórum Nacional de Educação e a inclusão de “[...] representações da iniciativa privada fizeram surgir um movimento de resistência ao desmonte da educação pública do país posto em prática pelo governo golpista” (OLIVEIRA, 2018, p. 55).

A partir daí as reformas referentes à BNCC, no que se refere ao ensino médio, ganhou novos contornos, fragmentando os conteúdos, principalmente da área de Ciências Humanas (Geografia, História, Filosofia e Sociologia), componente que permite a investigação, a crítica e a reflexão. A história das mulheres e as relações de gênero eram conteúdos de forte impacto, o discurso era melhoria na qualidade da educação, e a igualdade no direito à aprendizagem de forma horizontal. Contudo, vale destacar o número exagerado de verbos em suas habilidades, muitos deles baseados em lógicas empresariais e mercadológicas. O documento ainda sofreu forte influência do movimento Todos pela Educação (TPE), formado por grupos empresariais que defendiam uma educação voltada para as relações econômicas e de trabalho (FERREIRA; PENNA, 2018). Esses grupos que atuam na educação brasileira têm as empresas privadas como referências, propondo uma educação voltada para o mercado. Cabe destacar, nesse processo, a parceria do Bradesco, Instituto Natura, Instituto Ayrton Senna (IAS), Itaú Social, Unibanco e outros. Os termos utilizados pela

¹¹ “Ao som das panelas, um artefato simbólico, enquanto estigma, na vida das mulheres, o impeachment em 2016, durante o segundo mandato de Rousseff, deu um fim melancólico à passagem da primeira mulher pela presidência da República brasileira” (RUBIM; ARGOLLO, 2018, p.12).

¹² A presidenta na época era vista com as seguintes características “[...] ora a mulher solitária, separada, sem marido; ora a mulher casada duas vezes, mas sempre submetendo sua vida (até suas escolhas de partidos) às decisões de seu cônjuge, obediente e submissa” (ARAÚJO, 2018, p. 45).

iniciativa privada, dentre os que estão presentes no documento da BNCC, são os seguintes: competências; habilidades; flexibilidade; cooperação; avaliações; e adaptabilidade (BRASIL, 2017). Isso mostra que o conhecimento da realidade é subvalorizado, e é feito um trabalho árduo para apreciar os bens materiais, em um contexto de neoliberalização da educação que é internacional.

Neste processo histórico da formulação da BNCC destacamos também, a atuação do Mesp¹³ que tem seus primeiros ecos em 2003. Esse movimento carrega o padrão da meritocracia, da propriedade privada e da responsabilidade individual, argumentando que os/as professores/as estão destruindo os alicerces da família tradicional, em que a mulher é a principal funcionária do lar. Acabando por influenciar na elaboração da BNCC, divulgando afirmações distorcidas em relação aos conteúdos que deveriam ser abordados. Já em 2004, foi criado um canal online que incentivava as pessoas a denunciar incidentes ideológicos nas escolas e ameaçava processar professores/as considerados/as doutrinadores/as.

São inúmeras as seções do site do movimento. Algumas delas são destinadas especificamente a tratar da “doutrinação” em sala de aula, em livros didáticos e em provas de concurso público como as provas do ENEM, provas de vestibular e provas de concurso para o ingresso no serviço público. Há também a seção intitulada “Síndrome de Stocolmo”, destinada a relatar casos em que alunos defendem seus professores “doutrinadores” (MOURA, 2016, p. 25).

Entretanto, a partir de 2015, o projeto cresceu de forma significativa até 2020, e demonstrou que a neutralidade pelos/as educadores/as deveria ser mantida, procurando tolher a liberdade de cátedra quando o/a professor/a abordasse certos assuntos (tais como gênero, raça, sexualidade e outros) que, para seus/as defensores/as, deveriam estar atrelados à família. A preocupação desse projeto era de que a “[...] ação pedagógica das escolas pudesse embaralhar essas certezas, fornecendo às crianças e aos jovens caminhos ditos como ‘não naturais’” (SEFFNER, 2016, p. 8).

À vista disso, um fato notório tem acontecido no canal do Instagram. No perfil do Brasil Paralelo¹⁴, empresa fundada em 2016, em Porto Alegre, há um acontecimento cuja análise não é objeto deste trabalho, mas vale a pena trazer à

¹³ Para saber mais, acesse o site do movimento, disponível em: <http://www.escolasempartido.org/>. Acesso em: 6 out. 2023.

¹⁴ Disponível em: <https://www.instagram.com/brasilparalelo/>. Acesso em: 13 dez. 2023.

baila. Esse perfil possui ideologias idênticas ao Mesp, produzindo vídeos e documentários que falam de política e história, dentro do viés de extrema-direita. O perfil ainda propaga ataques contra as comunidades LGBT, a transição de gênero; envia o conteúdo da Lei Maria da Penha, afirmando que as mulheres mentem para se vingar do companheiro; comparam o feminismo como sendo braço direito do comunismo. Ademais, há temas que retratam a violência doméstica contra homens, desmerecendo toda história de luta das mulheres. A página do programa afirma ainda que o objetivo é “[...] resgatar bons valores, ideias e sentimentos no coração de todos os brasileiros sem qualquer viés político”. Ou seja, difunde o mesmo padrão de conservadorismo do Mesp.

Ao mesmo tempo, percebemos uma série de sanções impostas à educação pelo governador de São Paulo, Tarcísio de Freitas, desde agosto de 2023, quando assumiu o mandato. O sistema educacional paulista vive um clima de total controle ideológico. O governador tentou a criação de inúmeros mecanismos de opressão, como a não aceitação de livros impressos e de orientação do MEC, e publicou uma portaria obrigando os diretores a assistirem as aulas dos/as professores/as semanalmente, fazendo relatórios¹⁵, e ainda instalou um aplicativo no celular dos/as professores/as e alunos/as, sem que houvesse deles/as autorização para isso, alegando ter sido um erro da central de tecnologias.

E ainda em outubro de 2023, a Lei 18.637/2023 (SANTA CATARINA, 2023), de autoria da deputada estadual ultraconservadora Ana Campagnolo (PL), voltou a ser tramitada na Assembleia Legislativa de Santa Catarina, ganhando notório apoio do governador Jorginho Mello (bolsonarista). Ela defende a “Semana Escolar Estadual de Combate à Violência Institucional Contra a Criança e o Adolescente”, que responsabiliza o/a professor/a por essa violência, instigando alunos e alunas a observarem os comportamentos docentes, limitando a sua atuação em sala de aula, institucionalizando a lei da mordaza nos ambientes escolares. Não podemos permitir que essas leis sejam verdadeiramente sancionadas, isso é um fracasso para a educação brasileira, que exige cooperação para que a educação seja libertadora. Se necessário, há motivo para

¹⁵ Para saber mais leia matéria disponível em: <https://g1.globo.com/sp/sao-paulo/noticia/2023/08/04/governo-de-sp-determina-que-diretores-de-escolas-acompanhem-professores-nas-salas-e-facam-relatorios-semanais.ghtml>. Acesso em: 10 set. 2023.

fazer barulho e ir para a rua, mostrando o papel do/a professor/a na formação de cidadãos/ãs sociocríticos/as.

O Mesp visa impedir e proibir que os professores possam trabalhar com as temáticas de gêneros e sexualidades. Marielle Franco (2018) afirmava que “[...] há um discurso organizado que dizima as propostas em prol de uma educação mais diversa e inclusiva” (FRANCO, 2018, p. 123). Esse movimento também se insere no contexto da “guerra cultural religiosa”, adotada por grupos conservadores. Apesar da derrota, esse movimento não se vê como silenciado, uma vez que continua atacando professores e professoras no estado.

A professora Ana Maria Monteiro (2023), em conferência proferida em 31 de maio de 2023, de forma remota, ao Laboratório de Ensino de História e Humanidades Digitais da Universidade Federal de Roraima (UFRR), intitulada “A escuta de intelectuais mulheres e suas contribuições para o campo do Ensino de História em Roraima”, chama a atenção para o fato de que,

[...] os estudantes religiosos associam as suas respostas a questões sobre religião e senso comum, dizendo sempre – é assim porque Deus assim quis ou este é o nosso destino. O que torna nosso trabalho mais difícil porque temos que desconstruir essas perspectivas (MONTEIRO, 2023, [n.p.]).

Em 2018, o Mesp efervesceu de maneira notável, quando o ex-presidente da República Jair Messias Bolsonaro, candidato da direita, fomentou o discurso de ódio e violência a favor do projeto. Na época, inclusive, esse foi um fator e entrave a Fernando Haddad nas eleições para a presidência de 2018, interferindo na possibilidade de vitória do candidato da esquerda.

No entanto, na época de ataques do Mesp, surgiram o Professores Contra a Escola Sem Partido (PCESP)¹⁶,

[...] como uma reunião de professores de todos os níveis de educação, já atuando profissionalmente ou ainda em formação, preocupados com o avanço dos projetos de lei ESP em diversas casas legislativas pelo Brasil [...] o movimento conseguiu se consolidar como um contraponto ao ESP reconhecido nacionalmente e seus integrantes conseguiram construir sua militância política contra o projeto com uma argumentação

¹⁶ É particularmente digna a atuação do professor Fernando Penna, docente da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense, cujas ideias contribuem para este trabalho e que participou de acalorados debates em favor da educação e da liberdade escolar, sendo um dos membros fundadores desse movimento.

fundamentada academicamente, inclusive com a produção de trabalhos científicos sobre o tema (FERREIRA; PENA, 2018, p. 124).

Esse movimento se tornou importante nesse contexto, para banir a intimidação, agindo em prol da democracia, da diversidade e a cidadania; advertindo que precisamos conhecer as leis, a fim de agir na legalidade que nos ampara. Para o ensino de história, o projeto geraria consequências extremas, “[...] principalmente no que tange à questão do respeito às diferenças, à formação de identidades e à história das relações de gênero”, afirma Moura (2016, p. 1)

Dito isso, concomitante à reformulação da BNCC, ocorre a reforma do Ensino Médio, pautada num expressivo aumento de carga horária, que passa gradualmente de 800 h/a para 1400 h/a, e na criação de Itinerários Formativos para a modalidade, não levando em consideração a realidade das escolas públicas brasileiras. Isso acabou ocasionando a ocupação das escolas públicas e os movimentos de rua pelos/as próprios/as estudantes, que denunciavam as condições da infraestrutura das escolas. E ainda mais preocupante, aceitar-se-á lecionar no Ensino Médio professores com notório saber na formação técnica e profissional, sem formação específica na disciplina pleiteada, o que consequentemente gera a desprofissionalização ao não valorizar o profissional formado para atuar de acordo com a sua formação.

Alice Casimiro Lopes (2018), no seu texto “Apostando na produção contextual do currículo”, faz críticas ao currículo universal, explicando que o currículo precisa fazer sentido e que as demandas presentes na sociedade não são homogêneas, não mobilizando nem produzindo os mesmos saberes. Corroboramos com a autora, pois o espaço da sala de aula é heterogêneo, marcado por diferentes culturas, etnias e saberes. Por isso precisamos incitar constantemente o debate e as problematizações.

Tomando-se como ponto de partida as três versões da BNCC, documento que norteia o currículo, foi realizada uma pesquisa com os termos “história das mulheres” e “gênero”, na área de Ciências humanas, levando-se em consideração o contexto histórico e social de sua inserção. Fizemos essa escolha por não a entendermos senão como uma política específica, baseada numa análise crítica com perspectiva documental de caráter qualitativa.

A primeira versão da BNCC, com 302 páginas, veio a público entre outubro de 2015 e março de 2016. Na ocasião o objetivo era “[...] sinalizar percursos de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes” (BRASIL, 2015), passando por uma consulta pública, através da Internet, pela qual as forças que estavam em torno da sua elaboração afirmaram se tratar de um processo de construção colaborativa, “[...] segundo dados do MEC, houve mais de 12 milhões de contribuições ao texto, com cerca de 300 mil pessoas e instituições”, como demonstrou Aguiar (2018, p.11).

Na primeira versão, no que se refere à disciplina de História, o termo “mulheres” aparece duas vezes nos conteúdos do Ensino Fundamental II, do 8º ano e do 9º ano. No 8º ano, aparece no campo “dimensão política cidadã”, no item CHHI8FOA119: “[...] reconhecer mudanças e permanências no lugar ocupado pelas mulheres na sociedade brasileira, a partir da consideração da condição feminina no Brasil do século XIX e em outros espaços e a sua condição” (BRASIL, 2015, p. 256). E no 9º ano, a história das mulheres aparece no campo “categorias noções e conceitos”, no item:

CHHI9FOA139 – conhecer e compreender a constituição de 1988 como resultado de demandas da sociedade civil organizada, por meio do estudo do movimento Negro, dos movimentos indígenas, de movimentos de mulheres e de movimentos de ampliação dos direitos de crianças e adolescentes (BRASIL, 2015, p. 258).

Nessa versão do documento, não aparecem as relações de gênero, ocorrendo, dessa forma, um silenciamento marcado por tensionamentos em relação à disciplina de História. No Ensino Médio, a história delas e as discussões de gênero não se tornam visíveis, tornando-as esparsas e escassas. Ressaltamos que não se levou em consideração a diversidade cultural, étnica e geográfica que marca o Brasil. Trata-se, portanto, de uma primeira versão subserviente aos ditames de grupos específicos, mais especificadamente de viés neoconservador. Analisando as páginas dedicadas às Ciências Humanas, é visível a não indicação para o/a leitor/a de referências bibliográficas para pesquisa, o que acaba por dificultar o aprofundamento analítico relativo ao trabalho com fontes documentais. Especificadamente, o que se percebe é que, em relação a História como disciplina, o conservadorismo prevaleceu. “O hábil reproduzidor das exigências

curriculares dentro do calendário escolar será o perfil do professor desejável”, afirmam Ferreira e Penna (2018, p. 121).

Em 3 de maio de 2016, a segunda versão da BNCC é disponibilizada “[...] e submetida à discussão por cerca de 9 mil educadores em seminários realizados pela União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) e pelo Conselho Nacional de Secretários de Educação [...]” (AGUIAR, 2018, p. 11), mantendo praticamente a mesma proposta da primeira versão. A categoria “gênero” aparece em vários momentos, sendo essa versão mais abrangente, voltada para as Ciências Humanas. Contudo, na disciplina de História esse termo está suprimido. Em relação à “história das mulheres”, destacamos ocorrência nas habilidades elencadas a seguir.

No Ensino Fundamental II, aparece na turma do 8º ano, na habilidade EF08HI29: “Relacionar a história brasileira ao processo contemporâneo de a afirmação dos direitos das mulheres” (BRASIL, 2016, p. 475). Já no Ensino Médio aparece nas seguintes habilidades pertencentes ao eixo “conhecimentos históricos”¹⁷:

(EMCH02) Compreender a relação entre sociedade e natureza como processo criador e transformador do espaço ocupado por homens e mulheres, entendidos também como produtos do mesmo processo (EM23CH13) Analisar a importância dos direitos sociais relacionados às minorias na “Carta cidadã” de 1988 (os direitos dos trabalhadores, das mulheres, das crianças, dos negros e índios, e dos quilombolas), Relacionar a história brasileira aos processos contemporâneos de conquista de direitos dos trabalhadores, das mulheres, dos negros e das populações indígenas, (EM23CH18) Articular a história brasileira aos processos contemporâneos relacionados à conquista de direitos dos trabalhadores, dos negros, das populações indígenas, das mulheres e das minorias sexuais (BRASIL, 2016, p. 645).

Mas, apesar dessas ausências, ainda temos as brechas que o documento nos deixa, não nos impossibilitando do trabalho com temáticas voltadas ao gênero e à diversidade sexual. Esse fato é importante, uma vez que trabalhar com o ensino de história é trabalhar diariamente com relações de gênero, já que é preciso considerar que a nossa história ainda está atrelada a padrões majoritariamente masculinos.

¹⁷ O Ensino Médio foi subdividido de forma geral, abordando as competências e habilidades.

Em 17 de abril de 2017, a terceira versão da BNCC foi entregue pelo Ministério da Educação (MEC) ao Conselho Nacional da Educação (CNE), com 600 páginas, das quais apenas 20 são dedicadas às Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, para a etapa do Ensino Médio. O documento foi marcado por grandes limitações se comparado à segunda versão, fruto das mudanças trazidas pelo presidente da época Michel Temer, a partir da Medida Provisória nº 746/2016 (BRASIL, 2016), convertida na lei 13415/2017 (BRASIL, 2017). Nessa ocasião, diferentes grupos que disputavam o que assinalar como essencial dentro da BNCC assumiram cargos de destaque na educação, ocorrendo um desmantelamento das políticas públicas em andamento. Com isso, o golpe “[...] atinge simbolicamente a maioria da população, mas chega com força destruidora para todas nós, mulheres”, justifica Franco (2018, p. 119). No que se refere aos estudos das mulheres e das relações de gênero, esses foram invisibilizados, e os conteúdos aparecem com abordagem generalistas e reducionistas. Aguiar (2018, p. 14) afirma que a “[...] opção pela construção da BNCC adotou uma metodologia verticalizada, a qual foi denominada participativa”. Apesar dessas contribuições, não houve uma devolutiva à sociedade, para reavaliação pública; em outras palavras, faltou transparência por parte do MEC (FERREIRA; PENNA, 2018).

Na última versão, na etapa proposta para o Ensino Fundamental II a história das mulheres aparece por três vezes em toda listagem de conteúdo elencados, sendo duas vezes no 6º e uma no 9º ano. Já no que se refere ao 1º ano do Ensino Fundamental II, a história das mulheres aparece por duas vezes, uma no objeto de conhecimento “O papel da mulher na Grécia e em Roma, e no período medieval”, e a outra na habilidade EF06HI19: “Descrever e analisar os diferentes papéis sociais das mulheres no mundo antigo e nas sociedades medievais” (BRASIL, 2017, 421). Já no 9º ano, na temática “O nascimento da República no Brasil e os processos históricos até a metade do século XX”, aparece relacionada à habilidade EF09HI26: “Discutir e analisar as causas da violência contra populações marginalizadas (negros, indígenas, mulheres, homossexuais, camponeses, pobres etc.) com vistas à tomada de consciência e à construção de uma cultura de paz, empatia e respeito às pessoas” (BRASIL, 2017, 431). No 6º ano, percebemos o distanciamento espaciotemporal proposto, que carece de uma discussão sobre a modernidade, sem a necessária problematização. Depois, se

analisarmos, elas aparecem como vítimas ao serem estudadas as causas das violências destinadas a diferentes grupos sociais marginalizados, como já descrito neste trabalho, faltando apenas um adendo, qual seja, o das lutas operárias das mulheres que se perpetuaram e se perpetuam durante os séculos.

No que tange ao termo “gênero”, percebe-se que há uma imposição sem que a categoria “gênero” seja pensada, explicitando hierarquias e relações sociais, banindo conhecimentos considerados ideológicos. A problemática em torno de “gênero”, principalmente no que se refere à “ideologia de gênero”, vista como um fator que vai contra os valores religiosos, familiares e morais, acaba se tornando um tema sensível dentro da escola, em que os professores se veem totalmente atacados pelas famílias, pela comunidade, religiões, e também pelo Estado, causando impactos negativos no ambiente escolar. Na época da promulgação final da BNCC, a omissão do termo “gênero” foi justificada pelo CNE, como outras tantas controvérsias em torno do assunto, fato que se delineia até hoje, acirrando ainda mais os silenciamentos e tensionamentos resultantes da história das mulheres e das relações de gêneros na história e no currículo escolar.

Em outras palavras, a BNCC não se alterou praticamente em nada em relação aos conteúdos a serem ministrados nas disciplinas, principalmente no ensino de história, em que matrizes conservadoras venceram, carecendo de criticidade e aproximação com a história do Brasil, e adentrando em vários tópicos de caráter eurocêntricos, conforme elencando em várias seções do documento.

Entretanto, não é só no ensino de história que as desigualdades se consolidam, a própria escola como um todo está marcada pela desigualdade racial e social, principalmente por questões voltadas para hierarquias de gênero.

Currículos, normas, procedimentos de ensino, teorias, linguagem, materiais didáticos, processo de avaliação são, seguramente, loci das diferenças de gênero, sexualidade, etnia, classe – são constituídos por essas distinções e, ao mesmo tempo, seus produtores. Todas essas dimensões precisam, pois, ser colocadas em questão. É indispensável questionar não apenas o que ensinamos, mas o modo como ensinamos e que sentidos nossos/as alunos/as dão ao que aprendem. Atrevidamente é preciso, também, problematizar as teorias que orientam nosso trabalho (incluindo, aqui, até mesmo aquelas teorias consideradas “críticas”). Temos de estar atentas/os, sobretudo, para nossa linguagem, procurando perceber o sexismo, o racismo e o etnocentrismo que ela frequentemente carrega e institui (LOURO, 1987, p. 64).

Como educadores/as, precisamos repensar o modelo de escola que queremos, buscando romper com as relações de desigualdades no âmbito escolar, permitindo a promoção da equidade de gênero e a história das mulheres, em nosso país, marcado por uma concepção de mundo, onde o patriarcado e o machismo sempre estiveram presentes. O ensino de história tem extrema importância na sociedade e na própria escola, “[...] pensando especificamente na aula de História, é o momento em que o conhecimento circulante é problematizado”, afirmam Ferreira e Penna (2018, p. 113), em que o/a aluno/a torna um ser ativo/a e não passivo/a, de forma que possa atuar na sociedade.

Fernanda Pereira de Moura (2016), na sua dissertação de Mestrado *Escola Sem Partido: relações entre estado, educação e religião e os impactos no ensino de história*, apresentada ao ProfHistória da UFRJ, fala da “[...] necessidade de inserir o debate sobre gênero no ensino de História, focando a questão da necessidade de representatividade para a formação de identidades com vistas à igualdade de gênero e o combate à homofobia e à transfobia” (MOURA, 2016, p. 19). Vê-se, portanto, que é um assunto que continua a causar muitos debates e obstáculos no Brasil e no mundo.

Gil e Eugênio (2018) chamam a atenção para a abordagem de temas vivos na sala de aula, de forma a transformar esse espaço a partir de uma visão pluralista. Destacamos o machismo, o racismo e a homofobia como sendo temas sensíveis no contexto da sala de aula.

Assim, a unidade nacional tem sido questionada – não sem resistência – dando visibilidade à uma sociedade que é multicultural. Tal fenômeno tem provocado debates sobre o currículo da História ensinada de forma que possa construir materiais didáticos, rituais comemorativos e práticas curriculares na perspectiva da justiça e dos direitos humanos (GIL; EUGENIO, 2018, p. 143).

Os autores ainda fazem questionamentos importantes em relação aos temas sensíveis no ensino de história, “São sensíveis em si, ou se tornam sensíveis dependendo do encaminhamento do professor e das necessidades dos alunos?” (GIL; EUGÊNIO, 2018, p. 141). O professor não pode negar as desigualdades que ainda permeiam o currículo e o ensino de história, cabendo a ele tecer rastros para que possam se encaixar nas brechas, para que tenha autonomia. Todavia, percebemos, muitas vezes, que os colegas de profissão preferem silenciar a problematização de certos conteúdos, não querendo se indispor, ocultando muitos saberes e discussões, e reforçando estereótipos. Esse silenciamento “[...] acarreta custos da cumplicidade ao aceitar o mito da prescrição: acima de tudo eles envolvem, por diferentes caminhos, a aceitação de modos estabilizados de relações de poder”, afirmam Goodson e Crick (2019, p.95).

A ascensão do conservadorismo no Brasil rendeu fortes impactos no ensino de história, marcado por disputas de narrativas no que se refere à história ensinada.

A marginalização desses estudos se reflete nas distorções produzidas e reproduzidas sobre as questões de gênero na educação, onde as opiniões e o senso comum prevalecem nos discursos que visam cada vez mais limitar os espaços de debate (UMBELINO, 2018, p. 43).

Todavia, na Educação Básica, o livro didático é o grande balizador do trabalho pedagógico, sempre sob indicação do Ministério da Educação (MEC), o que quase nunca corresponde aos anseios dos professores. A abordagem de certos assuntos como os estudos sobre as mulheres, quando aparece, é feita de forma eventual, no final dos capítulos, em um box ou em notas de rodapés resumidas, invisibilizando muitas vezes a história das mulheres. Em outras palavras, esses temas aparecem em espaços secundários, cabendo ao docente se apropriar de outros recursos, tais como: livros, revistas, jornais e artigos disponíveis nos canais digitais ou impressos, o que nem sempre causa êxito em função da burocracia a que os profissionais da educação estão subordinados, tais como o preenchimento de documentos que o docente precisa dar conta no seu planejamento, e a participação em cursos de extensão, justamente no dia destinado a planejar as aulas semanais, entre outros. Essa situação impede muitas vezes que o docente consiga planejar aulas de boa qualidade.

O livro didático é um importante veículo portador de um sistema de valores, de ideologia, de cultura. Várias pesquisas demonstram como textos e ilustrações de obras didáticas transmitem estereótipos e valores dos grupos dominantes, generalizando tema, como família, criança, etnia, de acordo com os preceitos da sociedade branca burguesa (BITTENCOURT, 2008, p. 73).

Albuquerque Júnior, ainda nos chama a atenção para o seguinte fato

O professor de história terá efetivamente feito uma reflexão sobre suas concepções de tempo e as concepções de temporalidade que estão presentes no material didático que utiliza? Terá pensado ele que a forma como a narrativa histórica apresentada no livro didático organiza o tempo é só uma maneira de ordená-lo, podendo ele mesmo, como professor, dar uma nova ordenação às temporalidades? (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2016, p. 216).

A linguagem, o discurso e as imagens que se apresentam dentro do livro didático e outros manuais de uso escolar na sala de aula, muitas vezes convertem-se em instrumentos sexistas e masculinizantes. Isso exige do professor uma reflexão antes de iniciar o conteúdo, fazendo uma análise do material a partir da qual pode criar outras temporalidades. A história das mulheres geralmente aparece ditada por fontes documentais em que elas estão marcadas pelo controle do corpo, a sexualidade, o bruxismo, a prostituição, e a violência que suportaram ou praticaram; “[...] desse modo, podemos dizer que há no ensino de história, desde a sua gênese, um certo alinhamento com o cenário de disputas em que atua a historiografia, e que a sua prática se reveste desde sempre com parcialidades e escolhas” (UMBELINO, 2018, p. 45). Essa situação colabora para que as mulheres e as relações de gênero continuem abstrusas na história. bell hooks (2013) chama atenção para o fato de que:

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 e que nos permita encarar a realidade ao mesmo tempo em que, coletivamente, imaginamos esquemas para cruzar fronteiras, para transgredir. Isso é a educação como prática de liberdade (hooks, 2013, p. 273).

Nesse contexto, é importante pensar criticamente sobre a educação para que as mudanças na sociedade possam realmente ser percebidas. Ampliando direitos e formas de resistência. Em se tratando da história das mulheres, falta ainda um debate sobre suas representações na literatura, no seu cotidiano, no mundo do trabalho, e a história de suas famílias, respectivamente. Dentro da

lógica pautada por Bittencourt (2008), apesar da Nova História Cultural trazer ao bojo novos sujeitos históricos para o debate, a história ainda está atrelada à masculinidade, ao eurocentrismo, à branquitude, e à vertente heterossexual binária entre homem-mulher. A história de relações de gênero e a história das mulheres não se encaixavam/encaixam nesse padrão, majoritariamente.

As Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) trazem algumas orientações sobre o trabalho pedagógico nas escolas, sugerindo:

[...] questões de classe, gênero, raça, etnia, geração, constituídas por categorias que se entrelaçam na vida social – pobres, mulheres, afrodescendentes, indígenas, pessoas com deficiência, as populações do campo, os de diferentes orientações sexuais, os sujeitos albergados, aqueles em situação de rua, em privação de liberdade – todos que compõem a diversidade que é a sociedade brasileira (BRASIL, 2013, p.16).

Não obstante, esses temas acabam se tornando sensíveis, já que a própria escola pública se insere nesse contexto de grandes desigualdades sociais, ataques à docência e lutas para que os grupos que foram invisibilizados sejam visibilizados, suscitando a reflexão dos alunos. Nesse cenário, Gil e Eugênio (2018) esclarecem que

Queremos, portanto, pensar os temas sensíveis com base em questões vivas para a sociedade, controvérsias na historiografia, temas constrangedores para determinados grupos sociais, difíceis no contexto da escola, que possam, queremos crer, produzir esperança nas salas de aula (GIL; EUGÊNIO, 2018, p. 147).

Lidar com temas sensíveis não é uma tarefa fácil, é preciso que, ao debater esses temas, os alunos estejam em um ambiente seguro para problematizações e eventuais críticas, aceitando-se correr riscos para entrar no mundo do desconhecido, o que muitas vezes causa estranhamento. Isso ocorre porque muitas das narrativas que os professores usam para construir informações sobre a história acabam contradizendo aquelas que os/as alunos/as trazem dos contextos de sua vida cotidiana. Entender a inteligência emocional dos alunos também é importante para que a sala de aula não se transforme em um ambiente desumanizador (hooks, 2020). Nesse contexto, Young (2007) afirma que a importância das escolas “[...] é que elas capacitam ou podem capacitar jovens a adquirir o conhecimento que, para a maioria deles, não pode ser adquirido em casa ou em sua comunidade, e para adultos, em seus locais de trabalho”

(YOUNG, 2007, p. 1294). Muitas vezes, é na escola que os educandos entram em contato com diferentes pontos de vistas e conhecimentos que acabam sendo passados de forma despercebida ou negligenciados no seio familiar. Young (2007) chama esse tipo de conhecimento de “poderoso”. Partindo desse pressuposto, somos muitos questionados pelos alunos: Qual o sentido da história? Para que ela serve? Quem faz parte da história? Enfim, é preciso fazer com que a disciplina de História tenha sentido, de forma que possamos romper, através de nossas práticas, com o colonialismo que assombra o espaço educacional.

Refletindo sobre as limitações no que se refere aos estudos referentes às mulheres na sala de aula, é necessário levar contribuições sobre o tema aos alunos no âmbito social, político e econômico, que são caracterizados por lutas intensas. Um passo importante dessa prática é o de se questionar sobre os procedimentos de apagamento das mulheres em questões historiográficas, principalmente no currículo como prescrição para o trabalho docente. Sobre isso, Goodson e Crick (2019) justificam que “[...] o currículo como prescrição e os grupos de interesse estão fechados em uma parceria histórica potente, que configura currículo em formas básicas e efetivamente subverte quaisquer reformas ou inovações transitórias” (GOODSON; CRICK, 2019, p. 98). Esse tipo de currículo sempre carregou uma vertente inflexivelmente machista, em que a figura masculina é recorrente, reforçando o seu domínio sobre as mulheres, perpetuando relações de poder. Sobre as relações de poder que se perpetuam dentro do currículo, Foucault (2008), no seu livro *A ordem do discurso*, explica que as formas de pensamento acabam propiciando relações de poder, baseando-se na imposição e coerção dos indivíduos. Em síntese, entendemos que o poder está presente em todas as instâncias, seja governamental, seja social, se consolidando através do controle de direitos, da violência e da disciplina que inibe os indivíduos, levando sempre em consideração o contexto histórico em que a perpetuação de poder está envolta.

A ausência de certos grupos sociais no currículo é permeada por disputas políticas, sendo selecionado o que se era digno de narrar, no que dedilha ao conhecimento escolar. Nesse contexto, Apple (2005, p. 59) explica que o currículo “[...] sempre parte de uma tradição seletiva, resultado da seleção de alguém, da

visão de algum grupo acerca do que seja conhecimento legítimo”. Coadunando-se com essa ideia, Tomaz Tadeu da Silva (2007), em seu livro *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*, explica que o currículo educacional colabora para reproduzir e refletir sobre estereótipos, sendo também seletivo, contribuindo com o silenciamento da história das mulheres na escola, onde o conhecimento e o currículo ainda são masculinos.

É imperativo além de um ensino de História que inclua todas as pessoas como sujeitos históricos, que se faça também uma reflexão sobre como, historicamente, essas subjetividades se constituíram. [...] Para formar o “povo” é necessário incluí-lo na história e não educá-lo numa escola que reforça e legitima a sua exclusão da história (FERREIRA, 2005, p. 4).

Em outras palavras, é necessária a problematização dos objetos de conhecimento no espaço escolar, a fim de trazer ao seio da discussão o que está oculto, em silêncio; qualquer aula precisa ser problematizadora, e se não é, há um problema com o/a professor/a. A professora e historiadora brasileira Sonia Wanderley (2018) afirma que cabe ao/a professor/a saber qual é o seu lugar perante a sociedade, buscando combater os agravamentos e as injustiças, e o silenciamento, no que tange à classe, ao gênero e à raça. Os estudos de gênero permitem desnaturalizar as desigualdades marcantes entre homem e mulher.

Na contramão desse silenciamento, percebemos que a docência é uma atividade que predominantemente tem as mulheres como maioria, mas, no que se refere ao pensamento outorgante sobre a educação, há uma homogeneização do pensamento masculino. Analisando a trajetória da educação brasileira, percebemos que as teorias educacionais foram construídas por tendências masculinas. Mas não podemos negar que esse panorama mudou um pouco, porém ainda há muito a conquistar.

A cultura patriarcal sempre esteve presente e colocou as mulheres abaixo dos homens, em uma relação hierárquica, conforme afirma Roy Porter (1992): “As mulheres eram criaturas privadas, os homens eram públicos. Sendo reconhecidas por gestos de carinhos e preocupação pelo outro” (PORTER, 1992, p. 316). Louro (1987), em relação ao que era reservado a elas, explica que:

[...] há uma ideologia que prega um perfil feminino dócil, submisso e obediente, uma mulher dedicada apenas às funções de mãe ou à participação profissional condizente com essas funções, e que esta ideologia foi sendo construída ao longo dos tempos. Esta é uma

representação de dominação masculina, que tem sido apresentada como “natural”, ou seja, como se fosse da “natureza feminina” ter tais características (LOURO, 1987, p. 12).

“Pensar um currículo de história, hoje, para escola básica sem levar em consideração os temas desestruturantes e sensíveis é continuar a pensar um currículo eurocêntrico, cronológico, dominante, e até quem sabe, racista”, afirmam Pereira e Seffner (2018, p. 20).

Essa situação adversa que estamos apontando ocorre mesmo com a BNCC (2017), que prescreve, como dever do/a aluno/a:

Interpretar e expressar sentimentos, crenças e dúvidas com relação a si mesmo, aos outros e as diferentes culturas, com base nos instrumentos de investigação das Ciências Humanas, promovendo o acolhimento e a valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas, e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza (BRASIL, 2017, p. 355).

No entanto, ainda percebemos que há ausência da representação política, econômica e social de alguns grupos dentro do currículo. Essa ausência não deveria surpreender, pois a própria história e o contexto da BNCC são marcados por grande exclusão, principalmente das mulheres e das relações de gêneros. Mas não podemos deixar de ressaltar que essa é também uma realidade de lutas e questionamentos “[...] ou seja, é uma luta que reivindica lembrar, manter viva uma memória e reparar o silêncio e as simplificações na narrativa histórica” (GIL; EUGÊNIO, 2018, p. 143). O que estamos trazendo aqui, neste trabalho, é que fica evidente que o currículo não é neutro, e sim produto de tensões, conforme explica Apple (2005) no livro *Currículo, cultura e sociedade*, no capítulo “A política do conhecimento oficial: faz ideia a importância de um currículo nacional?”. Mediante a esses tensionamentos que o currículo carrega, Gil e Eugênio (2018) afirmam que “Cada vez mais a escola é chamada a ensinar o trauma, a injustiça, o preconceito e o sofrimento de forma que alunos e professores possam se encontrar com os debates que se apresentam na produção da história” (GIL; EUGÊNIO, 2018, p. 141).

Entendemos que é preciso haver discussão sobre a presença da diversidade no currículo, e para isso essa discussão não deve ser em tom de harmonia, como se tudo estivesse bem, pois a realidade mostra que

[...] não há nenhuma “harmonia” nem “quietude”, e tampouco pode haver “passividade” quando encaramos, de fato, que as diferentes culturas e os sujeitos que as produzem devem ter o direito de dialogar e interferir na produção de novos projetos curriculares, educativos e de sociedade (GOMES, 2012, p. 105).

Albuquerque Júnior (2016) ainda complementa ao afirmar que

Se ensinar história é produzir marcas temporais, é discutir e fazer ver as marcas que o tempo deixa em nossos corpos, em nossas vidas e nas nossas sociedades, o ensino da história deve ser capaz de expor feridas, de remexer traumas, de expor a carne sangrando, os corpos em sofrimento, os homens em comoção. Não podemos continuar produzindo gente frígida diante da dor passada, gente insensível a dor do outro, gente incapaz de se colocar no lugar e no tempo do outro, incapazes de imaginar e sentir a dor lancinante da perda de um ente amado (ALBUQUERQUE JÚNIOR (2016, p. 40).

Educar para a sensibilidade histórica não significa apenas ensinar sobre o passado, permitindo que os/as alunos/as se coloquem no lugar dos outros.

Apple (2005) explica que o currículo também está voltado para a produtividade e avaliações internas e externas de larga escala, cabendo à escola múltiplas responsabilidades para elevar os índices:

[...] há, entretanto, um sentimento crescente de que um conjunto padronizado de diretrizes e metas curriculares nacionais é indispensável para ‘elevar o nível’ e fazer com que as escolas sejam responsabilizadas pelo sucesso ou fracasso de seus alunos (APPLE, 2005, p. 63).

Isso faz com que o/a professor/a acabe ficando preso a um currículo, pois precisa prestar contas do que foi ensinado, por meio das avaliações impostas pelo sistema, situação que oprime o/a professor/a e priva o/a aluno/a de conhecimento e discussões generalizadas, uma vez que ele carrega inúmeros conteúdos que muitas vezes não fazem sentido para a vida dos/as alunos/as.

No que se refere especificadamente ao campo de ensino de história, Bittencourt (2008, p. 108) esclarece que:

[...] nos recentes currículos de História, tem-se destacado a inclusão de problemáticas sobre diversidades sociais e culturais da nossa sociedade” e exemplifica “História de gênero, história da África e das culturas afro-brasileiras e indígenas tem sido introduzidas sob pressão de diversos movimentos sociais no país, assim como de fóruns e agendas internacionais que incentivaram, notadamente na década de 1990, o combate as formas de racismo, de intolerância, de xenofobia. Para o setor educacional, as reformas curriculares transformaram-se em lugares privilegiados para propor mudanças em um ensino de História

calçado no padrão masculino, branco, cristão e centrado no pensamento eurocêntrico.

Tomaz Tadeu da Silva (2005) afirma que “[...] a epistemologia não é nunca neutra, mas reflete sempre a experiência de quem conhece” (SILVA, 2005, p. 94). Corroborando com o autor, devemos compreender que a partir do momento em que invisibilizamos a história das mulheres nas escolas, reforçamos uma epistemologia masculina com tendências positivistas. No entanto “[...] a escola no Brasil parece ter sido um local de formação diversificada para homens e mulheres, tendo proposto, ao longo da história, objetivos diferenciados para cada um dos sexos”, aponta Louro (1987, p. 13).

Nesse sentido, sublinhamos a importância de um currículo multicultural e descolonizado. Assim, enfatizamos o mérito do presente estudo no campo da educação histórica ao propor um elemento problemático, oferecendo oportunidades para estimular o conhecimento histórico dos/as estudantes.

2 A REPRESENTAÇÃO DAS MULHERES NAS PÁGINAS DO PERIÓDICO JORNAL DAS MOÇAS

[...] não é possível falar da opressão feminina, nem mesmo da condição feminina sem situá-las historicamente. (Guacira Louro)

A forma como a historiografia enfatiza homens e mulheres mostra claramente que as mulheres são geralmente colocadas num papel marginalizado e são apresentadas como seres biologicamente sensíveis e inferiores, embora representem papéis importantes na família como mãe e esposa dedicada. Durante muito tempo, elas e outros grupos sociais foram excluídos oficialmente da história (PERROT, 1988).

Baseando-se em uma abordagem histórica, este capítulo tem como objetivo analisar a forma como as mulheres e as relações de gêneros são representadas nas páginas do periódico *Jornal das Moças*, tendo como baliza temporal o período governado por Getúlio Vargas (1930-1945), levando-se em consideração a sua postura na construção de uma nação desejada por ele, dentro da ótica de uma sociedade falocrática, e na consolidação do projeto industrial urbano, que surgia como resultado da expansão do capitalismo. Nesse sentido, “[...] as revistas defendem, neste aspecto da relação homem-mulher, um claro sentido de desigualdade de gênero, admitem e reforçam uma hierarquia de poderes na sociedade conjugal onde o polo dominante é o masculino” (PINSKY, 2005, p. 118).

Vale ressaltar que devemos sempre refletir sobre a imprensa feminina, não apenas vendo-a como algo prático, que ensina a cozinhar, a cuidar do marido e filhos, mas também identificando os indícios de caráter ideológico que ela carrega. Além disso, é preciso considerar que não se trata de um veículo dirigido somente a elas, tendo o sexo feminino como um elemento definidor de suas consumidoras. Até porque, se formos analisar, o maior público leitor naquele contexto eram os homens, pois muitas meninas não eram alfabetizadas, sendo restritas a funções domésticas e familiares, e até o século XX não se tem um conhecimento definido de público específico das pessoas que faziam leituras de revistas e manuais, uma vez que as mulheres eram consideradas apenas como uma pequena parte desse público.

2.1 A REPRESENTAÇÃO DA MULHER NOS SÉCULOS XIX E XX

Escrever a história das mulheres não foi uma tarefa fácil para os historiadores. Sendo um assunto invisível durante séculos, faltavam vestígios dessa história.

[...] as experiências iniciais de inclusão das mulheres no ser humano universal trouxeram à tona uma situação plena de ambiguidades. Afinal, a solicitação de que a história fosse suplementada com informações sobre as mulheres equivalia a afirmar o caráter incompleto daquela disciplina, bem como que o domínio que os historiadores tinham do passado era parcial (SOIHET, 1997, p. 95-96).

Fica evidente que a história era incompleta, e muitos sujeitos haviam sido ignorados, principalmente as mulheres, em todas as categorias conjunturais.

Os maiores problemas para os novos historiadores, no entanto, são certamente aqueles das fontes e dos métodos. Já foi sugerido que quando os historiadores começaram a fazer novos tipos de perguntas sobre o passado, para escolher novos objetos de pesquisa, tiveram de buscar novos tipos de fontes, para suplementar os documentos oficiais. Alguns se voltaram para a história oral; outros à evidência das imagens; outros à estatística (BURKE, 1992, p. 8).

Apesar disso, a Escola dos Annales, ao voltar sua visão também para o social, além do político, possibilitou que os estudos se voltassem para objetos como sexualidade, família, casamento e as práticas cotidianas. Os historiadores dessa Escola passaram a voltar seus olhares para outras questões que antes eram ditas como menores, cedendo lugar aos grupos que até então estavam excluídos. Muitos se sentiam incomodados em viver em um mundo, em que, de acordo com as representações políticas, econômicas e sociais, tinha apenas um sujeito universal.

As instituições, o Estado e a Igreja enalteciam as mulheres apenas quando cumpriam com sucesso o seu papel na família, e a sua tarefa era a de ser um exemplo de “mulher” cujo principal guia era o respeito pelo marido a quem deviam obediência. As mulheres, conhecidas como heroínas domésticas são responsáveis pela harmonia no âmbito familiar, apesar de todos os sofrimentos e sacrifícios por que passavam.

A tarefa da Igreja era “santificar” as mulheres, para que não se desviassem do caminho que lhes era preparado antes do casamento, ou seja, as mulheres

não deveriam fazer tarefas fora de casa e muito menos conversar com homens na rua, para evitar comentários que pudessem manchar sua reputação. Vale salientar que muitas mulheres já estavam inseridas no mundo do trabalho para ajudar na complementação de renda de seus maridos, principalmente a mulher preta, vista como inferior em relação a mulher branca.

Entre as mulheres negras, acostumadas aos percalços da vida, não havia muito espaço para a imagem da esposa passiva, submissa ao marido e dedicada exclusivamente ao lar. A preocupação maior era que a mulher tivesse meios de obter uma fonte de renda e não ficasse dependente economicamente do companheiro [...] (NEPOMUCENO, 2013, p. 386).

Além de obedecerem aos seus maridos, essas mulheres tinham de enfrentar uma sociedade racista, sendo muitas vezes absorvidas pelo trabalho informal, principalmente como trabalhadoras domésticas, que são atualmente as que mais sofrem, vítimas da violência de gênero e racial.

A necessidade de trabalhar para garantir a sobrevivência da família quase sempre manteve as mulheres negras afastadas do universo escolar, dando-se o mesmo com seus filhos e filhas, ingressados precocemente no mercado de trabalho para ajudar na renda familiar, atuando em trabalhos de baixa remuneração (NEPOMUCENO, 2013, p.394).

A sua visibilidade só começa a aparecer com o movimento negro feminista, que inicia no Século XIX se cristalizando no século XX, onde passam a criticar as epistemologias eurocêntricas e também a “[...] trilhar uma trajetória própria de autodeterminação política” (NEPOMUCENO, 2013, p. 400). O movimento feminista¹⁸ ganha um grande potencial a partir da década de 1960, ancorado pelo movimento político, influenciado pelo mundo ocidental, que galgava uma grande efervescência política e cultural; em que “[...] as ativistas feministas reivindicavam uma história que estabelecesse heroínas, prova da atuação das mulheres, e também explicações sobre a opressão e inspiração para a ação” (SCOTT, 1992, p. 64). Posteriormente, foram inserindo, em suas lutas, outras pautas de reivindicações, e denunciando as desigualdades que ainda as cercavam. Essas

¹⁸ Inicia-se na Europa, expandindo-se para todo o mundo. Há uma forma errônea de interpretação desse movimento o colocando como escandaloso, por vangloriar o ódio e a disputa contra os homens.

feministas se reuniam em cafés, clubes, bares, bibliotecas, para contrapor-se ao machismo vigente desde sempre.

Em algumas famílias com resquícios de um forte patriarcado, as meninas eram educadas para se casar, portanto recebiam uma educação centrada no lar, afinal, manter o bom comportamento era ideal para cumprir os objetivos que a sociedade lhes traçava. Essas meninas ficavam sob a supervisão de pai, tio, primos e irmãos, para que não perturbassem o equilíbrio da casa ou a própria ordem da Igreja. Assim, uma tecnologia de controle, através de um aparelho administrativo e técnico, mantinha seu corpo sobre rígida vigilância, seja nas escolas, na higiene pública, no que se refere ao cuidado do seu corpo, a longevidade; seja nas instituições de assistência, como a Igreja Católica. O que se vê, portanto, é um verdadeiro instrumento endossado de hegemonia de controle, o que levou a uma medicalização meticulosa de seus corpos, de seu sexo, principalmente.

Sobre esse contexto, Pinsky (2006) lembra o seguinte:

A vocação prioritária para a maternidade e a vida doméstica seriam marcas de feminilidade, enquanto a iniciativa, a participação no mercado de trabalho, a força e o espírito de aventura definiriam a masculinidade. A mulher que não seguisse seus caminhos estaria indo contra a natureza, não poderia ser realmente feliz ou fazer com que outras pessoas fossem felizes. Assim desde criança, a menina deveria ser educada para ser boa mãe e dona de casa exemplar. As domésticas eram consideradas imprescindíveis no currículo de qualquer moça, que desejasse se casar. E o casamento, porta de entrada para a realização feminina, era tido como “o objeto” de vida de todas as jovens (PINSKY, 2006, p. 610).

Nesse cenário, manter a reputação era a recompensa para um bom casamento. Portanto,

A ideologia dominante, que junto com a dominação de classes passava à dominação do sexo masculino sobre o feminino, vinha pela imprensa, pela escola, pela igreja, dissolvida nas instituições políticas e sociais. Na educação escolar os ideais de mulher submissa, obediente, recatada, prendada, certamente eram ensinadas as jovens estudantes (LOURO, 1987, p. 30).

Assim, fica claro que existem preconceitos contra as mulheres na sociedade que são observados até hoje. Havia diferenças sociais na separação dos gêneros feminino e masculino. O homem tinha uma vida pública, a mulher uma vida privada.

Em contrapartida, relações sexuais dos homens com várias mulheres não só eram permitidas como frequentemente incentivadas. Os rapazes normalmente em suas aventuras com prostitutas ou mulheres com quem não pensavam firmar compromisso, como as chamadas garotas fáceis, galinhas ou biscates que lhes permitiam familiaridades proibidas às moças para casar. A virilidade dos homens era medida em grande parte por essas experiências, sendo comum serem estimulados a começar cedo sua vida sexual (PINSKY, 2006, p. 613).

Perrot (2007) explica que, se uma mulher não satisfizesse o marido após o casamento, ele procurava em outro lugar o entretenimento permitido pela sociedade. Por muito tempo, o sexo tornou-se um ponto central de poder que organizava a vida mais do que a ameaça de morte (FOUCAULT, 2008).

Daí surge, para os homens, a necessidade, a justificativa de procurar o prazer em outro lugar: amantes, prostitutas, mulheres sedutoras das casas de má fama, em plena expansão do século XIX, são encarregadas de remediar essa “miséria sexual (PERROT, 2007, p. 65).

Nesse sentido, entendemos que os homens podiam tudo, inclusive se relacionar com outras mulheres, ao passo que à esposa cabia manter a honra. Já as mulheres “da vida”, essas eram consideradas apenas como fontes de prazer. Uma sociedade guiada pela lógica da boa moral nunca permitiu que a “mulher” se focalizasse nos seus desejos. Ou seja, o sistema dita as regras e pune as mulheres que são consideradas de família, “[...] aconselhadas a comportarem-se de acordo com os princípios morais aceitos pela sociedade, mantendo-se virgens até o matrimônio enquanto aos rapazes era permitido ter experiências sexuais” (PINSK, 2006, p. 610).

No entanto, a possibilidade de casamento não era dada às mulheres que não eram consideradas preparadas e honestas por não cumprirem as suas obrigações.

Durante muito tempo, o comportamento das mulheres foi silenciado, subjugado e controlado pela influência do sexo oposto. O corpo da mulher deveria ser mantido em casa por sua grande “fraqueza” e “sensualidade”, cabendo apenas ao homem o direito de valorizar e satisfazer o respeito de sua esposa.

Esse controle corporal relacionado às roupas muitas vezes mascarava a tristeza por seus insultos, estupros e punições. Nessa concepção “[...] devemos enxergar o corpo como ele tem sido vivenciado e expresso no interior de sistemas culturais particulares, tanto privados quanto públicos, por eles mesmos alterados

através dos tempos [...]” (PORTER, 1992, p. 295). Ou seja, é preciso enxergar esse corpo feminino como um corpo sempre controlado, pela estética, pela moda, em que a mulher se vê acuada pela repressão de uma sociedade marcada pelo sensualismo ao universo feminino.

Elas preferiam se silenciar, dado que a sociedade era dominada pelos homens, que eram vistos com bons olhos, o “machismo” e a “virilidade” eram preponderantes. “Os arquivos públicos, olhar de homens sobre homens, calavam as mulheres” (PERROT, 1989, p. 11). Os procedimentos de registro as excluía, elas só apareceriam quando se escandalizavam, o que era visto como um descolamento do território que lhes era reservado. Em geral, nem todas as mulheres aceitaram ser violadas pelos seus parceiros e retaliaram com envenenamento para vingar os abusos que sofriam no dia a dia.

Michel Foucault (1988) explica que uma das primeiras a ser sexualizada foi a mulher ociosa, presa aos confins do lar, a quem era atribuído um rol de obrigações, tanto conjugais como parentais, fazendo aparecer a mulher nervosa, que sofria a todos os vapores. Nesse contexto, é fundamental a importância de estudos relacionados às mulheres e às suas situações familiares, sociais e de colocação profissional, uma vez que elas começam a ingressar num mercado competitivo, composto apenas por homens.

A partir de meados do século XIX e início do século XX, a mulher paulatinamente passou a ser inserida no mercado de trabalho. Assumindo algumas funções, de acordo com aquilo que foi colocado para ela historicamente, como: costurar e bordar panos para fora, babás, professoras e outros trabalhos que a sociedade vangloriava para elas. Em meados do século XIX, elas realmente se veem em uma inserção no ambiente de trabalho fora de casa, muitas vezes garantido, assim, o sustento da família. Elas “[...] começavam a atuar nas fábricas e em alguns casos nos movimentos políticos operários. Não só o contexto brasileiro se alterava, mas o mundo globalmente, influenciado pelas transformações da sociedade” (LOURO, 1987, p. 14). No entanto, essas mulheres que entraram no mercado de trabalho sofreram visivelmente os efeitos da desigualdade de gênero nas fábricas.

Até a década de 1970, muito se discutiu acerca da passividade da mulher, frente à sua opressão, ou da sua reação apenas como resposta

às restrições de uma sociedade patriarcal. Em oposição à história “miserabilista” – na qual se sucedem “mulheres espancadas, enganadas, humilhadas, violentadas, sub-remuneradas, abandonadas, loucas e enfermas...” – emerge a mulher rebelde. Viva e ativa, sempre tramando, imaginando mil astúcias para burlar as proibições, a fim de atingir os seus propósitos (SOIHET, 1997, p. 403).

Com essas pequenas mudanças, foi necessária a criação de manuais que regulamentassem o comportamento dessas mulheres na sociedade. Isso deve-se ao desenvolvimento capitalista, que permite às mulheres olharem para as organizações e modelos sociais prósperos com um olhar diferente. Em relação ao contexto de mudanças em relação às mulheres, os “[...] debates se estabeleceram sobre as repercussões do processo de industrialização, urbanização e modernização na estrutura familiar” (SOIHET, 1997, p. 419).

É assim que se torna a preocupação com esse estereótipo feminino, para reforçar os valores que são deixados de lado por elas. Porém essas preocupações iam além do físico, pois o comportamento social também deveria ser gerido. A mulher, então, deveria seguir diversas regras, como sorrir em público, para não exagerar e perder a atitude feminina. Outro fator importante foi que lhes era permitido chorar abertamente porque isso mostrava que eram emotivas, piedosas e amorosas.

Aos poucos, a percepção das mulheres começou a mudar, a encontrar um novo lugar na sociedade, a não aceitar os rótulos que lhes eram colocados. Vale lembrar que, mesmo após as mudanças sociais, muitas mulheres que pertenciam principalmente à burguesia ainda enfatizavam as suas responsabilidades em casa, porque não tinham de trabalhar. E quem se aventurou no mundo do trabalho foi criticado. A mudança de mentalidade não aconteceu rapidamente, demorou, e ainda hoje prevalece uma visão conservadora da família tradicional. Se ela trabalhasse fora do lar, teria de voltar para casa e cumprir seus deveres como anfitriã.

2.2 A REVISTA *JORNAL DAS MOÇAS* E O SEU CONTEXTO DE CIRCULAÇÃO

O uso da imprensa, foco de estudo do nosso trabalho, demorou a se consolidar dentro do campo historiográfico, sendo recorrente após a década de

1970, uma vez que era vista como algo parcial, sem objetividade, caracterizado por paixões e interesses das classes dominantes (LUCA, 2006). Ana Luiza Martins (2008) faz uma crítica, no seu artigo “Revista em revista”, afirmando que as revistas não são exploradas pela historiografia nacional tal como outras fontes históricas, compreendidas como um periódico singular, embora estejam amplamente difundidas entre o povo.

Como as revistas femininas começaram a ganhar visibilidade apenas no início do século XIX, período considerado atrasado em relação aos países europeus, o atoleiro da era colonial só começou a se romper com a chegada da família real, em 1808. Na pesquisa de Buitoni (1990), pioneira no estudo do jornalismo feminino no Brasil, ela afirma que o primeiro jornal feminino fundado no Brasil foi *O Espelho Diamantino*, no Rio de Janeiro em 1827, criado e editado por Pierre Plancher.

No Brasil, o primeiro periódico feminino chefiado por uma mulher, foi *O Jornal das Senhoras*, fundado na cidade do Rio de Janeiro, no ano de 1852, que, apesar de trazer informações sobre moda, costura e beleza, salientava sobre a emancipação moralmente da mulher, buscando driblar a censura, expressando publicamente suas angústias e lutas. No entanto, foi um periódico que circulou apenas durante três anos. Embora fosse dedicado às mulheres, esse periódico fazia um apelo aos homens e à sociedade em geral para que aceitassem o novo enquadramento social e político que as mulheres reivindicavam. Buitoni (1990) nos explica que “[...] quando precisou servir de canal de expressão literária, lá estava ela. Quando as mulheres começaram a reclamar seus direitos, também lá estava ela. Ainda trazia moda, beleza e conselhos práticos” (BUIIONI, 1990, p. 24).

Outro jornal importante do século XIX foi *A Família*, que começou a ser publicado em São Paulo em 1888 sob a direção da professora Josephina Álvares de Azevedo. Buitoni (1990) afirma que esse jornal circulou até 1897. Em seu primeiro ano de atuação, reforçou estereótipos contra as mulheres e, após a proclamação da República, passou a organizar encontros de emancipação feminina na cidade do Rio de Janeiro, preocupado principalmente em obter o direito de voto das mulheres.

No século XX, tanto as revistas quanto os jornais começaram a ser

simplesmente comercializados e vendidos. Em 1914, tínhamos a *Revista Feminina* no estado de São Paulo, que produzia e vendia produtos femininos. Simultaneamente a essa publicação impressa, surgiu em 1914 a revista *Jornal das Moças*, como veremos mais adiante.

Quanto à diferença entre revista e jornal, ambos os termos se confundiam há muito tempo. Esse é o caso do semanário *Jornal das Moças*, que, apesar de ser uma revista, se autodenominava-se “jornal”. Almeida (2008) afirma, em relação a revista e o jornal enquanto meios de comunicação, o seguinte:

Na verdade, era o conteúdo que determinava o que era revista ou jornal. O jornal veiculava predominantemente textos de opinião, que, por sua vez, apresentavam discussão de ideias polêmicas, cartas de colaboradores e, no final do século XIX, notícias. Já a revista caracterizava-se por apresentar maior variedade de conteúdo (principalmente ficcional), veiculados em gêneros, como poema, conto, fragmento de romance, relato de viagem, crônica social, conselho, receita, entre outros textos de entretenimento (ALMEIDA, 2009, *apud* GIANLUP, 2012, p. 16).

Buitoni (1990) explica que

A revista é uma vitrine, geralmente colorida, para anúncios de produtos diversos. A publicidade nos jornais está mais ligada à duração temporal do veículo (classificados, anúncios de ofertas com datas bem definidas). Já nas revistas, as mercadorias são anunciadas visando criar ou reforçar hábitos de consumo (BUITONI, 1990, p. 18).

Ao longo do século XX, a sociedade brasileira se mostra preocupada com a imagem da mulher: a moda, o seu corpo, a sua saúde e sua vida no lar; nesse período houve um grande investimento de revistas femininas ensinando como devem se comportar perante a sociedade, como cuidar de seus filhos e maridos, principalmente, uma imprensa feminina destinada a um público específico, seus rótulos e suas publicações, pensadas e escritas, em alguns casos, por homens, em sua totalidade. Essas publicações as afastavam da área da cultura e do poder. A questão da imagem da mulher em jornais e revistas ganhou destaque na época e se perpetua até os dias atuais. Em suas *Novas perspectivas de escrita da história*, Gaskell (1992) considera o papel da iconografia na construção e circulação de significados e símbolos.

A imprensa feminina mais do que a imprensa em geral está estreitamente ligada ao contexto histórico que cria razões para seu surgimento, e que interfere em cada passo de sua evolução. Jornais e revistas femininos funcionam como termômetro dos costumes de época.

Cada novidade é imediatamente incorporada, desenvolvida e disseminada. A movimentação social mais significativa também vai sendo registrada (BUITONI, 1990, p. 24).

A imprensa feminina confirmou os modelos de polidez pretendidos, que muitas vezes apareciam direta e indiretamente nas seções, mostrando a percepção de mundo, tendo como aparatado determinado tempo e espaço. Buitoni (1990) afirma que a “[...] imprensa feminina é um conceito definitivamente sexuado: o sexo de seu público faz parte de sua natureza” (BUITONI, 1990, p. 7).

Porém, revistas e jornais que circulavam por todo o país sobre diversos temas passaram a incluir temas de interesse das mulheres, principalmente a sua saúde. Nesse sentido, foi um prelúdio para que se tornassem sujeitos de algumas das sessões daquelas publicações e pudessem muitas vezes tornar-se uma das principais leitoras dos periódicos; entre eles está nosso *corpus* de investigação, a revista semanal *Jornal das Moças*, que teve a maior circulação nos lares brasileiros nesse contexto.

Esse periódico foi um marco na vida da população brasileira; fundado na cidade do Rio de Janeiro, que passava por grandes transformações, recebeu influências do período conhecido como “belle époque” parisiense, tendo passado despercebido por vários períodos histórico-político-sociais do Brasil. Nos anos de sua circulação, que datam 1914 e 1965, sua edição ocorria geralmente às quintas-feiras; era uma produção dedicada às mulheres, que poderia ser encontrada nas bancas ou enviada via correio, para assinantes. Albuquerque (2016) cita o nome de alguns estados onde o semanário circulava, como “Uruguayana, no Rio Grande do Sul; Taubaté, em São Paulo; Arrastão, no Rio de Janeiro; Rio Branco, em Pernambuco; Itajubá, em Minas Gerais” (ALBUQUERQUE, 2016, p. 45).

A edição da revista era realizada pela empresa *Jornal das Moças*, Menezes, Filho & C. Ltda, e sua direção era feita por Álvaro Menezes (redator e diretor) e Agostinho Menezes (diretor responsável) (ALBUQUERQUE, 2016). A pesquisa realizada por Albuquerque (2016) revela que não foram encontradas informações político-partidárias sobre os dirigentes da revista, o que nos faz refletir que havia um jogo de acomodação para que de fato a revista pudesse circular.

Vale ressaltar que essa revista era destinada a mulheres da classe média

e letrada, em virtude do valor econômico¹⁹. Pinsky (2014) afirma que entre as leitoras do periódico *Jornal das Moças*, se destacam: “[...] donas de casa, estudantes, professoras, funcionárias públicas, balconistas, costureiras, bordadeiras, etc., e correspondem a faixas etárias, graus de escolaridade e poder aquisitivo variados” (PINSKY, 2014, p. 14).

As páginas adquiriram um caráter agradável, pois era algo estático, as fotos tinham leveza e movimento. Sobre esse aparato chamativo, Buitoni (1990), nos afirma que

Esse armazém sortido e agradável, que é a revista, sempre apresenta uma fruição; daí seu caráter de feminização do produto impresso. Acima de tudo, a leitura de uma revista parece mais gostosa que a de um jornal, seja pelo conteúdo ou até pela forma como é lida. Não se leem revistas somente pela informação; muitas vezes, o ato de folheá-las já é um prazer (BUITONI, 1990, p. 18).

É preciso ressaltar que não havia nenhuma mulher negra representada na revista *Jornal das Moças*, o que criava um sentimento de inferioridade na jovem negra que folheava as suas páginas. A cobrança pelo biotipo ideal é um problema recorrente no mundo todo, o que nos instiga a lutar para minimizar essa noção do que é ser “ideal”.

Albuquerque (2016), sobre a representação de mulheres nas páginas da revista *Jornal das Moças*, afirma haver

[...] um silêncio de mulheres negras que são apagadas nas páginas da revista e que só aparecem quando são retratadas como criadas para suas patroas brancas. O caráter eugênico prevaleceria, também, na mídia impressa e suas sutilezas (ALBUQUERQUE, 2016, p. 70).

A mulher era “representada” em diversos meios de comunicação, e sobre isso o historiador Roger Chartier (1990) explica que,

[...] as percepções do social não são, de forma alguma, discursos neutros: produzem estratégias e práticas (sociais, escolares, políticas) que tendem a impor uma autoridade à custa de outros por elas menosprezados, a legitimar um projeto reformador ou a justificar, para

¹⁹ As edições custavam 1\$000, mas as edições comemorativas eram vendidas por 2\$000. A revista era pensada para um determinado grupo social: mulheres, brancas, letradas e ricas. E acrescenta-se a isso, o fato de muitas mulheres de famílias vulneráveis, estarem inseridas no mercado de trabalho desde a Revolução industrial (ALBUQUERQUE, 2016).

os próprios indivíduos, as suas escolhas e condutas (CHARTIER, 1990, p. 17).

Chartier (1990) ainda acrescenta que as representações se inserem “[...] em um campo de concorrências e de competições cujos desafios se enunciam em termos de poder e de dominação” (CHARTIER, 1990, p. 98), tornando-se assim uma luta de representações. Sobre essas representações, Baczkó (1985) as insere dentro do “imaginário social” e as “representações coletivas”, marcadas por estruturas de poder, assinalando que

É assim que, através dos seus imaginários sociais, uma coletividade designa a sua identidade; elabora uma certa representação de si; estabelece a distribuição dos papéis e das posições sociais; exprime e impõe crenças comuns; constrói uma espécie de código de “bom comportamento”, designadamente através da instalação de modelos formadores tais como o do “chefe”, o “bom súbdito”, o “guerreiro corajoso”, etc. Assim é produzida, em especial, uma representação global e totalizante da sociedade como uma “ordem” em que cada elemento encontra o seu “lugar”, a sua identidade e a sua razão de ser (BACZKO, 1985, p. 309).

O imaginário social e as representações coletivas são estruturadas por relações de poder, que “[...] ao mesmo tempo, torna-se o lugar e o objecto dos conflitos sociais”, afirma Baczkó (1985, p. 310). As representações relativas à mulher não são algo construído naturalmente, estão ligadas a construções sociais que foram se refazendo culturalmente ao longo dos anos.

A mulher era educada para ser encantadora e seu corpo como fonte de prazer, lugar onde residiam os seus encantos. O periódico *Jornal das Moças*, em uma das suas edições, trouxe a seguinte orientação para as mulheres:

A mulher, dona de um lar, deve prevalecer-se de sua inteligência, sem altivez e sem que seu esposo suspeite jamais que ela é quem o conduz no lar, para fazer com que ele compreenda que ela cumpre com seus deveres no lar (JORNAL DAS MOÇAS, ed. 1450, p.17).

E ainda descreveu a figura da mulher com as seguintes características:

Ser um pouco instruída. Conhecer bem, pelo menos, os rudimentos de aritmética e de leitura. A mulher é o primeiro funcionário do Estado Familiar, pois tem a seu cargo a importante função da despesa, de cuja anarquia rebentam tantas revoluções (JORNAL DAS MOÇAS, 1º de junho de 1914, ed. 02, p. 18).

A publicação descreve seu objetivo como sendo o de:

Levar ao lar das famílias patricias, além da graça e do bom humor que empolgam, da música e canto que embalam, dos brincos e contos infantis que deleitam, da moda que agrada, do romance que desfaz as visões tristes da existência, da nota mundana que satisfaz a curiosidade insofrida, os conhecimentos úteis que instruem [...] (JORNAL DAS MOÇAS, ed. 01, p. 18).

No entanto, “[...] a revista passava pelas mãos de toda a família; homens e crianças também a liam” (PINSKY, 2014, p.14). Para que de fato pudessem ter a certeza de que a dona do lar estava fielmente cumprindo com as vocações que lhes eram reservadas, “[...] é possível encontrar em seu miolo em repetidas páginas, essas frases de confiabilidade na consulta ao periódico”, afirma Albuquerque (2016, p. 46). A revista tinha tanta credibilidade que trouxe em uma das suas edições o seguinte título “A revista que o senhor e a senhora podem deixar em sua casa porque não há perigo de perversão em nenhuma de suas páginas” (JORNAL DAS MOÇAS, ed.1976, p. 61). O semanário *Jornal das Moças* contribui para a reafirmação de uma feminidade heteronormativa e subalterna.

Albuquerque (2016) explica que a revista difundia uma imagem estereotipada de mulher que se enquadrava no modelo de revista feminina e a consagrava como amiga, confidente e conselheira. O semanário continha de 75 a 85 páginas, com conteúdos diversos, muitos textos e ilustrações, dando dicas de beleza, moda e culinária, conforme revelado em uma de suas postagens:

Durante a infância, é necessário aumentar o poder vital e propender à maior energia funcional; por isso, é recomendável a ginástica respiratória com seus processos apropriados. Mais tarde, impõe-se preparar a mulher para suas mais nobres funções, pelo que é mister empregar métodos especiais que estejam em harmonia com as modalidades femininas [...]. (JORNAL DAS MOÇAS, ed. 1229, p. 23).

Com relação a essa postura instrutiva das publicações da época e a transformação da mulher, Oliveira e Silveira (2016) ponderam afirmando que a “[...] leitura das revistas femininas tem um espaço fundamental nessa transformação, pois serviam como lazer mais também como função pedagógica na tentativa de suprir a falta de uma educação realmente formalizada” (OLIVEIRA; SILVEIRA, 2016, p. 54).

Segundo Albuquerque (2016) a revista possuía várias seções que não eram fiéis aos seus leitores e leitoras, aparecendo em uma edição, e, na outra, já não estavam mais presentes, “[...] pois iam, vinham e desapareciam sem aviso as

suas leitoras” (ABURQUERQUE, 2016, p. 106). As seções que apareciam de forma permanente eram: “Jornal da Mulher”; “Evangelho das Mães”; “Conselhos de Beleza”; “Caixa”; e “Galeria dos Artistas de Cinema”. E ainda havia contos e fotonovelas, charges, poesias, atrizes. Em relação à influência recebida pelos ideais norte-americanos, através do “*american way of life*” (em português, “modo de viver norte-americano”), a revista criticava alguns princípios ao afirmar que:

Ao mesmo tempo que promove o cinema e astros de Hollywood, várias vezes os critica como “liberais demais”, alertando as leitoras de que “no Brasil é diferente”. Certos hábitos, posturas e episódios são adjetivados como “coisas de americano”, no sentido e excentricidades de estrangeiros que não cabem em nossa cultura (PINSKY, 2014, p. 26)

O Quadro 1 mostra os objetivos das principais seções abordadas no *Jornal das Moças*.

Quadro 1 – Algumas seções da revista *Jornal das Moças*

SEÇÕES	OBJETIVO
Jornal da mulher	Era direcionado às esposas e às jovens recém-casadas, com dicas do lar, tendências de moda e moldes para costura (normalmente roupas infantis).
O Evangelho das mães	Dava conselhos e dicas de como educar os/as filhos/as.
Conselho de beleza	Dava dicas de moda e de beleza para mulheres de todas as idades.
Caixa	Seção dedicada a responder perguntas das leitoras e leitores.
Galeria dos artistas de cinema	Seção que trazia entrevistas e reportagens sobre as principais personalidades da época (com artistas nacionais e principalmente com as “estrelas” de Hollywood).

Fonte: GIANLUPPI (2021, p. 83).

Dentro da revista, percebemos as relações hierárquicas de poder, marcadas pela “virilidade” e pelo “machismo”, contendo distinções entre o que era considerado homem e mulher:

A ela compete um dos principais papéis na harmonia do lar.

O esposo cuida de suas atribuições, fora de casa, trazendo o sustento e o conforto moral (JORNAL DAS MOÇAS, Vida no lar, [s.d.], p. 4).

Em uma das suas sessões, é afirmado que “A grande, a elevada, a importante função da mulher na sociedade humana não é ser doutora, telegrafista, boticária, comerciária, jornalista, etc.: é ser mãe e esposa” (JORNAL DAS MOÇAS, ed. 1806, p. 81). O que deixa claro sobre o papel da mulher em relação à maternidade e ao lar, não sendo considerado uma opção para ela, mas uma obrigação.

Algumas publicações mencionavam a necessidade de as mulheres terem filhos/as após o casamento e enfatizam que a sociedade rejeitava as famílias monoparentais (algo que continua até hoje):

Não se esqueçam, porém, moças folgazãs de que a advertência deve ser ouvida com todo acatamento: não retardem por nenhuma razão a chegada do filho e, se depois de um ano de casadas, observarem que o herdeiro não chega, colaborem com médico especialista para tratar de corrigir, o mais breve possível, as causas que impedem sua chegada. (JORNAL DAS MOÇAS, ed. 1811, p.14)

“Na verdade, seus pares, outras mulheres eram os verdadeiros juízes e eram as que auxiliavam na reprodução desse discurso enclausurador, claustrofóbico”, explica Albuquerque (2016, p. 123).

Sobre as representações das mulheres e da vida profissional, a revista levava as mulheres a acreditarem que as únicas profissões adequadas para elas eram as que envolviam cuidar de outras pessoas, como enfermeiras, farmacêuticas, babás, conforme uma publicação que apresentava o artigo “farmacêutica”.

Não acarretando para ela esforço físico em desacordo com seu sexo, a profissão é daquelas que muito enaltecem a quem a exerce. É indiscutível a tendência caridosa da mulher e, por isto, ela, por força natural de seu sexo, aplicar-se-ia no aperfeiçoamento de uma profissão através da qual infiltra-se muito de caridade. É a confecção do remédio, é a confecção de um salva-vidas. O médico indica, a farmacêutica manipula e a enfermeira dá. São três símbolos do bem. Façamos, pois, de nossas filhas boas farmacêuticas, quando desejem ser advogadas, engenheiras ou funcionárias públicas (JORNAL DAS MOÇAS, ed.1304, p. 60).

Dessa maneira, entendemos que havia uma forte diferenciação dos gêneros que se consolidava através dos papéis sociais preestabelecidos pela revista *Jornal das Moças*. Pinsky (2014) nos explica que,

Nas matérias hoje chamadas “de comportamento”, *Jornal das Moças* aborda questões do tipo: como conquistar e manter um homem?; como deve agir uma boa esposa?; o que faz uma boa mãe?. Elas estão espalhadas por suas páginas em forma de artigos, frases curtas, testes, reportagens e pesquisas, ficção e entrevistas [...] (PINSKY, 2014, p. 24).

Um periódico marcado pelo conservadorismo e pela prevalência do senso comum, pois “Criança que chora é criança. Homem que chora é mulher. Mulher que não chora é homem” (JORNAL DAS MOÇAS, ed. 1576, [n.p.]

Em relação à revista *Jornal das Moças*, Pinsky (2005) explica que

Jornal das Moças faz questão de manter-se dentro dos “limites da moral e dos bons costumes”, estar sempre de acordo com “bom senso”, claramente a favor da “família estável”, considera que a prioridade da vida feminina deve ser o lar. A revista não faz distinções de classe, como se os modelos veiculados pairassem acima das diferenças sociais. Procura veicular valores morais conservadores e manter as relações de gênero nos moldes tradicionais; seu discurso é quase que homogêneo, não comportando grandes transformações no decorrer do tempo (PINSKY, 2005, p. 113).

A felicidade e a harmonia doméstica repousava sobre os ombros da mulher, tornando-se claro quais eram os limites do universo feminino.

Por isso, cabe pensar o semanário *Jornal das Moças* como sendo um meio de comunicação utilizado para disseminar o projeto de sociedade moldado naquela época e que se transformou em uma cartilha político-pedagógica, que, mesmo com caráter de entretenimento em alguns momentos, possuía uma postura alienante. “Pois no espelho da imprensa feminina as imagens e as verdades são muitas”, assinalou Buitoni (1990, p. 5).

A mulher deve receber uma educação mais completa do que a comum, porque nem todas nasceram para usar o anel sponsálico nem trajar a bata da maternidade (JORNAL DAS MOÇAS, ed. 44, p. 24).

O *Jornal das Moças* apresentava um perfil altamente modelador e conservador para as mulheres e defendia um discurso religioso, jurídico, e médico sanitário.

Nota-se que a revista introduziu no debate formas modernas, como a cessação do uso de ervas e remédios caseiros pelas mulheres, substituído por produtos industriais e cosméticos (GIANLUPPI, 2021). A medicina estava muito preocupada com a propagação de doenças neste contexto e,

O sentimento da responsabilidade impõe a uma mãe o dever de recorrer a todos os meios ao seu alcance para proteger a sua família. Perigos muitos parecidos aos que existem quando há epidemias, existem todos os dias porque os germes de perigosas doenças se introduzem na casa. (JORNAL DAS MOÇAS, ed. 1088, p. 30)

Os especialistas afirmavam frequentemente que dentro da família houve um desvio dos paradigmas científicos, uma abordagem à medicina tradicional. Deveriam, dessa forma, aproximar do advento da modernidade “[...] por meio do auxílio de novos medicamentos, que iriam ajudar nos ‘dilemas femininos’ e cuidado com a prole”, afirma Gianluppi (2021, p. 85).

2.3 ENTRE AVANÇOS E RECUOS: O GOVERNO DE GETÚLIO VARGAS (1930-1945) DENTRO DA REVISTA E A CONSOLIDAÇÃO DE UM PROJETO DE NAÇÃO

O número 802 da revista, publicado em 30 de outubro de 1930, trazia na capa fotos dos líderes militares do movimento de 1930, como Juarez Távora, “O Grande Mentor”. O editorial também publicou o seguinte tema: “A vitória da justiça e o valor da mulher brasileira” (JORNAL DAS MOÇAS, ed. 802, p. 9), afirmando que

Em todos os templos religiosos, la estava ela a orar, pedindo a Deus. o Grande Senhor da terra e dos céus, que deixasse a paz, no nosso país, que se ensanguentava porque o capricho torpe, a vaidade insana de um homem, assim desejava. As suas preces eram longas e fervorosas.

[...]

No campo da luta – aqui a mulher brasileira se mostra sublime, de heroísmo e de bondade – la estava junto com os soldados, como tivemos ocasião de assistir, levando o conforto moral e físico; ora oferecendo a imagem da Nossa Senhora da Paz, ora prestando os seus socorros quando assim a ocasião exigia.

Queremos de aqui exaltar, mais uma vez, o nome da Mulher brasileira que coadjuvou grandemente, para que pudéssemos ver novamente surgir o sol da liberdade em raios fulgidos (JORNAL DAS MOÇAS, ed. 802, p. 9).

Também confirmou o papel da revista como sendo familiar e representativo das mulheres brasileiras. Elencando em diferentes momentos a importância da mulher nesse processo de transição política brasileira.

E, ainda, continuando as homenagens fundamentadas na Revolução de

1930, a revista *Jornal das Moças* em 13 de novembro de 1930, traz o retrato de Getúlio Vargas, colocando-o como “o grande chefe civil da revolução” (ALBUQUERQUE, 2016), “Enfatizando a simpatia da revista pelos ideais da Revolução de 1930”, conforme assinalou Albuquerque (2016, p. 53).

Albuquerque (2016) nos diz que, nessa mesma edição, também foi realizada uma exaltação às mulheres, em virtude da participação feminina no movimento,

[...] sendo inteligente, honesta, firme nos seus princípios, consciente dos seus fins, forte pela alma e pela ação, este sempre em harmonia latente com o homem, uma vez que ele foi firme nos seus princípios elevados, inteligente e consciente de seus fins! (JORNAL DAS MOÇAS, ed. 804, p. 7).

Ainda houve, em uma das sessões, uma fotografia dedicada às “[...] senhoras que mandaram rezar no altar mor da Igreja da candelária, missa pelas almas dos soldados mortos na revolução” (JORNAL DAS MOÇAS, ed. 804, p. 12).

Figura 2 – Senhoras que mandaram rezar no altar mor da Igreja da candelária a missa



Fonte: *Jornal das Moças*, ed. 804, p. 12.

Vargas torna-se presidente do Brasil num período de grandes realizações literárias, a segunda fase do Modernismo, num contexto histórico caracterizado por grandes rebeliões, guerras e conflitos políticos. O objetivo era fortalecer um projeto que visava construir uma identidade brasileira, distanciando-se de alguma forma das diretrizes eurocêntricas.

Em relação a esse período, Albuquerque (2016) explica que

Os escritores desse período estabeleceram seu diálogo com o leitor através de uma literatura social, discutindo questões sociais no cenário estabelecido, favorecendo ou não a criação e o estabelecimento de mitos da época para reforçar o retrato ideológico do nacionalismo, do patriotismo, do aprimoramento da raça, da nação ideal desejada por Vargas, através de personalidades, por exemplo, que faziam parte do imaginário feminino do período (ALBUQUERQUE, 2016, p. 42).

Após a posse de Getúlio Vargas, alguns movimentos feministas no Brasil perceberam que o presidente dava sinais de reformar as leis eleitorais, o que aumentaria sua luta. Em 1932, esse ideal foi confirmado pela promulgação da Lei Eleitoral Brasileira, que decidiu pela primeira vez pela participação das mulheres na política nacional, uma grande conquista para as mulheres. Ressalta-se que o periódico *Jornal das Moças* não exibia em suas páginas a luta das mulheres pelo sufrágio feminino antes mesmo de Vargas se tornar presidente. Albuquerque (2016) explica que a revista tinha algumas colunas que abordava sobre os direitos políticos das mulheres, durante o governo varguista, mas que jamais se confrontava com os ideais da família brasileira.

Em 1934, uma nova constituição brasileira foi aprovada, dando às mulheres certos direitos políticos com certas restrições. No entanto, apenas as mulheres com mais de 21 anos podiam votar, o voto era voluntário, excluindo analfabetos e mendigos. Vejamos um dos artigos da Constituição de 1934:

Art.109. O alistamento e o voto são obrigatórios para os homens, e para as mulheres, quanto estas exerçam função pública remunerada, sob as sanções e salvas as exceções, que a lei determinar (BRASIL, 1934).

O direito das mulheres ao voto permaneceu muito limitado, visto que muitas não exerceriam o pleito político devido às alterações constitucionais de 1934.

Já no campo trabalhista, Vargas baixou o Decreto nº 21.417-A, de 17 de maio de 1932 (BRASIL, 2017), que regulava as condições do trabalho das mulheres nos estabelecimentos industriais e comerciais²⁰. Proibia-se, nesse decreto, o trabalho noturno, em atividades insalubres e perigosas (perigo de

²⁰ Perrot (2007), no seu livro *Minha história das mulheres*, esclarece que a inserção da mulher no trabalho industrial, acarretou em mais uma tarefa para as mulheres, uma vez que elas ainda eram as responsáveis pelas tarefas domésticas. Sem contar, que muitas sofriam abusos sexuais pelos seus patrões, na falta de uma política de efetivação contra este problema.

acidentes, perigo de envenenamento, necessidade de trabalho atento a prudente, poeira e vapores nocivos), licença-maternidade, entre outros, garantindo a saúde das mulheres. Vargas aspirava uma nova nação em que as mulheres fossem as protagonistas desse projeto. Ao padronizar as profissões femininas com diversas restrições, ficou claro que era mais fácil para elas cuidarem do lar, incluindo a maternidade.

Na última etapa do governo de Getúlio Vargas, o Estado Novo (1937-1945), o presidente e sua equipe tentaram fortalecer o retrato ideológico do nacionalismo e do patriotismo, formando a nação ideal que almejava. No centenário do Colégio Pedro II, em dezembro de 1937, Gustavo Capanema Filho discursou:

A educação a ser dada aos dois há, porém, de diferir na medida em que diferem os destinos que a Providência lhes deu. Assim, se o homem deve ser preparado com têmpera de teor militar para os negócios e as lutas, a educação feminina terá outra finalidade, que é o preparo para a vida do lar. A família constituída pelo casamento indissolúvel é a base de nossa organização social e por isto colocada sob a proteção especial do Estado. Ora, é a mulher que funda e conserva a família, como é também por suas mãos que a família se destrói. Ao Estado, pois, compete, na educação que lhe ministra prepará-la conscientemente para esta grave missão (CAPANEMA, 1937, *apud* SCHWARTZMAN; BOMENY; COSTA, 2000, p. 107).

Essa ideia também se espalhou para o ambiente de aprendizagem. Durante a ditadura de Getúlio Vargas (1937-1945), o Ministro da Educação e Saúde, Gustavo Capanema, propôs um Plano Nacional de Educação para o currículo escolar, que:

[...] previa a existência de um ensino médio feminino voltado para a economia doméstica. Constavam dessa proposta as seguintes matérias: higiene e preparo dos alimentos; cuidados com pessoas doentes e normas para receber bem. Ou seja, a educação da mulher era exclusivamente voltada para a casa e para os cuidados dos familiares. Trabalhos não remunerados [...] (SCHUMAHER, 2003, p. 41-42).

Albuquerque (2016) explica que “[...] esse ensino proporcionaria formação em ofícios que não desviasse do objetivo para o que eram formadas como, especialmente: trabalhos manuais, culinária, economia doméstica [...]” (ALBUQUERQUE, 2016, p. 49). “É relevante ressaltar que esse plano não chegou a ser promulgado, mas serviu como base para as instituições voltadas para a educação feminina”, destacou Albuquerque (2016, p. 49). A instituição família ficava sob a tutela e proteção do Estado, oferecendo à mulher uma educação

adequada para assumir papéis familiares. Na consolidação desse projeto falocrático, não poderíamos de deixar de citar a Igreja Católica, forte aliada do Estado, devendo-se “[...] pedir à Igreja, não somente inspiração, mas, também, modelos e quadros de disciplina e ordem espiritual”, destacam Schwartzman, Bomeny e Costa (1984, p. 44), o que mostra como essa instituição era indispensável para a concretização dos ideais do governo, auxiliando na sua sustentação. Em algumas seções da revista, percebe-se uma aproximação dos ideais religiosos com o projeto de Vargas. “A revista demonstrava ali o forte diálogo político existente entre o Estado e a Igreja e reforçava esse diálogo com o governo Varguista”, afirma Albuquerque (2016, p. 55).

Em seu governo (1930-1945), Getúlio Vargas usou revistas, rádios e jornais como veículo de comunicação para disseminar suas ideologias a respeito da base da família tradicional brasileira. Esses mecanismos de divulgação de informação, juntos, foram aos poucos traçando um modelo ideal de nação, da sociedade civil e de mulher, criando novos canais para facilitar-lhes o desempenho a fim de brevar outros discursos.

No ano de 1939, Vargas criou o Departamento de Imprensa e Propaganda (DIP), sob a coordenação de Lourival Fontes, cujo objetivo era controlar todo meio de comunicação, como forma de disseminar os discursos presidenciais. Na verdade, esse departamento já havia iniciado no começo da década de 1930, com o Departamento Oficial de Publicidade (DOP). Em relação ao DIP, ele reprimia e censurava qualquer manifestação que ia contra os princípios do Estado centralizador, disseminando os ideais de Getúlio

Segundo a ideologia de Vargas e da sua equipe, a construção da nação estava envolta num projeto paternalista, sexista e autoritário que apoiava o seu projeto geral, repetidamente confirmado pela imprensa. Indo ao encontro de um nacionalismo autoritarista, estereotipando as mulheres, colocando-as, ora como sagradas ou profanas, ora como anjos ou demônios.

Nesse contexto, é importante compreender as representações das mulheres numa perspectiva problematizadora para compreender as continuidades e rupturas a partir de diferentes narrativas contemporâneas.

3 DO PROCESSO DE LETRAMENTO HISTÓRICO-DIGITAL A NARRATIVAS HISTÓRICAS EM ESPAÇOS DIGITAIS: O USO DO PODCAST NO ENSINO DE HISTÓRIA

O uso da tecnologia digital em sala de aula já se tornou uma prática comum entre professores, com a utilização de vídeos, visitas virtuais a museus, jogos e muito mais. “As alternativas de uso publicitário na internet aumentaram consideravelmente e hoje existe uma série de opções, tais como: widgets, podcast, games marketing, videocast, mídias sociais, redes sociais, mobile marketing etc.”, explicam Rocha e Alves (2010, p. 227). Nesse espaço de expansão do conhecimento e de novas formas de produzi-lo, muitos/as professores/as estão entusiasmados/as, e outros/as veem as TDCIs como uma ameaça à prática docente, justamente por não conseguirem acompanhar as demandas do tempo presente, que infelizmente estão atreladas a burocracias, como já descrito nesta dissertação, tornando “[...] os professores da educação básica cada vez mais ‘tarefeiros’ com vistas ao cumprimento das atividades curriculares prescrita”, afirmam Rodrigues, Almeida e Valente (2017, p. 63).

Contudo, destacamos que o uso de narrativas não é um campo novo no processo de ensino e aprendizagem, e se configura cada vez mais como objeto de pesquisa no campo da Educação e especialmente na disciplina de História, uma vez que permite e “[...] ajuda a estabelecer mais claramente a relação entre subjetividade e objetividade, tão importante na construção do conhecimento” (RODRIGUES; ALMEIDA; VALENTE, 2017, p. 65). As narrativas que construímos nas salas de aulas devem ser entendidas como construção e divulgação do conhecimento circulante, dentro de uma ótica problematizadora, em virtude do aumento dessas plataformas. Silva (2021) afirma que “Muitas dessas plataformas, também carregam direta ou indiretamente, entre as suas variedades de conteúdos, aqueles pertinentes ao campo das narrativas históricas” (SILVA, 2021, p. 67).

A expansão da Internet possibilitou maior acessibilidade, encurtou distâncias geográficas e proporcionou melhor troca de informações em maior escala, tudo em tempo real. Vale ressaltar que a Internet não é apenas uma ferramenta de disseminação de informação, mas também de produção de

conhecimento.

O modelo de aula expositiva e dialogada, usada de forma sucessiva, já não condiz com a nossa realidade, onde o/a aluno/a é apenas um/a receptor/a de conteúdos curriculares, gerando desinteresses. Paulo Freire chama a exposição de conteúdos de “educação bancária”, a qual jamais possa “[...] orientar-se no sentido da conscientização dos educandos” (FREIRE, 1996, p. 59). Paulo Freire criticava essa forma de educação que se mostrava de pouca praticidade na vida dos/as estudantes e tinha os/as professores/as como sendo os/as únicos/as a determinar os mecanismos comunicacionais, tornando irrelevantes as narrativas dos/as estudantes. Schmidt (2010) ainda complementa ao afirmar sobre “[...] a necessidade de serem realizadas mudanças, com o objetivo de se superar o ensino tradicional de História” (SCHMIDT, 2010, p. 115). Dessa forma, as narrativas digitais são colocadas “[...] como estratégia de aprendizagem que potencializa a transformação do aluno e, na formação de professores, instiga alterações pedagógicas” (RODRIGUES; ALMEIDA; VALENTE, 2017, p. 62).

Logo os professores precisam se apropriar “[...] das TIDC em experiências autênticas, tanto no próprio processo de aprendizagem quanto em sua prática pedagógica” (RODRIGUES; ALMEIDA, VALENTE, 2017, p. 66). Entretanto é preciso repensar os impactos que as tecnologias digitais acarretam na escola e no nosso cotidiano, uma vez que

Neste contexto, da era digital, a educação precisa ser reestruturada e, conseqüentemente, o ensino de História carece de ser repensado, levando em consideração a forma de produzir conhecimento histórico e sua relação com as tecnologias digitais da informação e da comunicação (SILVA, 2018, p. 13).

O foco da educação histórica não se baseia mais na memorização e em histórias prontas, mas em histórias de várias perspectivas, a partir de vários documentos históricos diversos e versáteis, como “[...] forma de contar, uma maneira de lembrar, um jeito de registrar as memórias, reviver as histórias e (re)significar o vivido”, conforme aponta Rodrigues, Almeida e Valente (2017, p. 64)

O ato de usar a narrativa como recurso pedagógico reconhece a aprendizagem como processo e coloca em foco a experiência pessoal de aprender favorecendo o protagonismo e a autoria do aprendente, que, para a construção de sua narrativa, seleciona

aquilo que o atravessou, tombou, desestabilizou durante a aprendizagem, para refletir, avançar e criar suas produções (RODRIGUES; ALMEIDA; VALENTE, 2017, p. 64).

Destacamos as narrativas em espaços digitais como sendo uma demanda crescente na atualidade, em que “[...] as plataformas digitais subverteram as bases da produção e circulação das narrativas sobre o passado”, pondera Malerba (2017, p. 142). Por isso é importante que as narrativas criadas no ambiente escolar sejam baseadas em um esforço pautado na divulgação do conhecimento histórico.

[...] o homem só pode viver no mundo, isto é, só consegue relacionar-se com a natureza, com os demais homens e consigo mesmo se não tomar o mundo e a si mesmo como dados puros, mas sim interpretá-los em função das intenções de sua ação e paixão, em que se representa algo que não são (RÜSEN, 2001, p. 57).

Desse modo, este capítulo enfatiza a importância de criar conhecimento, não apenas revelá-lo aos discentes, apresentando novas perspectivas para que possam refletir sobre a sua realidade, construindo pontes para que possam mudá-la conscientemente.

Por conseguinte, abordaremos neste capítulo a importância da utilização da mídia podcast para o ensino de história, na produção de narrativas históricas em espaços digitais, ressaltando também sobre as disputas por narrativas e o uso do letramento histórico-digital como caminho metodológico para saber ler e escrever digitalmente, mas de forma apreciativa e reflexiva, e que tenha sentido para a vida dos/as alunos/as. Dessa maneira, os/as alunos/as precisam “[...] aprender a utilizar as tecnologias digitais aplicadas à História” (SILVA, 2018, p. 69).

No que concerne ao uso das tecnologias digitais no processo de ensino e aprendizagem, o recurso podcast vem cada vez mais sendo utilizado, permitindo a ampliação da divulgação e da educação histórica. Contudo, a produção de podcasts está inserida na chamada “cultura digital”, que permite o intercâmbio entre educação, comunicação e tecnologias. “Dentro dessa cultura digital, outras plataformas constituem esses universos, novas realidades são construídas dentro dos chamados sistemas midiáticos” (ROCHA; ALVES, 2010, p. 225).

“A história não mais se produz somente na academia, muito menos se veicula apenas por meio do livro impresso”, afirma Malerba (2017, p. 142). Por

essa razão, independente do meio em que ocorrer, reforçamos a importância de se pautar sempre pelo rigor científico para que a história e outras disciplinas não percam sua real importância na formação dos sujeitos.

Souza (2016) ainda chama a atenção para o fato de que

A relação entre história e os meios digitais são complexas e diversos campos da historiografia têm analisado essa relação a partir de definições teóricas distintas. [...] Sem dúvida a relação entre história e o digital desafiam as formas tradicionais do ofício do historiador e esses problemas criam diferentes enfoques na relação entre o digital e a história (SOUZA, 2016, p. 46).

Entretanto, o sistema educacional não passa incólume nesse processo de transformação, onde mídia e educação precisam dialogar a fim de tornar o conhecimento mais abrangente e, de certa forma, tornar os educandos produtores de conhecimento, e não apenas sujeitos passivos.

3.1 BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO DA MÍDIA PODCAST

Existem milhares de pessoas no Brasil que produzem e ouvem conteúdo independente. Então contextualizaremos neste tópico o que é um podcast, ferramenta muito utilizada para produzir conteúdo de caráter diversificado.

O podcast surgiu em 2004 através da parceria de dois norte-americanos Dave Winer (criador de software) e Adam Curry (DJ da MTV). Juntos eles criaram um programa que tinha a função descarregar áudios nas páginas da web, com a utilização dos “iPods” criados pela Apple.

Souza (2016) explica que podcasts “[...] são programas de áudio produzidos para a internet e que são distribuídos através de um feed” (SOUZA, 2016, p. 6). Assis (2014) complementa, explicando sobre transmissão “via podcasting”.

O podcast é uma mídia transmitida via podcasting e o podcasting é uma forma de transmissão de mídia via feedRSS (Real Symple Syndication). Um feed é uma tecnologia de sindicalização de conteúdo, uma página com codificação simplificada em linguagem XML (eXtended Markup Language, ou linguagem de marcação estendida) que permite a inclusão de tags e metadados lidos e interpretados por programas agregadores, bastante utilizada para facilitar a atualização de conteúdo e o aviso de atualização novo de conteúdo on-line (ASSIS, 2014, p. 31).

Souza (2016) afirma ainda que

O podcast, por outro lado, é uma mídia que, além de possuir a característica de pull5 (puxar) como qualquer outro arquivo da internet, também consegue vincular o push na medida em que o usuário permite que os agregadores de podcast façam o download dos programas automaticamente (SOUZA, 2016, p. 7).

Muitos confundem a mídia podcast com programas de rádio. Souza (2016), esclarece que há diferenças entre ambos, explicando que os recursos televisivos e radiofônicos utilizam um aparelho receptor para receber as mensagens; nesses tipos de mídia o usuário não tem escolha do que vai escutar, ou seja, os conteúdos aparecem de forma unilateral. Isso impede que os usuários interajam com os aplicativos disponíveis. “O usuário, porém, já não quer apenas só escutar, mas interagir, criar e responder da mesma forma, sendo sujeito [...] autônomo, exigente e complexo”, afirmam Rocha e Alves (2010, p. 227). As barreiras entre receptor e produtor hoje são quebradas, não existindo um sistema hierarquizado de comunicação (ROCHA; ALVES, 2010).

Assis (2014) enfatiza as particularidades do podcast, explicando que ele se caracteriza pela atemporalidade, acessibilidade e liberdade. É atemporal porque você pode acessar conteúdos antigos que ainda estão hospedados na Internet. Disponibilidade, porque qualquer pessoa com conexão à internet pode utilizá-lo, e por fim liberdade, pois o usuário pode ouvir e escolher o que deseja. “Passamos a ter um papel mais participativo do que interativo, ao mesmo tempo ator e autor de nossas próprias escolhas de consumo” (ROCHA; ALVES, 2010, p. 222-223). Apesar de sua correlação com o rádio, o formato, a estrutura, a organização e a distribuição de um podcast diferem da linguagem do rádio. Sem contar que o ouvinte não precisa baixar o arquivo. O usuário pode baixá-los e ouvi-los sob demanda.

A mídia podcast possui características simples, bastando uma conexão com a internet e um dispositivo para ouvi-la. Essa ferramenta não depende de um público massivo, ela pode ser produzida por qualquer pessoa. Portanto “[...] a mídia podcast pode contribuir e preencher algumas lacunas ainda presentes nesse campo de produção de conhecimento, bem como atender as demandas de uma sociedade caracterizada no nosso tempo por sua cultura digital”, aponta Farias (2021, p. 37). O podcast foi lançado pela primeira vez no Brasil em 21 de

outubro de 2004, sob o título “Digital Minds”, com diferentes variedades, tendo como autor Danilo Medeiros. Ela se tornou tão importante que o dia 21 de outubro é comemorado como o Dia do Podcast no Brasil. A primeira Conferência Brasileira de Podcast (PondCon) aconteceu no ano seguinte, na cidade de Curitiba, de 2 a 3 de outubro, e foi organizado pela ABPod (Associação Brasileira de Podcast). Ressalta-se que existe uma divisão informal de podcasts no Brasil, em que os arquivos de áudio são chamados de “podcasts” e os arquivos de vídeo são chamados de “videocasts”, conforme explica Assis (2014).

Em pesquisa realizada em 2022 pelo Ibope (Figura 3), foi revelado que o Brasil é o terceiro país que mais consome podcast, perdendo apenas para Suécia e Irlanda. O que nos faz acreditar que esse artefato tecnológico tem sido bem aceito pela sociedade brasileira.

Figura 3 – Países que mais consomem podcast



Fonte: Ibope (2022).

Quanto aos programas mais utilizados para criação e audição de podcasts, destacam-se os apresentados na Figura 4.

Figura 4 – Plataformas de podcasts mais utilizadas

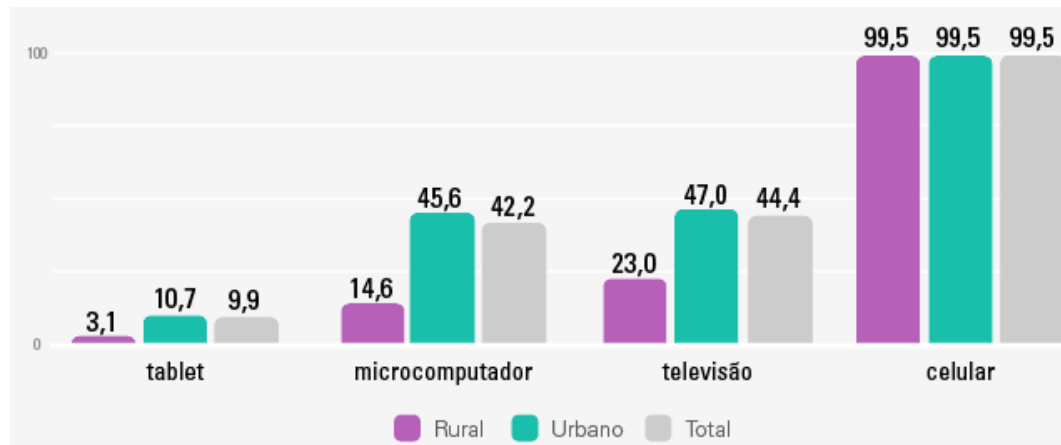


Fonte: Ibope (2022).

A escolha do Spotify é em virtude da variedade de funcionalidades e gratuidade disponíveis no seu acesso. Hoje em dia, todos os smartphones possuem um agregador que permite ao usuário ouvir podcasts e outros aplicativos que podem ser encontrados na Play Store e baixados gratuitamente. O uso de celulares com características diversas vem aumentando significativamente, o que acaba gerando grandes discussões no que se refere à sua potencialidade no ambiente escolar, havendo aqueles que valorizam o seu uso, e os que o criticam por provocar falta de concentração nos educandos (FARIAS, 2021). Educação, escola e mídia sempre caminharam juntas, mas com o advento da Internet isso se intensificou, favorecendo espaços mais dinâmicos (SOUZA, 2016).

Em pesquisa divulgada pela IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), em 16 de setembro de 2022, a Internet chega a 90,0% dos domicílios do país em 2021, um aumento significativo com relação ao ano de 2019, em que o acesso chegava a 84,0%. Os telefones celulares são os dispositivos mais utilizados para acesso à Internet (Figura 5).

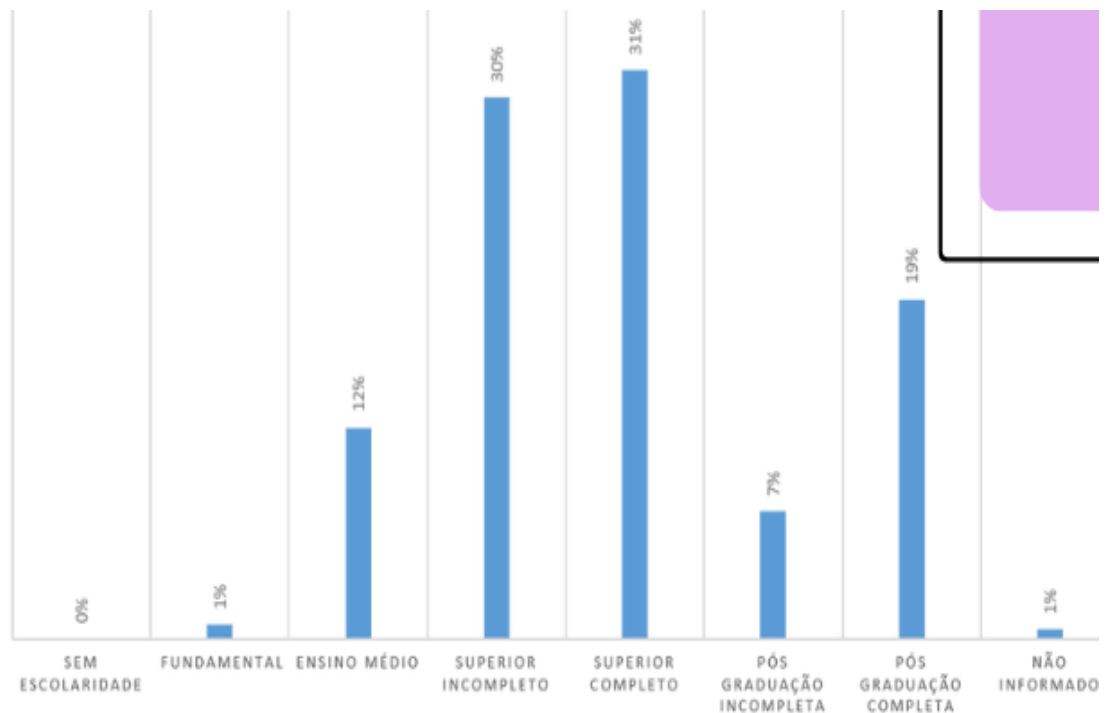
Figura 5 – Equipamento utilizado para o acesso - 2021



Fonte: PNAD Contínua – Tecnologia da Informação e Comunicação – 2021.

Souza (2016) explica que a mídia podcast se popularizou entre os jovens, com a expansão da banda larga e o desenvolvimento das conexões de Internet.

Figura 6 – Porcentagens de ouvintes de podcast por escolaridade

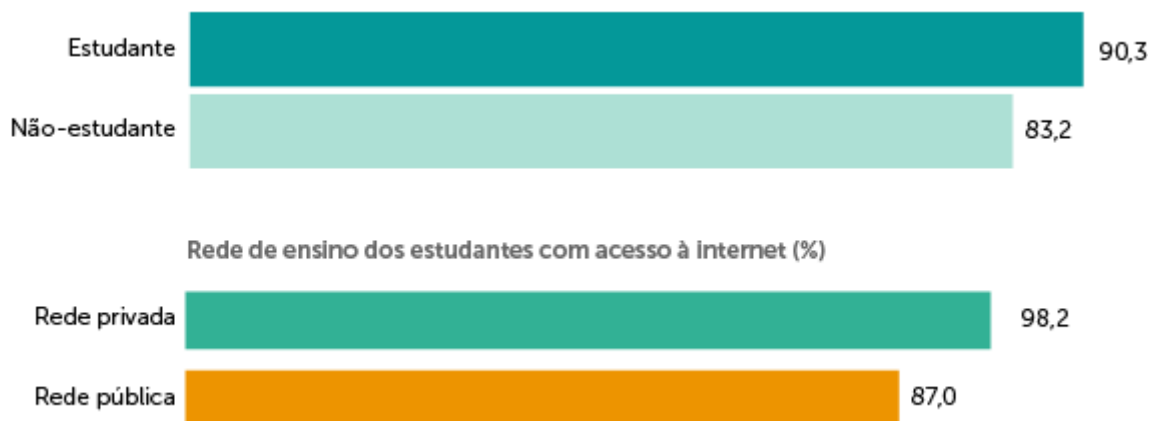


Fonte: Podpesquisa (2019).

Analisando os gráficos da Figura 6, verifica-se que o acesso a podcasts em todos os níveis de ensino ainda é generalizado no Ensino Superior completo e incompleto, mas o Ensino Básico ainda precisa de ser revisto para incorporar em

seu ambiente escolar essa tecnologia digital e outras tantas.

Figura 7 – Pessoas que utilizaram a internet, em 2021 (%) - Por condições de estudante



Fonte: PNAD Contínua – Tecnologia da Informação e Comunicação – 2021.

Com base nas informações acima, concluímos que a inclusão digital ainda é um problema recorrente no Brasil, principalmente no que diz respeito ao acesso dos alunos de escolas públicas em comparação com os de escolas privadas. Ao mesmo tempo, concordamos que a rede pública está sendo desmantelada pela falta de equipamentos e infraestrutura, e com a demora na manutenção das redes de trabalho, o que provoca desigualdades econômicas e sociais no sistema educacional brasileiro. Esses fatores ficaram evidentes durante a pandemia da covid-19, que começou em março de 2020 no Brasil.

Como a pesquisa em questão visa produzir um podcast sobre a imprensa feminina, tendo como suporte a revista *Jornal das Moças*, realizamos uma busca no Google sobre os principais podcasts femininos mais ouvidos no Brasil (Quadro 2).

Quadro 2 – Programas de podcasts de conteúdos femininos mais ouvidos no Brasil

Projeto piloto	Olhares	Pretas na rede	Bom dia, Obvious	Gordacast
Este programa é apresentado por Lu Ferreira e Thais Farage. Os episódios, que duram cerca de 40 minutos, abordam temas como maternidade, moda, beleza e carreira.	Apresentados por Aline Hack, seus episódios de 50 minutos vão ao ar quinzenalmente às quintas-feiras e têm como objetivo se relacionar com as lutas das mulheres, quebrando estereótipos sobre elas.	Dirigidos por três mulheres negras, Gabriela Santos, Larissa Barboza e Liliane Ribeiro, os episódios têm como objetivo falar sobre a vida, o universo e tudo mais.	Comandado por Marcela Ceribelli, os episódios possuem cerca de 40 minutos, chegando aos bastidores toda a segunda-feira, com comentários sobre autocuidado, saúde mental, relacionamentos e muito mais.	Os episódios, dirigidos pela jornalista Thamiris Rezende, tratam de questões relacionadas às pessoas gordas, que acabam por não se enquadrar no biotipo prescrito pela sociedade.

Fonte: Elaborado pelo autor.

Os programas indicados no Quadro 2 são programas que atendem à demanda atual e têm como público-alvo o universo feminino, alguns de cunho bastante conservador, enquanto outros visam quebrar a opinião estereotipada que ainda existe para as mulheres. Ressalto que a escolha desses canais está relacionada ao conteúdo, mas esses podcasts não se limitam apenas às mulheres, pois são de natureza pública, portanto qualquer pessoa pode ouvi-los.

3.2 LETRAMENTO HISTÓRICO-DIGITAL: PRODUZINDO NARRATIVAS HISTÓRICAS EM AMBIENTES DIGITAIS

Ensinar história na Educação Básica não é uma tarefa fácil, mesmo com tantos aparatos tecnológicos disponíveis na sala de aula. Isso se deve em parte à resistência por parte dos educandos, o que nos impulsiona a buscar metodologias que se aproximem da realidade discente, principalmente no ensino de história, marcado por “[...] disputas por narrativas, memórias e concepções historiográficas tornam a utilização das TICs no Ensino de História na Educação Básica um desafio não apenas no nível curricular, mas também do ponto de vista didático” (SOUZA, 2016, p. 244). Albuquerque Júnior (2016), em “Regimes de historicidade:

como se alimentar de narrativas temporais através do ensino de história”, ele faz uma comparação entre regimes de historicidade e regimes alimentares, pela qual destaca a forma como alunos e alunas vem sendo alimentados nas aulas de história. Chegando à conclusão de que as aulas precisam ser mais dinâmicas, interativas e atrativas, mas sem nunca perder a crítica, a qualidade, e principalmente a historicidade.

Nos últimos anos, houve uma grande mudança explosiva nos recursos técnicos, que chamamos de “era da cultura digital”. A tecnologia da informação e comunicação possibilitou intensas mudanças sociais e foi responsável pela criação de novas formas de interação social, levando a educação “[...] a revisar-se, a instituir novas práticas e consolidar boas experiências e [colocando] os professores [...] [como sendo] os principais atores mobilizados a apresentar respostas a esses processos de mudanças” (MAIA; VIDAL, 2015, p. 21, *apud* FARIAS, 2021, p. 28). Em uma sociedade cada vez mais sustentada pelas tecnologias digitais, saber lidar com essas demandas contemporâneas é uma urgência. Assim “[...] afirmamos que o livro didático, o conteúdo produzido e disponibilizado pelo professor não são mais os únicos meios de acesso à informação curricular” (SOUZA, 2016, p. 23). Rocha e Alves (2010, p. 222) complementam que

[...] a sociedade vive uma amplificação de vozes, onde as pessoas estão aprendendo a compartilhar pensamentos, ideias e experiências através de novos modos de produzir e consumir conteúdo. A realidade se confunde com o virtual e vice-versa e o comportamento social se altera, perdendo suas amarras e abrindo espaço para a fluidez de informações, comportamentos e relacionamentos. [...] (ROCHA; ALVES, 2010, p. 222).

Souza (2016) explica que

[...] no atual contexto da cibercultura, os processos de comunicação requerem dos sujeitos conhecimentos específicos para operar com diferentes meios, tecnologias, dispositivos e suportes, com diversos modos de interação, gêneros e linguagens, transitando entre diferentes contextos, práticas culturais e eventos em que os LD se desenvolvem (SOUZA, 2016, p. 87).

Diante desse contexto, o termo letramento digital começou a ser muito

debatido. Magda Soares²¹ (2002), no seu artigo intitulado “Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura”, já debatia esse conceito, utilizando vários autores como Angela Del Carmen Bustos Romero de Kleiman, Leda Verdiani Tfouni, Shirley Brice Heath, Walter Ong, nos esclarecendo que não podemos falar em letramento, mas sim “[...] letramentos para enfatizar a ideia de que diferentes tecnologias de escrita geram diferentes estados ou condições naqueles que fazem uso dessas tecnologias, em suas práticas de leitura e de escrita [...]” (SOARES, 2002, p. 156). A autora conclui que letramento “[...] é fenômeno plural, historicamente e contemporaneamente: diferentes letramentos ao longo do tempo, diferentes letramentos no nosso tempo” (SOARES, 2002, p. 156). Destacamos que o letramento tradicional é diferente do letramento digital, pois esse último se constitui em frente às telas, tendo as tecnologias digitais como suporte. Magda Soares ainda afirma que o letramento digital é

[...] um certo estado ou condição que adquirem os que se apropriam da nova tecnologia digital e exercem práticas de leitura e de escrita na tela, diferente do estado ou condição – do letramento – dos que exercem práticas de leitura e de escrita no papel (SOARES, 2002, p. 151).

Esse letramento acaba extrapolando os limites dos muros da escola, uma vez que é possível acessar os variados espaços públicos de sociabilidade e comunicação. “As linguagens, assim como as relações com os meios digitais, se tornaram mais híbridas com uma multiplicidade mais perceptível”, nos chamam a atenção Rocha e Alves (2010, p. 222).

Contudo, a produção de conhecimento histórico não se limita mais ao campo dos historiadores, há muitos não-historiadores, e as tecnologias de informação e comunicação (TDIC) contribuem proficuamente para esse processo

[...] que exige que os sujeitos envolvidos consigam aprender e ensinar História de diferentes formas e, conseqüentemente, desenvolvam diferentes habilidades que auxiliem na localização temporal e na significação das experiências humanas no tempo (SILVA, 2018, p. 41).

Malerba nos questiona que

A história é “pública” porque sua produção saiu da tutela acadêmica e passou a ser largamente praticada, produzida por leigos, amadores,

²¹ Linguista brasileira e professora titular emérita da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).

diletantes? Ou ela é pública pela dimensão da audiência que é capaz de atingir – e que cresceu exponencialmente nas últimas três décadas? (MALERBA, 2017, p. 141).

O autor alerta ainda que a história não é propriedade de ninguém, mas a formação da consciência histórica exige críticas constantes, tanto de homens como de mulheres.

Os espaços de informação e comunicação partilhados na Internet, que chamamos de “espaço virtual”, muitas vezes acabam reforçando e criando histórias que contradizem a história ensinada pelos/as professores/as nas salas de aula formais. Dessa forma, tornam-se muitas vezes um espaço para reforçar uma ideologia com linhas conservadoras, e os/as alunos/as, por vezes, acabam acreditando que estão sendo enganados pelos/as docentes. Muitas narrativas dos/as educadores/as são questionadas, e muitas vezes vistas como negacionistas por questionarem narrativas históricas duvidosas, dentro de uma perspectiva crítica e emancipadora, fazendo com que os/as alunos/as reflitam sobre a sua realidade, tendo suas certezas abaladas. Albuquerque Júnior (2016, p. 26) nos afirma que, em relação ao ensino de história, sua finalidade é “[...] a formação de valores, é a produção de subjetividades, é a construção de sujeitos capazes de conviver com a diversidade e a diferença, com o que não é familiar [...]”. Nesse contexto, concordamos com Meneses e Melo (2017, p. 158), que nos explicam que

A partir dessa constatação, evidencia-se o papel da Internet como recurso de tradução, leitura e produção de novos sentidos na contemporaneidade. Aspecto que acabou por atingir também os registros sobre o passado, na medida em que os chamados acontecimentos emblemáticos são fortes referentes de disputas, debates e discursos no mundo virtual.

Notamos isso na polarização política que ainda permeia em nosso país em ambientes digitais, criando narrativas distorcidas e sem fundamento, violências, discriminação e racismo, “[...] passando a sustentar a convicção desses sujeitos que assimilam, muitas vezes, as informações como ‘verdades incontestáveis’”. (FARIAS, 2021, p. 63). Farias (2021) ainda aponta que são narrativas produzidas por pessoas de outras áreas, não especializadas, que aproveitam das mídias digitais para a proliferação de afirmações sem veracidade. Diante disso “[...] percebemos que cada vez mais os discursos que se utilizam de conhecimentos e

narrativas históricas têm tomado um importante lugar na mídia” (SOUZA, 2016, p.50).

Assim sendo, exige-se do/a educador/a novas posturas, como esclarece Bittencourt (2008):

Consideramos que a escola e em particular o ensino de história tem um papel fundamental nesse processo. É ela, em última instância o locus privilegiado para o exercício e formação da cidadania, que se traduz, também, no conhecimento e valorização dos elementos que compõem o nosso patrimônio cultural. Ao socializar o conhecimento historicamente produzido e preparar as atuais e futuras gerações para a construção de novos conhecimentos, a escola está cumprindo seu papel social (BITTENCOURT, 2008, p. 7).

Contudo, é necessário aproximarmos da realidade dos/as nossos/as educandos/as, de tal forma que nós, professores/as, e também nossos/as alunos/as, sejamos protagonistas da aprendizagem.

Afirmamos que a história é uma produção do/para/no tempo presente e que a web 2.0, o desenvolvimento das TICs e sua mediação pela internet criaram potenciais condições para o desenvolvimento de uma temporalidade da história que se relacione cada vez mais as questões do tempo presente (SOUZA, 2016, p. 49).

Somente dessa forma iremos conseguir que as temáticas históricas se expandam nos recônditos da web, o que na verdade já acontece, proporcionando assim, discutir como se utilizam fontes críveis e se realiza a análise que resulta na constituição da narrativa histórica digital, favorecendo a interconectividade no ensino de história e fazendo com que essa disciplina ocupe também diferentes espaços.

Sobre isso, Rüsen (2001) afirma que

A consciência histórica não é algo que os homens podem ter ou não – ela é algo universalmente humano, dada necessariamente junto com a intencionalidade da vida prática dos homens. A consciência histórica enraíza-se, pois, na historicidade intrínseca à própria vida humana prática. Essa historicidade consiste no fato de que os homens, no diálogo com a natureza, com os demais homens e consigo mesmo, acerca do que sejam eles próprios e seu mundo, têm metas que vão além do que é o caso (RÜSEN, 2001, p. 78).

Portanto, a consciência histórica se constrói ao longo da vida e dá sentido às ações no mundo e no tempo, é ela que nos permite perceber e ter a consciência de que pertencemos a determinado grupo e classe social. Cerri (2011) enfatiza

que

[...] a narrativa foi colocada como sintetizadora da consciência histórica, e meio capaz de expressar a relação com as experiências do passado. O que implicou-se em formas de mobilizar a memória do passado como orientação ao presente (CERRI, 2011, p. 8).

Em outras palavras, a história não pode se tornar um conteúdo estático, a ser depositado no aluno. É preciso que ela tenha sentido temporal e prático na vida dos/as alunos/as, de forma que se possa estabelecer uma relação saudável com o tempo e com a diferença.

Para a própria metodologia de ensino é saudável essa perspectiva, de modo a compreender a educação histórica como um processo que não pode ser encarado com dentro da redoma da sala de aula. Os problemas e as potencialidades do ensino-aprendizagem de história não estão restritos à relação professor-aluno na classe, mas envolvem o meio em que o aluno e o professor vivem, os conhecimentos e opiniões que circulam em suas famílias, na igreja ou outras instituições que frequentam e nos meios de comunicação de massa aos quais tem acesso (CERRI, 2011, p. 54).

Entendemos que vida prática é o que ocorre na nossa sociedade, sendo ela um elo importante na estrutura de nossa consciência histórica, e “[...] ‘pensar historicamente’ é a capacidade de beneficiar-se das características do raciocínio da ciência histórica para pensar ainda prática”, afirma Cerri (2011, p. 61).

Em relação aos/às educandos/as,

[...] é importante que a instituição escolar preserve seu compromisso de estimular a reflexão e a análise aprofundada e contribua para o desenvolvimento do estudante, de uma atitude crítica em relação ao conteúdo e à multiplicidade de ofertas midiáticas e digitais” (BRASIL, 2017, p. 59).

Silva (2021) nos chama a atenção em relação às aulas de história, quando pensadas dentro da lógica do conhecimento e método histórico, que

[...] os objetivos de aprendizagem histórica planejados para suas aulas serão exitosos, uma vez que o conjunto de perguntas e respostas inseridas pelo professor na ferramenta estão a serviço da produção do conhecimento histórico. Caso contrário, se o planejamento não se der de forma crítica, cairemos no método tradicional de ensino, baseado na memorização, que não tem nada de problematizador (SILVA, 2021, p. 43).

No entanto, para que a aprendizagem realmente ocorra, é necessário primeiro planejar de tal forma que as tarefas oferecidas tenham significado e

reflitam a vida social, política e econômica dos/as alunos/as.

Como educadores/as, é muito comum encontrarmos alunos/as familiarizados/as com o uso de computadores, celulares e programas, que muitas vezes são seus meios para construir e desenvolver o pensamento histórico (FARIAS, 2021). Destacamos que “[...] uma das mídias com essas características que tem ganhado destaque, principalmente entre o público jovem, é o podcast” (FARIAS, 2021, p. 54).

A BNCC mostra que a cultura digital deve estar presente no ambiente escolar, de forma crítica. De acordo com as exigências atuais, vejamos o que explicita a competência 5 do documento mencionado,

Cultura digital: Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva. (BRASIL, 2017, p. 9).

É necessário, portanto, que nossos alunos sejam letrados histórico-digitalmente, que saibam ler e escrever nesses espaços, sendo pautados em uma ótica de interpretação e consciência crítica. Ao tratar dos entrecruzamentos da história dentro desses ambientes virtuais, de forma que possam se tornar conhecimento, Silva (2021) explica que

[...] a principal finalidade do letramento histórico-digital é oferecer aos estudantes elementos essenciais que os auxiliem na construção de habilidades históricas e digitais, que os levem a construir narrativas históricas reveladoras de aprendizagem histórica (consciência histórica) capazes de orientá-los temporalmente em diferentes espaços e possibilitando a significação das experiências pretéritas no presente (SILVA, 2021, p. 44).

O autor ainda completa, ao afirmar que o letramento histórico-digital

[...] consiste na articulação entre o processo investigativo utilizando-se de tecnologias digitais de forma crítica para construir narrativas históricas, conseqüentemente reveladoras de uma aprendizagem histórica (consciência histórica) capaz de levar os sujeitos a se orientarem no tempo e espaço, além de conduzir esses sujeitos à significação das experiências pretéritas, construindo neles uma base, na qual poderão decidir sobre como agir no futuro, dando “Sentido à Vida” (SILVA, 2018, p. 62-63).

Concordamos com o autor que as competências digitais devem estar

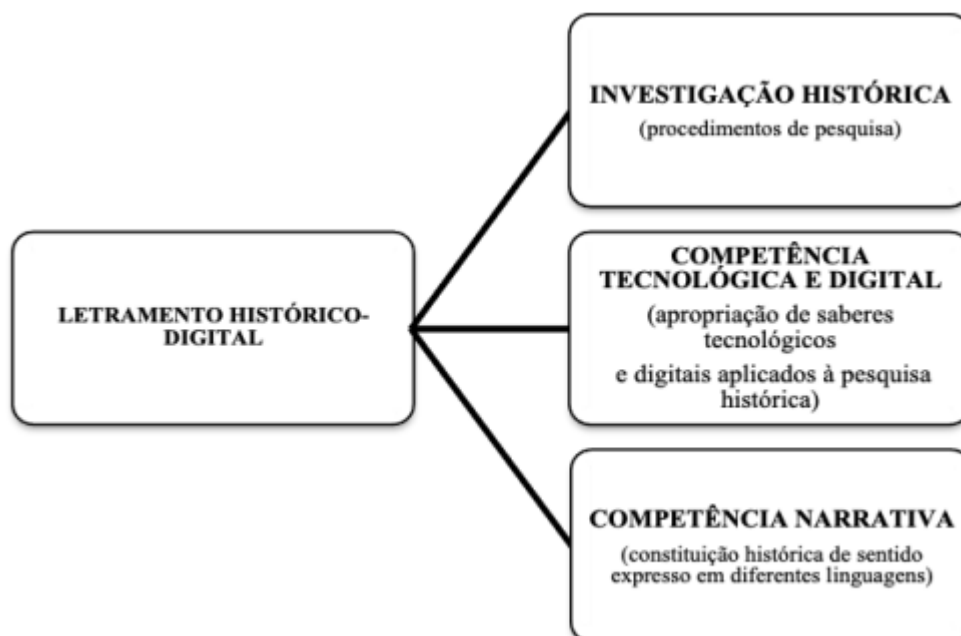
vinculadas à construção de narrativas históricas, valorizando as características sociais e culturais que estão presentes na vida dessa nova geração de jovens chamados de “nativos digitais”, e que porventura precisam saber se posicionar no ciberespaço.

Por isso acreditamos que, ao utilizar o letramento histórico-digital, dialogamos com outros campos do conhecimento, oferecendo reflexões fecundas e concisas sobre o ensino de História, e

[...] que conseguirão responder, mesmo que provisoriamente, questões concernentes à História e a sua relação com as tecnologias, já que estão vinculados à ciência histórica e lidam com as pesquisas históricas (SILVA, 2018, p. 48).

O processo de constituição do letramento histórico-digital é composto por 3 fases, conforme mostrado na Figura 8.

Figura 8 – Processo de letramento histórico-digital



Fonte: SILVA, 2018, p. 63.

Dessa forma, o aluno deve compreender os métodos de trabalho da pesquisa histórica, ser capaz de conectar o uso de recursos técnicos digitais com o ensino de história e, por fim, possuir competência narrativa, que é a capacidade de construir uma história com significados (SILVA, 2021). O processo de investigação histórica e a criticidade em função do uso das tecnologias digitais

são pontos defendidos por Silva (2018).

[...] problematizar o cotidiano considerando o tempo e espaço, precisa ter aprendido a selecionar, analisar e interpretar fontes históricas e a se comunicar por meio da competência narrativa, utilizando-se das tecnologias digitais de forma crítica, relacionando-as ao contexto no qual foram produzidas, reconhecendo seus impactos nos processos de construção do conhecimento e nas relações sociais (SILVA, 2018, p. 63).

Ressaltamos uma grande importância em saber manusear as fontes históricas, de forma que possibilite ao/à aluno/a desenvolver a consciência histórica, a orientação temporal, valorizando o conhecimento que trazem consigo da vida familiar e comunitária. O/A aluno/a letrado/a histórico-digitalmente deverá ser capaz de,

[...] problematizar o cotidiano considerando o tempo e espaço, precisa ter aprendido a selecionar, analisar e interpretar fontes históricas e a se comunicar por meio da competência narrativa, utilizando-se das tecnologias digitais de forma crítica, relacionando-as ao contexto no qual foram produzidas, reconhecendo seus impactos nos processos de construção do conhecimento e nas relações sociais (SILVA, 2019, p. 63).

Em síntese, “Se o ensino de história não leva a isso, não se completou o processo educativo e letramento histórico, ou seja, o conhecimento não voltou à vida prática”, nos chama a atenção Cerri (2011, p. 117).

O letramento histórico-digital permite que os/as educandos/as pensem historicamente, estimulando “[...] habilidades digitais ligadas à investigação histórica, capacitando os sujeitos a se orientarem e darem sentido ao tempo” (SILVA, 2018, p. 72).

Rüsen (2010, p. 154) explica que “[...] a narrativa precisa ser concebida como uma operação mental de constituição de sentido e ponderada quanto à sua função constitutiva de pensamento histórico”. Por que você usou esta fonte e não outra? Como se chegou a tal conclusão? Estas são questões motivadoras que podem potencialmente regular e dirigir a mente histórica.

O letramento histórico-digital vai além da alfabetização midiática, ele requer o uso da consciência crítica e, no nosso caso, histórica, em que escrita e leitura tenham total sentido na vida dos/as alunos/as. Debater o uso das esferas tecnológicas digitais é um tema que causa muita controvérsia e discussão, e por isso

[...] é imprescindível que a escola compreenda e incorpore mais as novas linguagens e seus modos de funcionamento, desvendando possibilidades de comunicação (e também de manipulação), e que eduque para usos mais democráticos das tecnologias e para uma participação mais consciente na cultura digital (BRASIL, 2017, p. 59).

É necessário, portanto, considerar o uso das tecnologias digitais, entendidas como aliadas no processo educativo, e não apenas como ferramentas de entretenimento. Farias (2021) argumenta que essas tecnologias passam a exigir do/a professor/a o compromisso de

[...] promover ações para incorporar os novos métodos ao ensino, contemplando o uso de linguagens diversificadas, bem como criando possibilidades de autoria em sala de aula, utilizando os recursos multimídias no ambiente de aprendizagem, de forma pedagógica e eficiente, assim, sendo um mediador na compreensão histórica (FARIAS, 2021, p. 19)

Comungamos com o autor, pois é possível produzir conteúdo, ao invés de utilizar conteúdos já descritos e preparados como parte de um grande currículo escolar. Dessa forma, como explicam Rodrigues, Almeida e Valente (2017),

Abrindo caminho na contramão de um cenário educacional de uso excessivo de material apostilado, currículo prescrito com ênfase em listas de conteúdos e voltado mais às avaliações e ranqueamentos do que ao processo formativo (RODRIGUES; ALMEIDA, VALENTE, 2017, p. 63).

A produção de conteúdo dentro de ambientes digitais requer habilidades específicas e intencionalidades próprias, pois, se utilizadas sem objetivos, o processo de ensino e aprendizagem em história acaba se tornando algo sem sentido para educandos. “Ou seja, o processo de letramento é entendido como a apropriação de habilidades que estimulam o estudante ao raciocínio histórico”, explica Silva (2018, p. 63). Cabe, assim, ao educador proporcionar momentos que estimulem essa capacidade dos alunos, relacionando as tecnologias digitais com o saber historicamente construído.

Com o advento das Tecnologias da Comunicação e Informação (TICs), o/a aluno/a não depende apenas do/a educador/a e da escola para adquirir conhecimento, muitas ferramentas tecnológicas digitais são postas para eles/as, como notebook, tablet, celulares, cabendo ao/à docente reinventar e repensar suas práticas. É nesse sentido “[...] que o ensino de História no contexto da era digital precisa contribuir para uma formação de sujeitos que aprendam a pensar

historicamente, apropriando-se de tecnologias digitais de modo simultâneo”, afirma Silva (2018, p. 42). Não podemos negar que a maioria dos princípios que hoje regem a sociedade possuem grande interação virtual. Não é digno nem correto proibir os/as alunos/as de consumirem as diferentes mídias como forma de adquirir conhecimento histórico, mas precisamos estimular o pensamento histórico de maneira crítica. “E é neste contexto que se pode falar do significado da formação do professor e o cotidiano da sala de aula, dos seus dilaceramentos, embates e do fazer histórico” (SCHMIDT, 2010, p. 116, *apud* FARIAS, 2021, p. 31). Mas é preciso entender que isso “[...] exige do professor utilizar conhecimentos científicos e tecnológicos, em detrimento da sua experiência em regência, isto é, exige habilidades que o curso que o titulou, na sua maioria, não desenvolveu” (BRASIL, 2013, p. 59). Cabe, portanto, ao/a professor/a buscar suporte para aprender a lidar com a contemporaneidade, adaptando as tecnologias digitais ao ensino de história, e não vice-versa, pois quando as tecnologias digitais surgiram o ensino de história já se fazia presente. Dessa maneira, destacamos o uso das

[...] tecnologias digitais para análise de fontes, interpretação e construção de uma escrita (narrativa histórica), objetivando, sobretudo, o acesso dos estudantes para desenvolver habilidades de compreender a natureza, a produção e divulgação do conhecimento histórico (SILVA, 2018, p. 50).

A maioria dos cursos de licenciaturas e bacharelados não proporciona a utilização crítica dessas ferramentas, que, por sua vez, são vistas apenas em disciplinas como Metodologia Científica (nesse caso, com uso restrito para a produção e formatação de trabalhos) e Introdução à Informática (aqui apenas para instrumentalização dos equipamentos). Diante dessa realidade, “O professor precisa, então, se reinventar no processo de ensino-aprendizagem para se adequar às novas demandas da cultura digital e formar os jovens” (FARIAS, 2021, p. 44). Entretanto, destacamos que o processo de narrativa histórica não está apenas ancorado em relatos; é preciso que esses sejam precisos e expliquem como ocorreu determinado fato e o porquê de ter acontecido.

Souza (2016) explica que diferentes mídias e narrativas permitem uma melhor interação em virtude do fácil acesso a elas. Elas normalmente englobam várias linguagens, ocorrem dentro dos espaços de tecnologias digitais, sendo por

isso necessário o domínio para que a aprendizagem ocorra de fato. Rodrigues *et al.* (2017) ainda complementa que, através dessas novas linguagens, as narrativas digitais ajudam os/as alunos/as a contar suas histórias, uma vez que são “[...] narrativas que utilizam as tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) como instrumentos de representação dos processos de aprendizagem e das produções dos alunos” (RODRIGUES; ALMEIDA; VALENTE, 2017, p. 62). Além do mais, essas narrativas podem ser compartilhadas, comentadas e editadas a qualquer momento graças à facilidade de utilização das plataformas e aplicativos digitais, o que permite que sejam dinâmicas. Contudo, Malerba (2017) alerta que

O antigo status de historiadores como os produtores, e de “leigos” como o público consumidor da história, é agora posto em questão. Esse é um aspecto central: mais e mais pessoas comuns estão usando tecnologias online para acionar o passado (e também falar de história), e os historiadores devem estar alertas a essas mudanças (MALERBA, 2017, p. 143).

Cada vez mais as tecnologias digitais vão adentrando aos espaços escolares, o que requer novas demandas sobre como se relacionar com o ciberespaço, pensando-as como aliadas (FARIAS, 2021).

Sabendo que as tecnologias digitais estão cada vez mais sendo utilizadas por diferentes sujeitos, Silva (2021) nos alerta que

[...] o letramento histórico-digital, enquanto caminho investigativo, se coloca como uma metodologia para o ensino de História, permitindo a estudantes utilizarem o método histórico e tecnologias digitais para produzirem conhecimentos históricos expressos em narrativas históricas digitais (SILVA, 2021, p. 44).

Em relação ao processo de ensino e aprendizagem em história, Rüsen (2001) afirma que o ensino de História é “[...] um processo mental de construção de sentido sobre a experiência do tempo através da narrativa histórica, na qual as competências para tal narrativa surgem e se desenvolvem” (RÜSEN, 2001, p. 43), o que exige um olhar crítico sobre a realidade e as formas de produzir conhecimento.

Além disso, a produção de narrativas históricas em espaços digitais é relevante, pois permite a crítica, a reflexão e a troca de saberes de forma colaborativa, objetivando desenvolver habilidades para a produção do

conhecimento histórico, uma vez que, dentro do espaço escolar, elas são contadas e recontadas. Isso permite também que os/as alunos/as se orientem em determinado tempo e espaço, olhando para o passado com os olhos da atualidade. Lee (2008) ainda completa ao dizer que é preciso que o conteúdo histórico seja organizado de maneira coerente, possibilitando que se construa uma imagem do passado usando os procedimentos históricos. Para Rüsen (2010, 155), o uso de narrativas históricas

[...] é decisivo, por conseguinte, que sua constituição de sentido se vincule à experiência do tempo de maneira que o passado possa tornar-se presente no quadro cultural de orientação da vida prática contemporânea (RÜSEN, 2010, p. 155).

Cerri (2011, p. 60) ainda afirma “[...] o tempo nos define, nos limita, nos constrange”, o que nos instiga e se localizar neste espaço temporal.

Na BNCC, a competência 4 explicita sobre o uso de diferentes linguagens como forma de comunicação, como mencionado abaixo.

Comunicação: Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos, além de produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo (BRASIL, 2017, p. 9).

Destacamos a utilização da mídia podcast como sendo um novo tipo de linguagem que permite difundir o conhecimento histórico a partir da sala de aula, tendo os recursos tecnológicos como suporte, estimulando uma história com mais participação e colaboração. O podcast é um recurso que não fica restrito ao âmbito escolar, extrapolando os limites do muro escolar e “[...] possibilitando um maior número de adeptos que além de consumir a mídia, passou também a produzir conteúdos novos, propiciados por esses formatos digitais de áudio”, afirma Silva (2021, p. 54). Rodrigues, Almeida e Valente (2017, p. 62) salientam que as narrativas digitais, como é o caso do podcast, “[...] utilizam as tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) como instrumentos de representação dos processos de aprendizagem e das produções dos alunos [...]”. A Internet, apesar de não ser ainda um recurso que atinge a todos, é o meio mais democrático de circular o conhecimento na atualidade, mas que requer “[...] o domínio crítico da linguagem tecnológica”, nos alerta Farias (2021, p.26).

Produzir narrativas históricas em espaços digitais é uma forma de tornar o ensino de história mais abrangente e ligado à realidade. Souza (2016) explica que é importante uma aproximação entre as mídias digitais e o espaço escolar, uma vez que na Internet é local onde encontramos o maior número de historiadores/as buscando um amplo diálogo entre a academia, o espaço público e a própria escola.

O ato de usar a narrativa como recurso pedagógico reconhece a aprendizagem como processo e coloca em foco a experiência pessoal de aprender favorecendo o protagonismo e a autoria do aprendente, que, para a construção de sua narrativa, seleciona aquilo que o atravessou, tombou, desestabilizou durante a aprendizagem, para refletir, avançar e criar suas produções (RODRIGUES; ALMEIDA; VALENTE, 2017, p. 62).

Em espaços digitais é possível que os/as alunos/as produzam narrativas históricas, sendo elas importante no processo de ensino e aprendizagem. Rüsen (2011) também explica que

A narrativa histórica pode ser vista e descrita como essa operação mental constitutiva. Com ela, particularidade e processualidade da consciência histórica podem ser explicitadas didaticamente e constituídas como uma determinada construção de sentido sobre a experiência no tempo. O aprendizado histórico pode, portanto, ser compreendido como um processo mental de construção de sentido sobre a experiência do tempo através da narrativa histórica, na qual as competências para tal narrativa surgem e se desenvolvem (RÜSEN, 2011, p. 43).

Por conseguinte, a narrativa histórica só se torna aprendizado quando as experiências e as interpretações permitem que os/as alunos/as consigam se orientar na vida prática, tendo as temporalidades (presente, passado e futuro) como eixo, o que denominamos anteriormente de “competência narrativa”, de forma que se possa guiar as ações da vida presente (RÜSEN, 2011). Essa competência se baseia em três elementos norteadores, tais como: “[...] conteúdo, forma e função, que correspondem de maneira respectiva às competências de experiência, interpretação e orientação” (RÜSEN, 2011, p. 59).

A partir do podcast, é possível desenvolver narrativas históricas, conforme salienta Rüsen (2010), explicando que ela

É uma prática cultural de interpretação do tempo antropologicamente. Uma construção da identidade humana que traz uma capacidade de tornar o passado presente, em forma de unidade integrada às outras temporalidades, colaborando com a construção da consciência histórica

e da identidade humana. É um elemento constituinte da consciência histórica, pois narrar, rememorar, traz orientação ao agir, e a função de orientação, desempenhada pela consciência histórica se dá através da narração (RÜSEN, 2010, p. 149).

A narrativa histórica é indispensável no ensino de história, pois permite pensar historicamente. Ela é datada como um instrumento de aprendizagem para compreensão do tempo e do contexto onde o/a aluno/a está inserido/a, proporcionando “[...] desnaturalizar o tempo, pensá-lo como uma construção social, cultural e narrativa feita pelos homens” (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2016, p. 24). É esse movimento de passado/presente que permite aos/às educandos/as pensar historicamente, de forma que se deem sentido para o conhecimento histórico.

Rüsen (2011) ainda alerta para o fato de que a orientação só é possível a partir das experiências passadas, o que não significa que se deva ficar preso ao passado. Para ele, o passado serve para iluminar a “realidade”. Albuquerque Júnior (2016) conclui que a narrativa histórica para o ensino de história, “[...] tem a finalidade óbvia de fazer o aluno realizar a experiência de ir para fora de seu tempo” (2016, p. 26). Desse modo, os/as educandos/as passam a enxergar o tempo presente a partir do passado, proporcionando a reflexão para acreditar no que fazer em relação ao seu próprio tempo. Como é o caso da nossa pesquisa, que permite os/as alunos/as compreenderem uma realidade diferente, mas que reflete na atualidade, com rupturas e continuidades.

Farias (2021) nos explica que as mídias vêm galgando grandes espaços na atualidade, sendo importante a problematização das tecnologias educacionais de comunicação e de narrativas históricas.

Acreditamos que através das narrativas histórias os/as alunos/as estabelecem conexões com a sociedade para que possam se identificar com o lugar ao qual estão conectados/as, racionalizando sua experiência temporal.

Na dissertação de Mestrado de Souza (2016), ele recomenda que os/as professores/as produzam oficinas de podcasts, reforçando sobre a necessidade de basear-se nos conteúdos formais do currículo, mas que nada impede que o/a educador/a utilize outros temas, pois nem tudo se enquadra no currículo, buscando complementar com informações e conhecimento que sejam importantes

ao contexto escolar.

O autor também enfatiza a necessidade de dar voz aos/às alunos/as por meio do recurso de podcast para que possam expressar seus desejos e ideias por meio de um aprendizado dinâmico (SOUZA, 2016). Com isso, criam-se possibilidades de processos de autoria na sala de aula, através dos recursos multimídias, permitindo a compreensão histórica (FARIAS, 2021), favorecendo a construção de “[...] narrativas críticas e com sentido histórico e, na esteira disso, utilizar as tecnologias digitais talvez seja uma alternativa para aproximar os estudantes de um conhecimento que para eles tem se tornado cansativo e chato” (SILVA, 2018, p. 36).

Em seu livro *Ensino de história: fundamentos e métodos*, Circe Bittencourt (2008) estimula a reflexão dos/as professores/as que se veem preocupados com o ensino de história na contemporaneidade. Ao mesmo tempo, gostaríamos de salientar que o programa de Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória) tem sido um excelente programa de pós-graduação, graças ao qual refletimos sobre nossas preocupações que ocorrem (in)diretamente nas salas de aula, buscando alternativas para nossas inquietações.

Portanto, o uso de recursos de mídia, como podcasts, no campo da história pode promover a compreensão da história pelos/as alunos/as e, assim, desenvolver as habilidades de que eles/as precisam (FARIAS, 2021).

Um trabalho com essa linguagem pode estimular a formação de competências exigidas pela sociedade atual de forma que haja colaboração na construção do conhecimento, possibilitando um processo de autoria e de autonomia entre professores e alunos por meio do uso consciente das tecnologias disponíveis, e dos espaços públicos de divulgação (FARIAS, 2020, p. 274).

Destacamos a importância do letramento histórico-digital como um caminho que deve ser percorrido no ensino de história para que o processo educativo seja significativo, sobretudo humano e histórico. Além do que, ela permite que se evitem os abusos referentes à História como campo de pesquisa, pautados em visões preconceituosas e negacionistas.

Utilizar a mídia podcast no processo educacional requer um ensino de história baseado na criatividade e na participação, tendo o/a professor/a como mediador/a do processo de aprendizagem (FARIAS, 2021).

3.3 PODCAST NO ENSINO DE HISTÓRIA: RELATO DA PRIMEIRA EXPERIÊNCIA COM A UTILIZAÇÃO DO PODCAST NA EDUCAÇÃO BÁSICA

O ano de 2022 começou cheio de novidades, principalmente no que se refere ao meu ingresso no Mestrado Profissional em Ensino de História na Universidade Federal Fluminense (UFF). A disciplina Docência, História Pública e Tecnologias Digitais, cursada na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), fez-me entrar em contato com a utilização do podcast como recurso tecnológico para potencializar a aprendizagem e também para compreender o uso dessa ferramenta entre outras com sentidos humanos e históricos. Contudo, ressalto que nessa primeira experiência, apesar de ter sido muito importante para mim, não desenvolvi nos/as alunos/as o letramento histórico-digital, por falta de um conhecimento aprofundado sobre o tema, o que só foi possível após minha qualificação, por indicação da banca que participou do exame. Pelo significado dessa trajetória em minha formação, julgo necessário trazer aqui a minha primeira experiência com o recurso podcast, como uma abertura para algo mais problematizador e norteador.

Uma das tarefas propostas pelas docentes²² da disciplina em questão era que gravássemos um podcast com base em um roteiro já elaborado no início das aulas. No início fiquei tímido comigo mesmo, cheio de medo, do tom da voz, do que poderiam pensar etc. Mas, por fim, deu tudo certo, apesar de gravar exatamente cinco vezes, sempre na tentativa de melhorar.

Após vivenciar essa experiência, pensei em levar ao espaço escolar a ferramenta podcast para trabalhar narrativas históricas digitais com os/as alunos/as, pois:

A intenção de trabalhar com as narrativas digitais é justamente a de explorar o potencial das TDIC [Tecnologias digitais da informação e comunicação] no desenvolvimento de atividades curriculares de distintas áreas do conhecimento. Com a produção destas narrativas, conceitos são explicitados, e a narrativa passa a ser uma “janela na mente” do aluno, de modo que o professor possa entender e identificar os conhecimentos do senso comum e, com isso, possa intervir, auxiliando o aprendiz na análise e depuração de aspectos que ainda são

²² Vanessa Spinosa (UFRN) e Sonia Maria de Almeida Ignatiuk Wanderley (UERJ).

deficitários, ajudando-o a atingir novo patamar de compreensão do conhecimento científico (ALMEIDA; VALENTE, 2012, p. 58).

A proposta foi apresentada à turma da 1ª série do Ensino Médio em que eu ministrava a disciplina de História e Sociologia. Os/as alunos/as acolheram e mostraram entusiasmo, entretanto pareciam marcados/as pela timidez quando expliquei como seria a tarefa. Muitos/as não sabiam o que era podcast, apesar de ser um suporte tecnológico digital muito utilizado atualmente.

O trabalho aconteceu da seguinte forma: primeiramente, os/as alunos/as foram divididos/as em 4 grupos com 5 pessoas cada, sendo-lhes entregue um texto sobre racismo algorítmico, intitulado “Racismo algorítmico: quando o preconceito chega pela internet”, de autoria de Danilo Lima. Nesse texto, o autor explica como as tecnologias incorporam as lógicas de discriminação. Durante a realização de roda de conversa, após a leitura do texto, os/as alunos/as se mostraram perplexos/as com o texto lido, uma vez que nunca haviam ouvido falar da temática em discussão, e disseram que até então só conheciam o racismo verbal.

A preferência em falar do racismo nas tecnologias digitais, dando enfoque para a “mulher”, se deu em virtude do machismo e do patriarcado que ainda estão muito presentes em nossa sociedade. A violência e o racismo contra a mulher preta são latentes no Brasil, sendo a prática do feminicídio uma problemática recorrente em nosso país. Larissa Amorim (2021) explica que os

Dados do Atlas da Violência no Brasil, de 2018, mostram que, de 2008 a 2018, a violência contra a mulher negra aumentou 12,4%, enquanto a taxa de violência contra mulheres não pretas diminuiu 11,7%. Dados mais atuais, do Atlas de 2020, mostram que, de 2017 a 2018, houve uma redução de 8,4% na taxa de homicídios contra a mulher, de forma geral, mas ainda com uma disparidade racial: a taxa de homicídios de mulheres não negras reduziu 12,3%, enquanto a de mulheres negras reduziu cerca de cinco pontos percentuais menos, 7,2% (AMORIM, 2021, [n.p.]

Em seguida, solicitei que, no laboratório de informática, os/as alunos/as pesquisassem sobre: cabelo feio, mulheres feias, mulheres empresárias, modelos. No entanto a busca no google, atualmente, sinaliza que existem muitos tipos de cabelos, incluindo lisos, com as características que elenquei. O que não acontecia há muito tempo. Nessa etapa do trabalho, o objetivo era propor um mapeamento que demonstrasse o paradoxo entre a representação da mulher

preta e da mulher branca, buscando romper com a representação majoritária da mulher negra, associada a características de pobreza, feiura e outros, contraposta com as características da mulher branca que predominam nesses espaços tecnológicos digitais cada vez mais acessados, normalmente associados a padrões de beleza, luxo entre outros. É preciso compreender como se dá a construção desses estereótipos para que se possa romper com eles, uma vez que, mesmo o Brasil sendo marcado pela miscigenação, o racismo ainda impera, não só de forma verbal, mas tecnológica também.

Dados do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) revelam que 54% da população brasileira é negra, sendo o Brasil signatário no que se refere a racismo estrutural, que privilegia alguns em detrimento de outros, sendo essa a sua base de estrutura social.

Todos sabemos que não é de hoje que as redes sociais têm servido de palanque para que pessoas vomitem preconceito e ódio. Igualmente sabemos que as denúncias e punições, no entanto, não parecem fazer frear a necessidade de muitos usuários das redes sociais de exporem os seus preconceitos, como demonstra mais este caso. O que antes era dito dentro de um círculo pessoal, ou entre familiares, agora é colocado na rede sem qualquer constrangimento, como se não fugisse da normalidade. Ou seja, nos últimos anos a internet tem constituído um espaço privilegiado para a prática de crimes de ódio, em especial o racismo (MARTINS, 2022, [n.p.]).

Optei por trabalhar com essa temática em virtude da consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação das relações étnico-raciais para o ensino de história, por

[...] partimos do princípio de que hoje é ponto pacífico que não se pode mais educar no Brasil sem se levar em conta a discussão da questão racial. E que, independentemente de qualquer política pública, na prática as premissas expostas nas Diretrizes serão aquilo que as escolas e principalmente os professores fizerem (ALMEIDA; GRINBERG, 2009, p. 211).

A leitura do texto e exposição através de roda de conversa permitiu identificar e compreender como se propaga esse racismo e como fazer para combatê-lo.

A tarefa final, após as discussões, foi gravar o podcast através de um roteiro elaborado por mim e pela professora de filosofia. Cada grupo escolheu dois membros para gravar. Durante a gravação, percebi a concentração dos/as

alunos/as e ao mesmo tempo a ansiedade. Depois de gravados os podcasts, a maioria deles/as pediu para gravar novamente, pois não gostaram do tom da voz, ou consideraram que poderiam ter sido mais críticos/as em relação à temática. E, para sistematizar a ação, montamos uma pequena *webQuest* sobre o assunto.

Confesso que fiquei surpreso com o andar da atividade, pois tive medo de não sair como planejado, uma vez que, infelizmente, o uso de tecnologias digitais nas escolas de Educação Básica ainda é visto por muitos/as docentes apenas como entretenimento. No entanto, compreendo e comungo que é nosso dever orientar os/as alunos/as em relação aos perigos e potencialidades do ciberespaço.

Após o término do processo de gravação, abri outra roda de conversa com os/as alunos/as e questionei se a utilização da mídia podcast contribuiu para a aprendizagem e como foi para eles/as essa contribuição.

Solicitei, ainda, que fizessem um comentário sobre como foi trabalhar com esse recurso. Sobre o tema em discussão, questionei o que eles/as acharam em relação ao trabalho com a temática. E que escrevessem suas opiniões e considerações em um papel em branco. A aluna 1 escreveu:

Achamos muito interessante, falar de um tema que nunca tínhamos ouvido, e usar o podcast, confesso que além de aprender muito, foi divertido e prazeroso gravar o podcast, pois podemos dar nossas opiniões.

Sobre o nervosismo e a autonomia na produção do podcast, o aluno 1 explicou:

Fiquei com muita vergonha no início, medo da minha voz falhar, e quando terminou, eu quis gravar novamente, pois fui relembrando várias coisas que deixei de falar.

Os/as próprios/as alunos/as reconheceram as vantagens do uso da ferramenta em sala de aula. A aluna 2 relatou:

Achei muito bom, através da gravação pude estudar para a prova, e além disso, a gente participou mais das aulas, com nossas opiniões. Eu nunca tinha visto falar do racismo algoritmo, e até mesmo em podcast. Os professores nos fizeram refletir, sobre o tema, ligando a nossa realidade.

A aluna 3 compartilhou com a família o trabalho na escola. Ela disse: “Cheguei em casa e comentei com meus irmãos o que era podcast, foi muito

bacana, vê que foi algo produzido por nós alunos”.

O uso dessa ferramenta no espaço escolar me possibilitou compreender que há grandes ganhos sociais e educacionais em relação ao ensino de história quando aliado às novas tecnologias, por justamente trabalhar a autonomia e o pensamento crítico e reflexivo.

Um outro fator importante foi perceber que trabalhar de forma colaborativa permitiu resultados surpreendentes, entre eles destacamos: grande protagonismo por parte dos/as educandos/as, aproximação ainda mais do ensino de história e do tema proposto em sala de aula.

4 A PRODUÇÃO DO PODCAST COM OS/AS ALUNOS/AS DA TERCEIRA SÉRIE DA EEEFM “ANA MONTEIRO DE PAIVA”

Este capítulo descreve como as oficinas foram desenvolvidas, tendo sido divididas em diferentes momentos, conforme mostrado abaixo, fornecendo aos/às alunos/as informações históricas juntamente com informações sobre mídias digitais.

Dessa forma, para o desenvolvimento do produto desta dissertação, aplicamos parte do método de aula-oficina presencial proposto por Isabel Barca (2004). Ela destaca que a alfabetização histórica dos/as alunos/as é importante devido ao aumento de material em diversas fontes de pesquisa, tanto em jornais, revistas, quanto em fontes digitais. Segundo a pesquisadora, nessa aula devem ser considerados os seguintes elementos:

- *Interpretação de fontes* – capacidade de leitura de diversas fontes históricas;
- *Compreensão contextual* – levantando novas questões, levantando novas hipóteses pesquisáveis, que é, em suma, o núcleo do desenvolvimento futuro do conhecimento e da comunicação.

A interpretação e a compreensão das experiências das pessoas em vários tempos e espaços contribui para que possam adquirir habilidades para a análise e constituição do pensamento histórico. Barca (2004) explica que é preciso, durante esse processo, (re)pensar a prática para construir o conhecimento histórico,

[...] isto é, durante um primeiro bloco de aulas, decide-se trabalhar, por exemplo, sobre a instrumentalização de uso de fontes e, para isso, organizam-se materiais relativos aos primeiros temas do programa em função dos níveis desejados; os blocos de aulas seguintes terão a atenção centrada, sucessivamente, nas instrumentalizações de compreensão e de comunicação, regressando-se, a seguir, ao tratamento da instrumentalização de uso de fontes (BARCA, 2004, p. 134-135).

Lee (2008) complementa afirmando que os/as estudantes letrados/as historicamente são aqueles/as “[...] capazes de fazer sentido do passado e adquirirem algum conhecimento do que podemos dizer acerca dele, e em

simultâneo serem capazes de utilizar esse conhecimento de modo a que tenham claramente uma utilidade/aplicabilidade [...]” (LEE, 2008, p. 11).

Como nosso foco é produzir um podcast, realizamos uma atividade inspirada no conceito de letramento histórico-digital proposto por Danilo Alves da Silva (2018), como descrito no capítulo 3 desta dissertação. O autor reforça a necessidade dos educandos e educandas aprenderem a usar as tecnologias digitais de forma crítica, aliando-as à aprendizagem em história, o que nos faz, como educadores/as, refletir sobre como está o nosso planejamento e uso em relação a essas ferramentas digitais na sala de aula, de forma que eles/as entendam as tecnologias digitais como atribuidoras de sentidos, “[...] favorecendo o protagonismo e a autoria do aprendente, que para a construção da sua narrativa, seleciona aquilo que o atravessou, tombou, desestabilizou durante a aprendizagem [...]” (RODRIGUES; ALMEIDA; VALENTE, 2017, p. 64). Ressaltamos o uso das fontes históricas como emprego didático-pedagógico para a construção do conhecimento histórico. Se antes havia uma escassez de fontes para o trabalho do/a historiador/a, hoje existe uma variedade, em virtude do excesso de memória.

Assim, a construção do produto iniciou-se a partir de uma roda de conversa com os/as alunos/as, uma vez que não sou professor de história dessa turma. Foi apresentado um roteiro já elaborado pelo autor, que envolvia ensino de história, mídias digitais e fontes históricas, em especial a imprensa feminina, a fim de mapear os conhecimentos da turma relativos a esse tema proposto. Ao final dessa etapa, foi traçado o perfil socioeconômico dos/as alunos/as por meio de questionário.

O letramento histórico e digital proposto nesta dissertação é justificado pelo uso das TDICs na educação histórica como facilitador e extensor dos métodos de alfabetização histórica.

4.1 A ESCOLA: CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA

A Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio “Ana Monteiro de Paiva” está localizada na Rua Sebastião José Vial, nº 320, no distrito de Anutiba

(Figura 9), município de Alegre, ES, a 30 km de sua sede.

Figura 9 – Distrito de Anutiba, Alegre, ES



Fonte: Google Earth.

Anutiba é a sede das seguintes comunidades que se encontram ao seu redor: Terra Fria, Travessão, Alto Lambarizinho, que juntas têm 2.220 habitantes. A principal economia do distrito é a agricultura (destaca-se nesta localidade a atividade cafeeira com café conilon e arábica), sendo a pecuária uma atividade que marca também a economia da região.

Para conhecermos um pouco sobre a história da EEEFM “Ana Monteiro de Paiva” (Figura 10) e os seus sujeitos, recorremos ao Projeto Político Pedagógico, elaborado em 2023.

Segundo o Projeto Político Pedagógico (PPP), o sonho da educação formal para a comunidade começou em 1924, quando o distrito já contava com muitas crianças, a maioria analfabetas. No mesmo ano, a dona Malvina Amaral decidiu fundar uma pequena escola de alfabetização, cheia de dificuldades, mas com muitas conquistas, num local que todos/as conhecem como sendo o antigo bar do famoso Didico, um senhor que era muito conhecido pelos pudins e biscoitos que fabricava e vendia.

Figura 10 – Fachada da EEEFM “Ana Monteiro de Paiva”



Fonte: o autor.

Em 1934, foi criada a “Escola Mista Lambari”, sob a tutela das professoras Malvina Amaral, Zilda Paiva e Emirena Barcelos. Sem um lugar fixo para funcionamento, a escola ora estava em um lugar, ora em outro. Segundo o PPP (2023, p. 5) “Em 16 de abril de 1945, já havia matriculado um total de setenta e oito alunos”.

Diante dessa situação, o senhor José Pedro de Aguiar Paiva doou um terreno para a construção da escola, onde hoje se localiza o Centro Esportivo Municipal de Educação Infantil (CEMEI) da comunidade, sendo construídas 2 salas, com inauguração no ano de 1948, passando a denominar-se de “Escola Singular” (PPP, 2023).

Em 1952, a instituição passa a se chamar “Escola Reunida Professora Ana Monteiro de Paiva”, em homenagem ao doador das terras onde se localizava a creche, ofertando o ensino das Séries Iniciais (1ª a 4ª). Em 1953 passou à denominação de “Grupo Escolar Professora Ana Monteiro de Paiva”. Em 1998, por falta de alunos/as, a escola encerrou a oferta de turma para o 2º Grau, voltando à condição de Escola de 1º Grau. Em 12 de junho de 2002, a escola classificou-se como Escola Estadual de Ensino Fundamental “Ana Monteiro de

Paiva” (PPP, 2023).

Em 4 de agosto de 2003, a escola voltou a ofertar turma para o 2º Grau, hoje denominado Ensino Médio, tendo a princípio ficado como escola expandida da EEEFM “Aristeu Aguiar”²³. Em 5 de julho de 2005 saiu a criação da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio “Ana Monteiro de Paiva”. “A volta do Ensino Médio foi um sonho que se tornou realidade”, nos esclarece o PPP (2023, p. 6).

Atualmente, a Escola oferta as duas etapas da Educação Básica: Ensino Fundamental I e II, e o Ensino Médio, funcionando em dois turnos (matutino e vespertino), e o itinerário Formativo “Narrativas Socioliterárias”, fruto do novo Ensino Médio. A escola possui 7 salas de aulas, podendo abrigar 286 alunos por turno, todas as salas são equipadas com TV 50 polegadas e um data show. A escola possui cerca de 3.795,25 m² de área total. A clientela é pertencente de diversas localidades do distrito, da zona rural e urbana. Totalizando cerca de 156 alunos/as matriculados/as, segundo dados referentes à matrícula de outubro de 2023. Os/as alunos/as, em sua maioria, são portadores/as de carências em diversos aspectos socioeconômicos, de modo que acabam sobrecarregando a função educativa da escola por ter de assumir problemas que seriam de competências das famílias.

A Instituição possui laboratório de informática, biblioteca, laboratório de ciências, auditório, salas de estudos, sala de planejamento. Ademais a escola participa do projeto Música na Rede, uma parceria entre a Faculdade de Música do Espírito Santo (FAMES) e a Sedu, possuindo 26 alunos/as matriculados/as nas aulas de Coral, realizadas às quartas-feiras, e na orquestra de Violões às quintas-feiras. E um grupo de estudo realizado no contraturno, intitulado “Racismo e Negritude”, organizado pelos/as professores/as de História e Geografia, reunindo-se quinzenalmente às terças-feiras.

No Laboratório de Ciências, há aparelhos para experiências de Química, Física, Matemática e Biologia (lupas, balança, animais em conserva, globos, data show, tela de projeção, aparelhos geométricos, frascos, roldanas, objetos

²³ Localizada na sede do município de Alegre, a 30 km do distrito de Anutiba.

anatômicos e outros).

Já na biblioteca encontramos coleções diversas de livros, carimbos, jogos, revistas variadas, mapas, globos, dicionários e outros. Percebemos que a maioria dos materiais se encontra em estado de abandono, quase não sendo explorados para pesquisa. Soma-se a isso a ausência de contratação de bibliotecários na rede estadual do Espírito Santo, o que dificulta a organização dos exemplares. Nesse caso, a organização da biblioteca muitas vezes depende da boa vontade dos/as alunos/as e professores/as, quase sempre sem êxito em virtude da falta de espaço e desorganização generalizada em seu interior. O laboratório de informática possui 20 computadores, todos conectados à Internet, o que facilita o acesso a informações tanto para professores/as quanto para alunos/as.

Visando a melhoria da qualidade do ensino dessa escola, há uma integração entre pedagogos/as, coordenadores/as, professores/as, diretor/a e demais funcionários/as, para que todos/as tenham o mesmo compromisso de acatar suas responsabilidades contribuindo para melhorar a qualidade da instituição.

Ao longo do anos são realizados planejamentos, reuniões, conselhos de classe, com a participação de todos/as, para que fiquem cientes dos avanços e ou dos problemas a serem resolvidos e de como serão resolvidos. Há uma preocupação especial com evasão, repetência e correção do fluxo escolar, pois esses podem prejudicar o bom andamento da escola. Sobre isso, são feitas visitas às famílias, através da busca ativa para resgate dos alunos e alunas que estão faltando às aulas, conscientizando-os/as para as questões futuras relacionadas ao trabalho, explicando a todos/as que o estudo é fundamental para se tornarem bons/as profissionais. Há também um esforço da escola para replanejar as atividades com o objetivo de ser mais atrativa, e para isso utiliza-se de recursos de vídeo, biblioteca, oficinas, laboratório de informática (LIED), excursões, passeios, gincanas e outros que possam segurar os/as alunos/as na escola de modo que eles/as tenham satisfação em estudar, esperando com isso contribuir para que tenham um futuro promissor.

4.2 EXECUÇÃO DAS OFICINAS – RELATOS DA EXPERIÊNCIA E ANÁLISE

O primeiro encontro foi realizado no dia 4 de maio de 2023, através de roda de conversa com os/as alunos/as conforme Anexo A. Optamos por esse modelo de organização em virtude da quantidade de alunos/as. Nesse momento, buscamos valorizar o conhecimento prévio dos/as educandos/as,

[...] levando em conta as experiências históricas vividas pelos alunos e as apreensões da história apresentada pela mídia – cinema e televisão, em particular – por parte das crianças e dos jovens, em seu cotidiano. A História escolar não pode ignorar os conceitos espontâneos formados por intermédio de tais experiências (BITTENCOURT, 2008, p. 189).

Utilizamos nessa etapa o paradigma “lógica e saber” de Isabel Barca, como demonstrado na Figura 11.

Quadro 3 – Paradigmas educativos

Paradigmas Educativos – modelos de aula-oficina	
Lógica	O aluno, agente de sua formação com ideias prévias e experiências diversas. O professor, investigador social e organizador de atividades problematizadoras.
Saber	Modelo do saber multifacetado e a vários níveis: - senso comum; - ciência; - epistemologia.
Estratégias e recursos	Múltiplos recursos intervenientes Aula-oficina
Avaliação	Material produzido pelo aluno, testes e diálogos
Efeitos sociais	Agentes sociais

Fonte: Barca (2004, p. 2).

A partir disso, o/a professor/a escolhe fontes e recursos documentais que possam dialogar com as ideias apresentadas pelos/as alunos/as.

Uma semana antes de executar a oficina, eu havia dialogado com os/as alunos/as sobre a possibilidade de realizá-la no contraturno, ou seja, no turno

matutino, já que estudam no vespertino. Mas alguns/as não compareceram no horário e dia marcados, por isso continuei à tarde, levando os/as alunos/as em pequenos grupos para a biblioteca, por ser um ambiente silencioso. Para recepcioná-los/as, coloquei um pote com chocolate Bis, de forma que se sentissem confortáveis.

A turma da 3ª série possui 12 alunos/as, no entanto apenas 10 participaram da roda de conversa, sendo que uma das alunas é portadora de deficiência intelectual e não consegue dialogar, e um aluno está com sérios problemas mentais, com surtos psicóticos, demonstrando-se fanático com questões relativas ao nazismo, tendo, por isso, sido afastado da escola para tratamento de saúde.

Antes de começar, expliquei-lhes que a proposta fazia parte da minha dissertação de Mestrado e que eu gravaria os áudios para posterior transcrição com o consentimento deles/as. Quando falei em Mestrado, alguns/as educandos/as já tinham ouvido falar a respeito, mas não sabiam de fato do que se tratava, e os/as que não tinham ideia começaram a me questionar. Rapidamente expliquei-lhes, uma vez que, sendo da 3ª série, estão prestes a ingressar na universidade. Na ocasião falei da Universidade Federal Fluminense (UFF), onde estudo, e da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), que possui um campus na cidade de Alegre, próximo à realidade deles. Abri o site da Ufes e mostrei os cursos que a instituição oferta, os de graduação e os de pós-graduação, sendo alguns cursos de interesse deles/as. Vale ressaltar que a maioria desses/as educandos/as mora na zona rural, e que, apesar da ampliação da informação, muitas vezes não possuem motivação dos pais para ingressar no Ensino Superior. A roda de conversa, realizada em 4 momentos, tem duração de 56 minutos e 25 segundos. Para a gravação dos diálogos, foi utilizado de forma gratuita o aplicativo Spotify²⁴, plataforma gratuita muito utilizada para gravação de áudios, de forma rápida e de fácil manuseio. Todo material está arquivado no drive.

Ressaltamos que os nomes utilizados neste estudo são fictícios, respeitando a Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais (LGPD), a Lei nº 13.709, de 14 de agosto de 2018 (BRASIL, 2018).

²⁴ Disponível em: <https://open.spotify.com/intl-pt>. Acesso em: 20 jun. 2023.

4.3 IMPRESSÕES SOBRE AS RESPOSTAS DA RODA DE CONVERSA

A primeira questão teve como objetivo conhecer a relação dos/as jovens com as tecnologias digitais e questioná-los/as sobre o uso que fazem da Internet, ao que muitos/as responderam que a utilizam para redes sociais, pesquisas, entretenimento e notícias.

Para Douglas, 16 anos, as tecnologias digitais “[...] têm um grande poder de entretenimento com uma alta capacidade de conhecimento”. As alunas Adriana, Mariana e Fernanda, todas com 17 anos, afirmam utilizar para “[...] pesquisas escolares, buscando sanar eventuais dúvidas”. Já Bruno, 16 anos, afirma “[...] que usa as redes sociais para conhecer novas pessoas, e pontua que se sentia/sente excluído na escola”.

Na segunda pergunta, pautada na grande produção de fake news em tempos de negacionismo, indaguei-lhes se eles/as sabem quando um site demonstra ser confiável, e muitos/as responderam não saber. O aluno Gustavo relatou o seguinte: “[...] eu busco comparar a notícia em outros sites, ou na televisão para ver como está sendo a divulgação”. Adriana, 17 anos, relata que busca “[...] analisar a escrita do texto, para ver se tem muita incoerência na ortografia”.

Aproveitando o momento, indiquei-lhes o canal de podcast Rádio Novelo²⁵, o episódio 18 “Narrativas não confiáveis” – entrevista com João (nome fictício), jovem cientista político que cria notícias falsas. Na aula seguinte, debatemos sobre o assunto, e eles/as puderam refletir sobre como essas notícias vão ganhando notoriedade e compartilhamento. Expliquei também que as notícias falsas (fake news) sempre existiram em diversos momentos históricos, mas, com o desenvolvimento dos canais de distribuição e informação, tornaram-se mais fortes e atingiram grande público.

Na terceira pergunta, procurei identificar qual é a forma pela qual eles/as mais aprendem história, levando em consideração que há vários modos de adquirir o conhecimento histórico circulante. O aluno Tiago revelou “[...] eu uso

²⁵ Disponível em: <https://radionovelo.com.br/originais/apresenta/narradores-nao-confiaveis/>. Acesso em: 5 jul. 2023.

livros e o YouTube, para assistir vídeos”. Carla respondeu sobre sua preferência por livros, “[...] porque há a possibilidade de ler e reler quantas vezes quiser”. As alunas Fernanda, 17, Carla, 16, e Adriana, 17, foram as únicas a afirmarem a importância da explicação do/a professor/a no processo de busca do conhecimento.

Aqui enfatizo que os/as alunos/as não revelaram conhecimento sobre formas de leitura digital de livros.

Na quarta pergunta, busquei identificar quais conteúdos de história eles/as mais gostam, compreendendo suas perspectivas históricas. Ao realizar análise das falas, o estudo da Revolução Industrial e das guerras mundiais se destacaram. Ao indagar-lhes sobre o porquê disso, eles/as afirmam que a Revolução Industrial “[...] mostra as transformações das ferramentas”. Já em relação às guerras mundiais, a justificativa é “[...] porque envolveu o mundo todo”.

Continuando os questionamentos, perguntei se havia alguma aula de história que os marcara muito, e a aluna Adriana, 17, afirmou que se “[...] recorda de um trabalho que apresentou sobre a Revolução Industrial, esclarecendo que foi a primeira vez que apresentou um trabalho, e gostou muito de falar da luta dos trabalhadores”.

A aluna Carla, 16, afirma que o conteúdo Independência do Brasil a marcou muito, pois “[...] sanou muitas dúvidas, principalmente em relação à participação feminina nesse processo, e foi um conteúdo que a turma toda se interessou e se entregou”.

Após essas perguntas, perguntei-lhes o que é história para eles, com o objetivo de compreender como se relacionam com a disciplina, e constatei que as respostas são sempre baseadas na temporalidade, colocando a história como mestra da vida, tendo o passado uma referência para o presente e o futuro. A partir daí cheguei à conclusão de que cada um/a tem um entendimento diferente dessa disciplina, de acordo com a sua realidade.

O estudante Arthur, 20, afirma que a história é uma forma de se aprofundar em coisas antigas, e descobrir como foram criadas. A aluna Manuela, 17, reforça que a história é o resgate do tempo. Para Douglas, “[...] é o estudo dos presidentes”, entendendo a história apenas como um processo político acabado.

Os/As alunos/as Gustavo, 16, Carla, 16, Adriana, 17, Arthur, 20, e Mariana, 17, comungam do mesmo pensamento, ao afirmarem que a história é o estudo do que mudou e continuou. Aproveitando o adendo, Mariana, 17, afirma que “[...] existem histórias fictícias e de romances”.

Na oitava pergunta, busquei identificar quais sites geralmente eles/as utilizam para fazer pesquisas históricas. As respostas foram diversificadas, sendo o Mundo Educação²⁶ e o Brasil Escola²⁷ os mais acessados. Quando perguntei por que a escolha desses sites, alguns/algumas afirmam ser sugestão do/a professor/a e por serem sites com muitos conteúdos diferentes; outros/as não souberam responder.

Bruno, 16, fala que usa muito a Wikipédia²⁸, asseverando ser um site popular. Já o aluno Douglas, 16, quando perguntado, fala que não gosta de pesquisar em sites, que prefere folhear as páginas dos livros.

Em relação ao uso de sites para pesquisas, Sônia Meneses e o Egberto Melo (2017), em seu artigo “A Babel do tempo: regimes de historicidade e a história ensinada no universo virtual”, analisam 5 sites²⁹ de consultas voltadas para a disciplina de História, “[...] a partir de alguns termos de busca no Google como: ‘História’, ‘Historiografia’, ‘História do Brasil’” (MENESES; MELO, 2017, p. 160). Após a análise, chegaram à conclusão de que o “[...] os textos do Brasil Escola são em sua maioria escritos por mestres, o que demonstra uma abordagem articulada com o debate acadêmico mais atual” (MENESES; MELO, 2017, p. 173). Aproveitei o momento e discuti com eles/as sobre a abordagem dos/as professores/as, salientando sobre as brechas encontradas nos outros sites de pesquisa, referendando a escolha que fizeram do site Brasil Escola para pesquisas.

²⁶ Disponível em: <https://mundoeducacao.uol.com.br/>. Acesso em: 23 maio 2023.

²⁷ Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/>. Acesso em: 23 maio 2023.

²⁸ Disponível em https://pt.wikipedia.org/wiki/Wikip%C3%A9dia:P%C3%A1gina_principal. Acesso em: 13 jun. 2023.

²⁹ Historianet.com.br, InfoEscola.com, HistóriadoBrasil.net, SoHistoria.com.br e o Brasilecola.com.br (MENESES; MELO, 2017, p. 160). Na escolha destes sites levaram-se em consideração: “longevidade, regularidade de publicações, dados estatísticos de acesso (presentes em alguns), diversidade temática, iconografia e páginas em redes sociais, o que nos permitiu ter indícios sobre seus usuários”, explica Meneses e Melo (2017, p. 161).

Na nona pergunta, comentei com os/as alunos/as sobre minha percepção de que eles passam muito tempo utilizando o fone de ouvido, procurando entender o motivo dessa utilização, o que me levou a acreditar que o podcast pode ter grande aceitação por parte deles/as. Os/as alunos/as afirmam que “[...] aprendem muito escutando músicas, e que é uma forma de relaxar, enquanto realizam as tarefas”. Os alunos Adriana, 17, e Tiago, 20, contam que quase não utilizam fone. Adriana nos disse que “[...] usa geralmente uma hora por dia, e às vezes uma hora por semana”.

Mateus, 16, afirma que tem um certo vício em relação ao uso de fones, acreditando não ter “[...] tanta privacidade no seio familiar”, sendo uma manobra para que terceiros/as não escutem suas conversas quando liga para outra pessoa ou vice e versa.

Em seguida, perguntei-lhes se eles/as sabiam o que era podcast, se conheciam algum canal de podcast relacionado ao ensino de história ou qualquer outro assunto, buscando verificar se tinham algum conhecimento relativo ao produto construído nesta dissertação. As respostas foram mistas, com muitos/as relatando que não conheciam ou já tinham ouvido falar desse artefato tecnológico, e afirmando que não tinham conhecimento de nenhum canal de podcast focado na aprendizagem histórica.

Douglas, 16, explica que o podcast “[...] é um conteúdo tipo um vídeo, só que se grava apenas o áudio, onde podemos ficar escutando, enquanto fazemos outra atividade”. Fernanda, 17, complementa, “[...] há muita interação no podcast, proporcionando o debate”. Adentrando ainda mais nos questionamentos, especulei se há muita relação entre rádio e podcast, e a resposta foi a seguinte “[...] o podcast você pode ouvir em qualquer hora, já o rádio falou ali e acabou”, ressaltou Fernanda, 17. Mariana, 17, ainda fala que o podcast é “[...] um áudio onde você pode debater qualquer assunto”.

E os que afirmam conhecer algum canal de podcast, citam o canal Podpah³⁰, informando que aparece muito nas redes sociais como sugestão para ouvir. Carla afirma que gosta do canal por ser de entretenimento. Douglas diz que

³⁰ Disponível em: <https://podtail.com/pt-BR/podcast/podpah/>. Acesso em: 15 ago. 2023.

geralmente ouve o NerdCast³¹, que é voltado para jogos. Porém percebi que a ideia é muito vaga em relação a esse recurso por parte dos/as educandos/as.

Dito isso, indaguei-lhes se eles/as costumam utilizar revistas e jornais para a aprendizagem de história, o que em unanimidade reforçaram que não utilizam. Carla e Tiago dizem utilizar muito o livro. Aproveitando o momento, perguntei se no livro há alguns trechos de revistas e jornais, porém nenhum/a aluno/a soube responder. Adriana, 17, e Fernanda, 17, dizem que já utilizaram, mas possuem uma vaga memória desse momento.

A última pergunta foi em relação à fonte de imprensa, especulando se os/as alunos/as sabiam diferenciar “jornal” de “revista”. O objetivo foi sondar o conhecimento prévio dos/as alunos/as em relação a essas fontes, que é a principal a ser analisada pelos/as alunos/as nesta dissertação (no caso, as páginas do semanário *Jornal das Moças*). A maioria dos/as alunos/as asseguram que sabem diferenciar essas fontes. Otávio, 17, difere, explicando que revista fala de beleza e produtos, já o jornal de coisas do dia a dia. Tiago, 20, reforça que “[...] o jornal fala de mais coisas do que a revista”. Ainda questionei se já leram alguma revista ou jornal, impressa, eletrônica, se já apareceu alguma sugestão para eles/as, mas eles/as murmuraram que não conheciam ou não se lembravam.

Finalizando a roda de conversa, perguntei se conheciam alguma revista voltada para o público feminino na atualidade, tanto impressa como eletrônica. A maioria respondeu que não conhecia; apenas a aluna Thalita, 16, comentou vagamente sobre a revista *Glamour*, que aparece como sugestão no seu Instagram.

A roda de conversa permitiu refletir sobre como pensar o planejamento e a condução da oficina, pois a partir daí obtive as informações necessárias para o trabalho com a fonte imprensa, tecnologias digitais e o ensino de história.

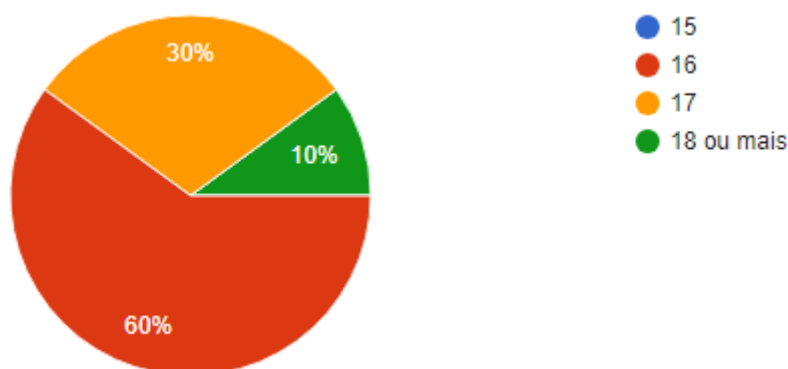
4.4 ANÁLISE DA CARACTERIZAÇÃO DO PERFIL SOCIOECONÔMICO DOS ESTUDANTES

³¹ Disponível em <https://jovemnerd.com.br/nerdcast/>. Acesso em: 15 ago. 2023.

Após a roda de discussão, os/as alunos/as responderam um formulário socioeconômico, utilizando o Google Formulário para a coleta dos dados. Essa ferramenta do Google possibilitou que fossem gerados gráficos, os quais apresentamos a seguir. O propósito, com isso, foi compreender o contexto de vida desses/as alunos/as. As perguntas do formulário se encontram no Anexo C.

Em termos de gênero, metade dos/as estudantes identifica-se como homem e metade como mulher. No que se refere à idade, a maioria está na faixa etária correspondente ao seu nível de escolaridade (Figura 11), havendo apenas um aluno que se encontra com distorção idade-série.

Figura 11 – Faixa etária correspondente à escolaridade



Fonte: o autor.

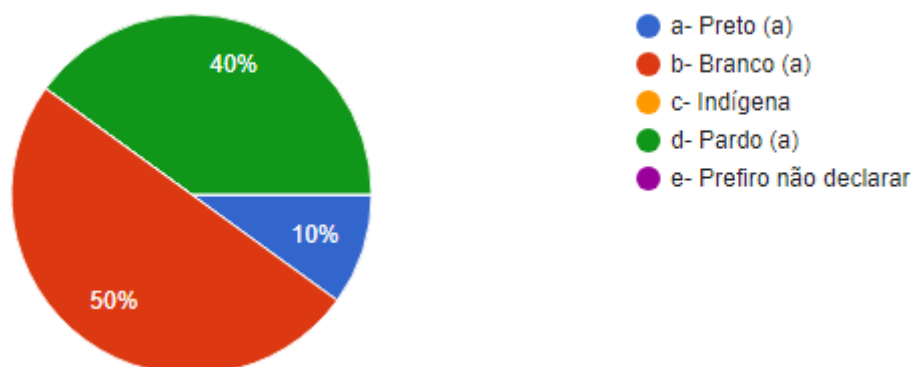
Dos/as dez estudantes participantes, 50% residem na zona rural e 50% na urbana. Na comunidade de Anutiba, onde se localiza a Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio “Ana Monteiro de Paiva”, há carência acentuada de empregos. Os/As que moram na zona rural afirmam ajudar os pais nas tarefas diárias. Quanto àqueles/as que moram em áreas urbanas, a maioria dos seus pais trabalha informalmente em empregos diários, como agricultores/as.

Em relação a cor e raça, a maioria dos/as alunos/as se declara como branca (Figura 12).

De modo geral, dialogando informalmente com os/as alunos/as, entendo que a maioria não quer se identificar como negra, preferindo se autodeclarar como parda, mesmo eu explicando a diferença entre pardos e negros. Sobre isso, concordamos com Gomes (2012, p. 105) quando ela afirma que

Na escola, no currículo e na sala de aula, convivem de maneira tensa valores, ideologias, símbolos, interpretações, vivências e preconceitos. Nesse contexto, a discriminação racial se faz presente como fator de seletividade na instituição escolar e o silêncio é um dos rituais pedagógicos por meio do qual ela se expressa. Não se pode confundir esse silêncio com o desconhecimento sobre o assunto ou a sua invisibilidade.

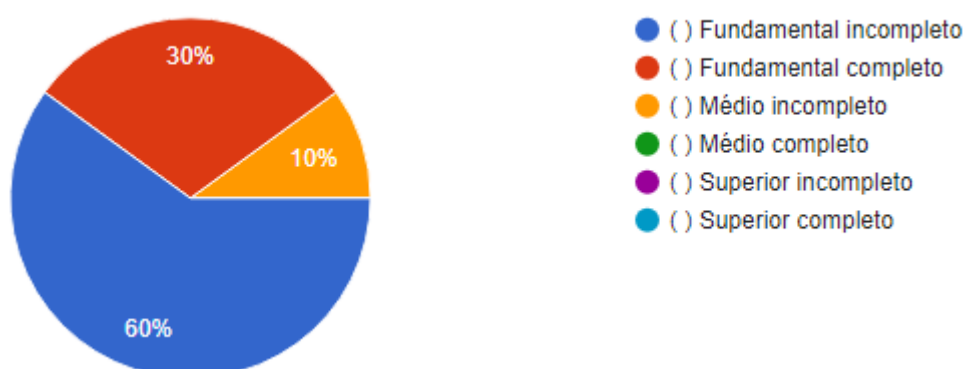
Figura 12 – Cor e raça (porcentagem)



Fonte: o autor.

Quando perguntados/as sobre a formação dos pais, percebe-se que a maioria possui Ensino Fundamental incompleto (Figura 13).

Figura 13 – Escolarização dos pais.



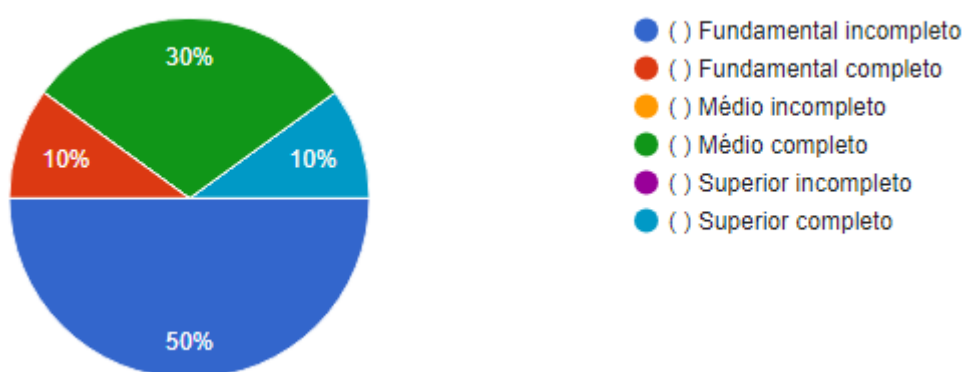
Fonte: o autor.

Por ser um distrito longe da sede, para cursar o Ensino Superior é necessário mudar de bairro, ou optar pelo ensino à distância, o que nem sempre resulta em êxito, em virtude de já carregarem um Ensino Básico fragmentário e

possuírem pouco domínio em relação às habilidades tecnológico-digitais necessárias para as demandas do tempo presente.

No que se refere à escolaridade das mães (Figura 14), a maioria também possui o Ensino Fundamental incompleto, se comparada aos outros critérios de escolaridade.

Figura 14 – Escolaridade das mães



Fonte: o autor.

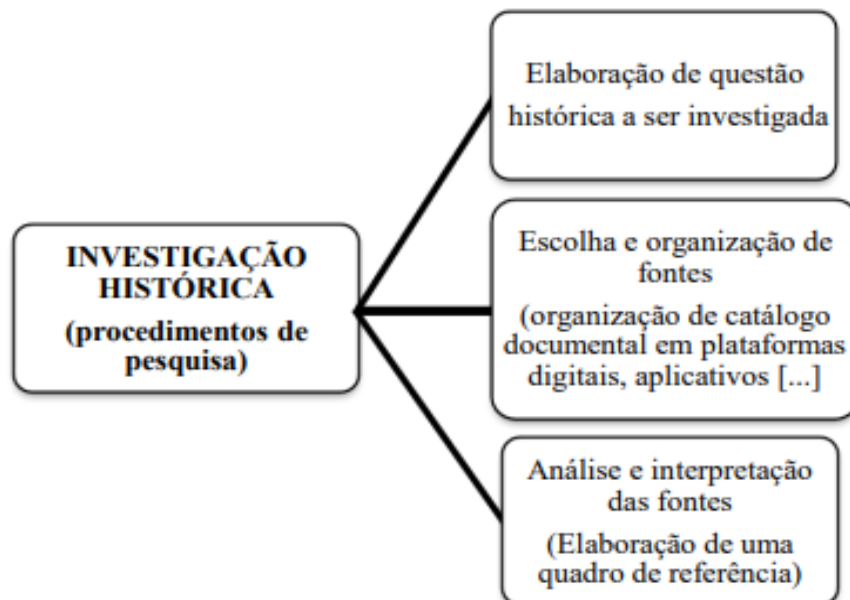
Acrescenta-se a isso a necessidade de as meninas precisarem começar a trabalhar cedo para ajudar as famílias. E muitas acabam engravidando ainda durante a escolaridade Básica, não conseguindo concluir o ciclo de estudos. A falta de um referencial familiar também faz com que muitos/as alunos/as tenham baixo rendimento escolar e a autoestima afetada.

Já no que se refere aos perfis econômicos desses/as alunos/as, mais especificamente à renda, a maior parte afirma sobreviver com até 1 (um) salário mínimo. Como sempre fui morador da comunidade, percebo que é um lugar com pouca renda, e a maior parte da geração de serviço advém da agricultura, sendo muito latente no período da cafeicultura, que inicia em meados de maio até o fim de agosto. Entretanto, a maioria dos alunos e alunas afirma ter a intenção de migrar para outra cidade após o término dos estudos, em virtude da falta de emprego formal na localidade.

4.5 INVESTIGAÇÃO HISTÓRICA

A investigação histórica é a primeira parte do letramento histórico-digital, conforme mostra Figura 15.

Figura 15 – Investigação histórica no ensino de história (procedimentos de pesquisa)



Fonte: Silva (2018, p. 65).

Como mostram as orientações da Figura 15, o primeiro encontro pautou-se em uma conversa informal com os/as estudantes sobre a Era Vargas (Figura 16). Esse encontro ocorreu na quadra da escola, através de roda de conversa, com inúmeros questionamentos para despertar e fomentar nos/as participantes a questão histórica a ser investigada: Como as mulheres eram representadas nas páginas do periódico *Jornal das Moças*?. Vale lembrar que os/as estudantes já haviam estudado esse conteúdo antes da minha qualificação, realizada no dia 6 de junho de 2023, e que havia ainda, nesse momento, uma incerteza quanto à construção do produto. Portanto, esse momento foi realmente uma recordação do conteúdo, uma somatória de pensamento crítico e conhecimento histórico relacionado ao assunto.

No primeiro momento do letramento histórico-digital, que contou com a duração de 3 aulas de 50 minutos, trabalhamos com a investigação histórica através de fontes históricas, com objetos que marcaram o governo de Vargas, a

exemplo de uma caixa da memória³² com imagens e objetos geradores, como rádio, título de eleitor, carteira de trabalho e páginas da revista *Jornal das Moças*. O objetivo dessa tarefa foi capacitar os/as alunos/as a compreender o que são fontes primárias e secundárias. Entendemos que na “[...] etapa da investigação histórica é primordial que o estudante aprenda a lidar com os procedimentos de pesquisa” (SILVA, 2018, p. 65). A partir daí, os/as alunos/as foram utilizando a sua imaginação, de forma que pudessem se sentir dentro daquela ambientação, baseando-se nas fontes históricas que foram levadas para a sala de aula, pois “[...] a saída imaginária do presente, que um texto ou uma aula de História proporciona, permite que se tome distância em relação ao presente” (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2016, p. 26). Desse modo, os/as educandos, ao saírem do seu tempo, irão compreender como é o trabalho do historiador, que também é baseado na imaginação, mas que precisa de provas para sustentar uma suposta veracidade dada em determinado momento, visto que “[...] os conceitos históricos são compreendidos pela sua relação com os conceitos da realidade humana e social que o sujeito experiencia” (BARCA; GAGO, 2001, p. 241).

³² Essa caixa de memória também foi utilizada por Danilo Silva (2018), mas com materiais relacionados à ditadura civil-militar.

Figura 16 – Roda de conversa sobre a Era Vargas



Fonte: o autor.

Durante essa fase, muitos/as alunos/as elogiavam a postura de Vargas em virtude dos direitos políticos e sociais ampliados no Brasil no contexto de 1930 e 1945, enquanto outros/as criticavam o governo devido às inúmeras limitações que envolviam esses direitos. Inclusive os/as alunos/as discutiram sobre a falta de liberdade no campo dos direitos civis e sobre a conquista do voto feminino, marcado ainda por muitas restrições. Dessa forma, alguns/as alunos/as murmuravam: “Como seria ter vivido naquele período cheio de limitações?”, “Será que meus avós votavam?”. Outro aluno questionou, “Fala-se tanto em direitos sociais durante a era Vargas, mas não se fala do trabalho doméstico, como seria esse trabalho? Elas tinham a carteira assinada de trabalhadoras domésticas?”. De acordo com Barca e Gago (2001, p. 241), “Quando o aluno procura explicações para uma situação do passado à luz da sua própria experiência, mesmo sem apreciar as diferenças entre as suas crenças e valores e as de outra sociedade,

revela já um esforço de compreensão histórica”.

Num certo momento da conversa, comentei com os/as alunos/as sobre o livro da historiadora e professora brasileira, Ângela Maria de Castro Gomes (1988), intitulado *A invenção do trabalhismo*, em que a autora aborda sobre os direitos sociais e políticos no Brasil e a formação da classe trabalhadora. E sobre *Cidadania no Brasil: o longo caminho*, livro de José Murilo de Carvalho (2008) que aborda o receio de Getúlio Vargas em impactar a classe média urbana brasileira ao adentrar no âmbito do trabalho doméstico. Ademais, Carvalho (2008) explica também sobre as atividades ocupacionais que foram reconhecidas oficialmente por Vargas. Aproveitando o momento, comentei sobre o trabalho reprodutivo, voltado para a gestão do mundo doméstico, o que se concretiza atualmente. Uma das alunas comentou sobre esse tipo de trabalho durante a pandemia, relatando sobre a rotina da tia, com quem ela convive. Ela afirmou que, durante esse momento crítico que vivenciamos, a sua tia trabalhava como doméstica, saindo de casa às 6h30, retornando às 17h, e, quando chegava, ainda precisava dar conta dos afazeres. Já o tio, estava em trabalho remoto, em virtude de comorbidades, mas nada fazia além de seus compromissos com a empresa onde ele trabalha. Continuando, uma aluna sussurrou que percebe que a maioria das empregadas domésticas são negras. Nesse momento, aproveitamos para discutir o ideal de beleza exigido pelo mercado, que sempre se caracteriza pela “boa aparência” a partir de diretrizes brancas e de características europeias. Argumentei e afirmei aos/às alunos a necessidade de combater o racismo.

Considero esse passo na pesquisa como sendo muito frutífero, pois os/as alunos/as afirmaram nunca ter recebido indicação de obras acadêmicas para a leitura. Esse momento também contribuiu para que eles/as diferenciassem fontes primárias de fontes secundárias, já que essa diferenciação é ainda muito controversa para eles/as. Para Barca e Gago (2001, p. 241), “[...] as fontes secundárias (que não são necessariamente consensuais) constituem o quadro conceptual necessário para contextualizar as fontes primárias”.

Esse processo foi importante, pois a partir daí pude iniciar as problematizações referentes à revista *Jornal das Moças*, indagando aos/às alunos/as sobre o que era pensado e colocado para eles/as nas páginas desse periódico durante o governo de Vargas. Os/As educandos/as começaram, então,

a assinalar melhor, e passaram a discutir a importância do rádio, revista e jornal naquele contexto para reforçar as ideologias de Vargas. Assim, eles/as vincularam o passado com o tempo presente, em relação as mídias, entendendo-as como um campo de ampla divulgação de informações de discursos conservadores e liberais. Nessa etapa, percebi que muitos/as alunos/as apresentavam dificuldade de assinalar os objetos com o tipo de fonte. Dessa forma, destacamos a “[...] pertinência em investigar como é que os alunos dão sentido a fontes históricas veiculando pontos de vista diversos, em situações historicamente contextualizadas” (BARCA; GAGO, 2001, p. 243). Também comentamos sobre a chegada da imprensa no Brasil, dando destaque para o jornalismo feminino, para que eles/elas pudessem se situar temporalmente.

No segundo momento, os/as alunos/as se reuniram no miniauditório da escola. A turma foi dividida em 2 grupos de 5 pessoas cada, e foi distribuído a eles/as o texto que eu adaptei, proveniente de Natália Cabral dos Santos Esteves (Anexo B), com a seguinte temática: “Conquistas femininas durante o governo Vargas”. Após a leitura, foi aberta uma roda de conversa problematizando o texto, assinalando o papel da mulher na Era Vargas, dando destaque para os avanços e limitações ao campo feminino. A duração foi de 1 aula de 50 minutos. O objetivo dessa parte da oficina foi compreender as representações sociais e políticas referentes às mulheres no período da Era Vargas (1930-1945).

Posteriormente, demos início ao terceiro momento, quando conduzi os/as alunos/as para o laboratório de informática e na sequência apresentei-lhes o site da hemeroteca, onde se encontra de forma organizada a revista *Jornal das Moças*. Nessa ocasião, aproveitei para explicar para que serve esse repositório, e muitos/as alunos/as ficaram surpresos, pois não sabiam que podiam encontrar uma variedade de documentos digitalizados. Essa surpresa me fez pensar de que “[...] a transição de uma cultura analógica para uma cultura digital é um movimento dinâmico e complexo [...]”, como afirma Silva (2018, p.41). Desta maneira,

[...] os estudantes puderam pensar como eles têm acessado e tratado documentos disponíveis na internet, por exemplo, notícias, memes, imagens, fotografias, anúncio de produtos, além de construir um pensamento crítico sobre como ler uma informação em plataformas digitais, sites, redes digitais, buscando sempre pensar sobre o processo da elaboração da informação, da sua disposição e formato dentro do suporte na qual está vinculada, além de pensarem sobre a necessidade

que os seres humanos têm de se informarem utilizando as diversas tecnologias digitais (SILVA, 2018, p. 79).

Em seguida, abrimos o acervo da revista *Jornal das Moças*, que se encontra digitalizada, e permiti que os/as alunos/as analisassem e explorassem esse acervo. Pedi que eles/as abrissem a edição 803, a primeira após a Revolução de 1930, em que aparece a imagem de Vargas, e depois a edição 804, de 1930, com informações da capa que já demonstravam sua importância para responder alguns questionamentos elaborados no trabalho com as questões históricas. Esta atividade durou 2 horas aulas de 50 minutos.

Logo depois, pedi que anotassem algumas respostas com base nas edições (Quadro 4).

Por fim, os/as alunos/as foram levados/as até o auditório da escola onde problematizamos a representação da mulher no periódico, identificando-o como sendo resultado de um discurso ideológico, editado por homens (dentro de uma revista, a consolidação de um projeto nacionalista). Esse fato – de uma revista aparentemente feminina sendo editada por homens – remete a um propósito que parece claro, o de utilizar a imprensa feminina como meio de divulgar os estereótipos da mulher, a partir de um discurso sempre interessado. Revistas dedicadas principalmente às mulheres de classe média tinham grande valor econômico. Algumas respostas quanto aos questionamentos, os/as alunos/as conseguiram extrair do próprio semanário, como o nome dos editores e o valor da revista, que aparece na capa. Alguns/algumas educandos/as ainda questionaram, jornal ou revista? Respondi que até a década de 1980 não havia ainda uma diferenciação clara entre esses dois tipos de documentos, o que leva a confundir a definição do periódico em estudo.

Quadro 4 – Ficha de atividade sobre a revista *Jornal as Moças*

Perguntas motivadoras	Respostas
Quando surgiu?	
Para quê?	
Para quem?	
Em quais capitais circulava?	

E os seus editores?	
Por que a foto de Vargas está na capa da edição 804?	

Fonte: elaborado pelo autor.

Percebi que muitos/as alunos/as não conseguem diferenciar de maneira clara entre essas duas fontes de informações (isso me fez pensar o quanto a disciplina de História, considerada como teórica, acaba quase sempre se preocupando apenas em cumprir os currículos, e muitas vezes omite as formas de construir o conhecimento histórico). No que tange ao uso das fontes históricas nas aulas de história, o que se percebe é que a maioria dos/as professores/as acabam comentando sobre o assunto, mas de forma fragmentária, não proporcionando a prática da pesquisa histórica, a análise e a reflexão, práticas que são recorrentes apenas nos cursos de graduação e pós-graduação. O diálogo foi essencial para que os/as alunos/as tomassem conhecimento de que eles/as eram os/as investigadores/as, pautados/as em uma ótica de conhecimento histórico (SILVA, 2018).

Um dos alunos, comparando as duas edições levadas, disse: “[...] professor, eu percebi que as sessões mudam de uma edição para outra”. Comentei que a revista procurava seguir os padrões estéticos emergentes da época, e por isso apareciam e sumiam sempre. Outra aluna comentou sobre o valor da revista, e foi logo no Google³³ pesquisar sobre a conversão da moeda réis em reais, o que ficou claro que a revista, em conversão, custaria hoje R\$ 123,00 (ressalto que o valor não é exato).

Figura 17 – Alunos/as realizando a análise do semanário *Jornal das Moças* no

³³ Para saber mais, acesse endereço disponível em: <https://www.diniznumismatica.com/2015/11/conversao-hipotetica-dos-reis-para-o.html>. Acesso em: 21 out. 2023.

Laboratório de Informática



Fonte: o autor.

Continuando, no quarto momento das oficinas, entregamos o fragmento da fala de Gustavo Capanema em conferência proferida por ocasião do centenário do Colégio Pedro II, em dezembro de 1937, e problematizamos a frase: “Ora, é a mulher que funda e conserva a família, como é também por suas mãos que a família se destrói”. A duração dessa atividade foi de 1 aula de 50 minutos. O objetivo dessa etapa era permitir que os/as alunos/as compreendessem o papel da mulher durante o contexto histórico de 1930 e 1945. Aqui os/as alunos/as comentaram, com base na contemporaneidade, como é o peso que a mulher ainda carrega em virtude de conservar a família, de sempre agradar os familiares. Nesse momento, uma aluna disse: “[...] como pode, a mulher sempre tem que agradar os outros, precisa cozinhar, lavar, passar, e muitas vezes esquece de cuidar dela mesma, falo isso porque vejo a luta diária de minha mãe”. Outro aluno afirmou: “Minha mãe se divorciou do meu pai porque ele a traiu, mas minha avó materna não queria que ela saísse de casa porque disse que uma mulher solteira com filho seria julgada, e pelo que eu percebi essa revista reforçava o papel da mulher”. “Com essa frase dita pelo ministro, a gente percebe como Getúlio Vargas colocava toda a responsabilidade na mulher, mesmo com alguns direitos que elas conseguiram, sendo elas um elo forte do governo, para construir uma sociedade

que ele queria”, afirmou outra aluna. Aqui, os/as alunos/as conseguiram fazer um enlace entre passado-presente.

Assim, reforço que o/a professor/a deve

[...] tomar consciência de vozes divergentes, algumas talvez "politicamente incorrectas" e, a partir de todas elas, proporcionar experiências educativas (cognitivo-emocionais) que favoreçam uma argumentação progressivamente melhor fundamentada, mais descentrada e, por conseguinte, mais autónoma (BARCA; GAGO, 2001, p. 255)

No último momento, da primeira parte da oficina, o quinto, com duração de 2 horas aulas de 50 minutos, os/as educandos/as analisaram trechos do periódico *Jornal das Moças*. Na ocasião, eu levei várias edições de forma aleatória, para que eles/as pudessem refletir, analisar e comparar, tendo o período do governo de Vargas (1930-1945) como recorte; assim, eles/as puderam refletir sobre o tempo histórico, proporcionando a prática da pesquisa histórica através do trabalho com fontes históricas. Concordamos com Barca e Gago (2001) quando afirmam que “As fontes devem ser cuidadosamente selecionadas, para responderem às questões a apresentar aos alunos, e em quantidade adequada, de forma a que os alunos não se percam com a dose da informação fornecida” (BARCA; GAGO, 2001, p. 254), de forma que estejam claras e objetivas para os educandos.

Acreditamos que essa primeira parte da oficina, dividida em cinco etapas, foi satisfatória, por ter criado nesses/as alunos/as noções de fontes históricas e principalmente por ter mostrado a eles/as que podemos acionar o passado para analisar rupturas e continuidades de forma digital. Isso foi importante, pois, apesar de serem nativos digitais, mas não de forma generalizada, uma vez que nem todos/as tem acesso às tecnologias digitais, desconstruindo a pertinência desse conceito. Assim, eles/as não sabiam lidar eficientemente com essas ferramentas com criticidade, cabendo ao/à professor/a permitir e fomentar a utilização das tecnologias digitais de forma que esse uso contribuísse no estímulo a consciência histórica.

Silva (2018) chama a atenção para o fato de que, nessa etapa do processo de letramento histórico-digital, o professor deve avaliar

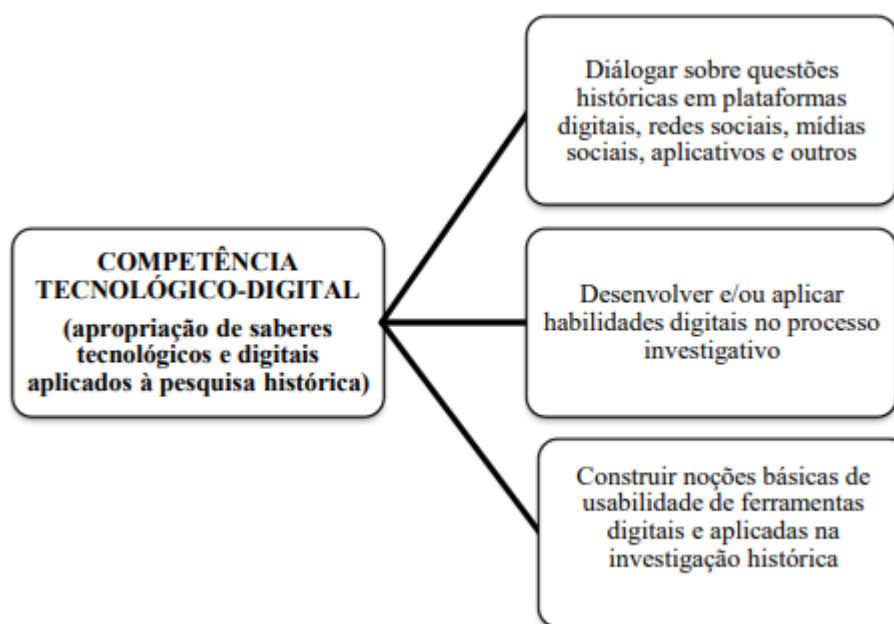
[...] o desenvolvimento da competência narrativa de cada estudante, que no letramento histórico-digital é entendida como a habilidade de usar diferentes linguagens para comunicar os resultados da investigação histórica; aplicar conceitos (substantivos) da História e noções históricas; e aprender com “Sentido para Vida” (Noção de historicidade/ relação presente-passado) (SILVA, 2018, p. 86).

4.6 COMPETÊNCIA TECNOLÓGICA E DIGITAL

A Competência tecnológica e digital é uma etapa organizada, segundo Silva (2018), de três momentos distintos (Figura 15), que são:

[...] diálogo sobre questões históricas em plataformas digitais, redes sociais, mídias sociais, aplicativos e outros; desenvolvimento e/ou aplicação de habilidades digitais no processo investigativo; e construção de noções básicas de usabilidade de ferramentas digitais aplicadas na investigação histórica (SILVA, 2018, p. 69).

Figura 18 – Competência tecnológico-digital no ensino de História (apropriação de saberes tecnológicos e digitais aplicados à pesquisa histórica)



Fonte: Silva (2018, p. 68)

Nesse processo, os/as alunos/as escreveram em grupos anotações referentes à revista *Jornal das Moças*, levando em conta os questionamentos feitos nas etapas anteriores e acrescentando outras perguntas que também elaborei com eles/as de forma colaborativa sobre o semanário. O objetivo aqui era que desenvolvessem o letramento histórico-digital e compreendessem o quanto é

necessário que eles/as aprendam utilizar as tecnologias digitais aplicada à disciplina de História (SILVA, 2018).

Nesse primeiro momento, foram feitas algumas perguntas para estimular o pensamento histórico e ajudar na construção das histórias. Com duração de duas aulas de 50 minutos.

- 1) Faça uma breve contextualização sobre a imprensa feminina no Brasil.
- 2) Qual o objetivo da produção de revistas específicas para mulheres?
- 3) Comente sobre o surgimento do semanário *Jornal das Moças*.
- 4) Como Vargas é representado na revista *Jornal das Moças*?
- 5) Como a mulher é representada nas páginas do periódico *Jornal das Moças*?
- 6) Cite as principais sessões e os seus objetivos.
- 7) Como se dão as relações de gênero dentro do periódico?
- 8) Por que seus editores eram homens?
- 9) Em relação à mulher preta, comente se há representação delas.
- 10) É possível identificar permanências ou rupturas através das análises? Explique (aqui vocês podem trazer casos recentes, ou presentes na vida familiar ou comunitária onde residem).
- 11) Comente sobre as revistas femininas atuais no Brasil.

No segundo momento, após algumas conversas com os/as alunos/as, e a pedido deles/as, optei por indicar um artigo *Imprensa feminina, revista feminina: a imprensa feminina no Brasil*, de Sandra Lúcia Lopes Lima (2007), além do texto adaptado de Natália Cabral dos Santos Esteves, como já citado anteriormente nesta dissertação, e do primeiro capítulo da dissertação *A revista que pode deixar em sua casa porque não há perigo de perversão: a representação da mulher nas colunas da revista Jornal das Moças (1930-1945)*, de Dálete Cristiane Silva Heitor de Albuquerque (2016), para que eles/as aprimorassem o gosto pela leitura, pelo saber histórico, de tal forma que pudessem embasar suas respostas. Também comentei sobre a importância de indicar as referências bibliográficas ao pesquisar em outros artigos ou livros. Percebo que eles/as muito raro fazem isso nas pesquisas, apenas copiam e colam, sem suporte metodológico e sem citar as fontes que pesquisaram. Para os/as alunos/as que não possuem Internet em casa, realizei a impressão do material.

O terceiro momento, com duração de 2 aulas de 50 minutos, teve como objetivo compreender a importância do trabalho colaborativo na produção de narrativas, dialogando sobre questões históricas em plataformas digitais. No entanto, para que escrevessem suas narrativas foi indicado o Google Documentos, uma ferramenta gratuita que permite a interação entre os membros do grupo e o trabalho em tempo real. Como a maioria dos/as alunos/as não possuem Internet em casa, optamos por realizar a escrita das narrativas durante as aulas de Atividade de Pesquisa, e os/as que tinham acesso iam adiantando em casa, utilizando o e-mail institucional deles/as, criado pela Secretaria Estadual de Educação (SEDU). Nesse processo, pude sinalizar que muitos/as educandos/as não sabiam seus respectivos e-mails e senhas pessoais; então aproveitei e comentei sobre a importância de anotar essa informação em um lugar que lhes fosse seguro, por ser uma informação de caráter privado. Em relação à produção no Google Documentos, no início tive muita dificuldade em virtude da resistência de alguns/algumas alunos/as que queriam escrever no papel, e não trabalhar de forma colaborativa. Depois de muita discussão e de explicar a importância da ferramenta, que muitos ainda não conheciam, consegui fazer com que eles/elas fizessem a atividade no suporte de edição indicado. Após a conclusão, tive a colaboração da professora de Língua Portuguesa, para correção ortográfica das narrativas produzidas pelos/as alunos/as.

Esse momento foi satisfatório. Após a escrita e edição das narrativas históricas, os/as alunos/as viram sentidos na atividade referente ao letramento histórico-digital, salientando que sempre irão utilizar essa ferramenta para realizar trabalhos, pois todos membros do grupo podem contribuir, desenvolvendo noções básicas de usabilidade de ferramentas digitais, aplicadas às questões históricas. Selecionamos, também, um aluno e uma aluna para ficarem responsáveis pela edição do texto a fim de manter a organização e a síntese das discussões.

Ademais, os/as alunos/as tiveram curiosidade e encontraram outras ferramentas que podem ser utilizadas de forma gratuita e colaborativa no drive, entendendo a complexidade e a proporção que podem chegar ao conhecimento.

De acordo com Silva (2018):

Destacamos a importância do pensamento crítico no desenvolvimento da competência digital que, em nosso entendimento, não se trata apenas de desenvolver habilidades digitais, do ponto de vista técnico, mas

principalmente pensar sobre a complexidade de seu desenvolvimento (SILVA, 2018, p. 82).

Em outras palavras, é necessário pensar essas tecnologias digitais como forma de ampliar as informações, mas com criticidade.

Essa parte do trabalho foi realizada de meados de agosto até o fim de setembro, e, a pedido dos alunos e alunas, discutimos os textos que lhes foram recomendados. Os/As alunos/as sinalizaram a dificuldade em entender algumas palavras, e foram recomendados a recorrer à pesquisa por sinônimo e significado dessas palavras. Quando surgiam dúvidas, eles/as me enviavam mensagens no WhatsApp ou perguntavam durante as aulas.

Essa fase foi muito produtiva, pois muitos/as alunos/as, além de aprender a trabalhar de forma colaborativa, também entraram em contato com obras acadêmicas, algo que não é comum a Educação Básica.

4.7 A COMPETÊNCIA NARRATIVA

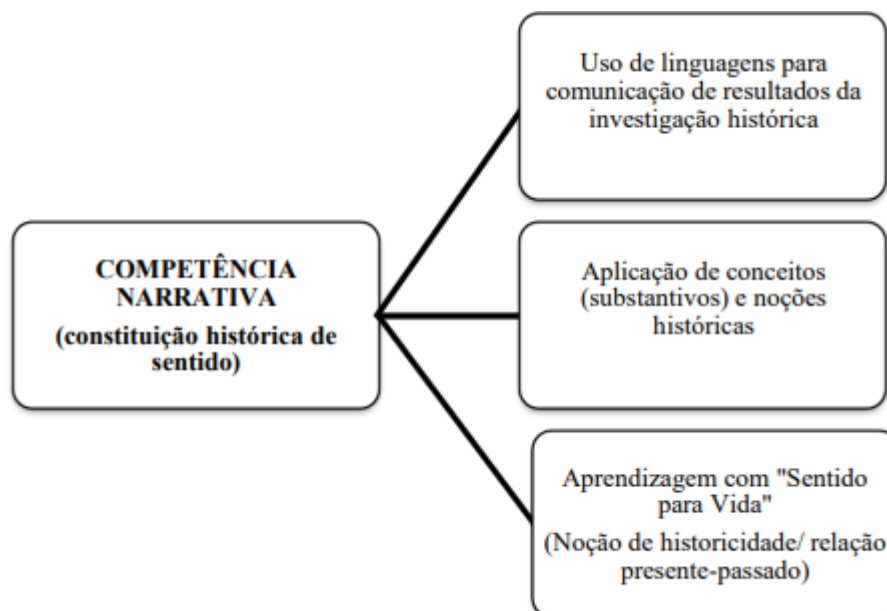
A competência narrativa, marcada pela constituição histórica de sentido, é a última etapa do letramento histórico-digital, e pode ser entendida de acordo com a Figura 19.

Essa etapa também foi dividida em momentos distintos. Aqui os/as alunos/as foram orientados/as a produzir um podcast, de acordo com as narrativas elaboradas na Competência Tecnológica e Digital do tópico anterior. Num primeiro momento, foi utilizada 1 aula de 50 minutos, momento em que expliquei aos/às alunos/as, de forma objetiva, o que é podcast, bem como os seus diferentes tipos, e qual a sua finalidade (apresentei o Spotify e o novo tipo de linguagem relacionada a esse aplicativo). Ressalto que alguns alunos e alunas já tinham o hábito de ouvir podcast, como mencionado na roda de conversa. Em um segundo momento, logo na sequência, apresentei-lhes o canal de podcast História no Cast³⁴, que conta com uma variedade de conteúdos para estudar e compreender assuntos referentes ao campo da história. Os/As alunos/as sinalizaram que irão

³⁴ Disponível em: <https://open.spotify.com/show/3IRM9QTViqng5MxJNlb2rS>. Acesso em: 27 ago. 2023.

utilizar essas plataformas para reforçar seus estudos relativos ao Exame Nacional do Ensino médio (ENEM). O objetivo dessa atividade foi compreender o podcast como um recurso informacional para potencializar a aprendizagem.

Figura 19 – Competência Narrativa (constituição histórica de sentido)



Fonte: Silva (2018, p. 70).

Optamos por dividir o podcast em alguns episódios, conforme sugestão dos/as discentes: primeiro destacamos uma notícia publicada na revista *Veja*, sobre a ex-primeira-dama, Marcela Temer, pautada em um conhecimento amplamente histórico; depois destacamos um texto sobre a imprensa feminina no Brasil, desde sua gênese; em seguida, identificamos um texto sobre o periódico *Jornal das Moças*, dentro do contexto histórico varguista; e, por fim, comentamos sobre as revistas femininas no Brasil, sob uma perspectiva contemporânea.

Continuando, no terceiro momento, também com duração de 1 aula de 50 minutos, após conversarmos, decidimos criar um tema para o nosso canal, para divulgar os episódios gravados, apresentando alguns nomes com base nas sugestões dos/as próprios/as educandos/as (Quadro 5).

Quadro 5 – Algumas sugestões de nomes para o podcast

Temas	Votação
-------	---------

Podimpresafeminina	40%
Poddahora	5%
História da hora	6%
História e imprensa feminina	22%
Imprensa da hora	7%
Podhistórianear	20%
Total	100%

Fonte: elaborado pelo autor.

Após votação, o canal Podimpresafeminina foi o vencedor, com 40% dos votos. Entretanto, antes de iniciar a gravação na prática, elaborei um podcast para instruí-los/as sobre como produzir o podcast e coloquei no canal.

Para o quarto momento, gastamos cerca de 2 aulas de 50 minutos. Abri o site do Spotify e o apresentei para os/as educandos/as, para que pudessem se familiarizar com a plataforma, conhecendo onde seria construído o produto. Para minha surpresa, os/as alunos/as aprenderam rapidamente a usar as ferramentas dentro do site. Isso foi importante, pois posteriormente seria necessário fazer a edição, que também ficaria por conta deles/as. Destaco aqui a frase de Paulo Freire, ao afirmar que “Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (FREIRE, 1987, p. 25). Portanto, fica evidente a necessidade do diálogo e da troca de saberes entre o/a professor/a e o/a educando/a. Apreendi muito com eles/as, pois alguns comandos e ferramentas eu não conhecia ou tinha pouco domínio. Durante todo o processo, percebi a curiosidade dos/as alunos/as e a felicidade deles/as em irem descobrindo novas funcionalidades que poderiam contribuir para a sua formação, de forma reflexiva e crítica.

Já no quinto momento, com duração de 1 aula de 50 minutos, construímos a capa do podcast (Figura 17) utilizando o Canva³⁵, site gratuito muito utilizado para produção de design, incluindo sugestões editoriais.

³⁵ Disponível em: <https://www.canva.com/>. Acesso em: 29 out. 2023.

Figura 20 – Capa do podcast



Fonte: elaborado no Canva pelos alunos.

Reforço que os alunos da 2ª e 3ª série do Ensino Médio possuem Chromebook emprestado pelo Governo do Estado do ES, e devolvido ao fim do ano letivo, o que permitiu que alguns educandos explorassem melhor as propostas da pesquisa em outros horários e ambientes que não fossem a escola.

O último momento do letramento histórico-digital, o sexto, como resultado da investigação histórica, foi a gravação³⁶ do podcast que ocorreu no contraturno (matutino), no auditório da escola, um lugar silencioso que permitiu a concentração dos/as alunos/as. Pude observar que alguns/algumas estavam ansiosos/as e, após gravarem e ouvirem suas vozes, pediram para recomeçar, pois acharam que poderiam melhorar o tom, o que achei interessante, pois se mostraram dispostos a concluir a atividade. Nesse momento, gastei cerca de 3 aulas para concretizar a tarefa. Além disso, apesar de ter combinado avaliar com nota a participação deles/as, alguns/as alunos/as optaram por não gravar o podcast, mas colaboraram proveitosamente na criação da capa, decidindo o nome

³⁶ Disponível em: <https://open.spotify.com/show/591pid1tcdHZU8JWRj4CfS>. Acesso em: 30 nov. 2023.

do canal do podcast, e na edição do áudio. Ou seja, as tarefas foram realizadas de forma colaborativa. O objetivo dessa atividade foi permitir com que os/as educandos/as produzissem o podcast.

Figura 21 – Aluna gravando podcast – do lado direito Professor Ronilson e do lado esquerdo a aluna Jamilly



Fonte: o autor.

Após todo o processo de exploração da revista feminina, os/as alunos/as foram indagados/as através de uma roda de conversa sobre as dificuldades e facilidades em elaborar uma narrativa histórica a partir da produção do podcast, tendo como objetivo discutir as potencialidades das tecnologias digitais para a aprendizagem, adquirindo aprendizado com sentido para a vida.

Destacamos, nesse momento, a importância

[...] de uma compreensão de mundo sobre os processos e sujeitos históricos nos estudantes de forma que eles pensem criticamente e sejam capazes de interagir com as diversas manifestações humanas no espaço e no tempo na qual está inserido (SILVA, 2018, p. 34)

No que diz respeito à importância do conhecimento histórico, ao se tratar do entrecruzamento entre história das mulheres e tecnologias digitais, o estudante A comentou sobre a importância das oficinas, afirmando que foi “[...] muito importante a atividade, pois, apesar de adquirir o conhecimento histórico, aprendi

uma ferramenta digital nova”. A estudante A revela “Que momento maravilhoso, eu ouço muito podcast e nunca tinha produzido um, e também pude aprender um pouco mais da história das mulheres e ter contato com uma revista, eu nunca tinha parado para ler nenhuma revista”. Já no que se refere à leitura de revistas femininas, o estudante B diz que

[...] eu nunca parei para analisar a complexidade de revistas femininas, e como elas moldam a sociedade, o que eu percebo é que algumas apesar de falar da entrada da mulher no mercado de trabalho, só coloca que elas entraram para ajudar os maridos a complementar a renda. O que foi mais incrível pra mim, foi o podcast, que massa essa atividade.

A estudante B comentou sobre a importância do trabalho colaborativo, na produção do podcast e também reconheceu a História como marcada por continuidades e rupturas,

Amei essa proposta, e não sabia que tinha como acessar essas revistas tão antigas, e entender como as coisas mudaram e continuaram, e gostei muito de ajudar a produzir o podcast, eu achava que era muito difícil, mas como foi todo mundo se ajudando, deu tudo certo.

O estudante C falou sobre a produção de podcast na prática, na promoção da construção do conhecimento histórico e sua ansiedade e aprender algo novo.

Tive muito medo no início, o momento mais marcante na minha vida como estudante, adorei tudo, e até mesmo a indicação das leituras, precisamos ir entrando em contato com a produção das universidades. Quando iniciou fiquei com preguiça de ler, depois fui percebendo que a leitura era gostosa, os conteúdos, e me fez refletir muita coisa que vejo na escola e na sociedade sobre as mulheres.

A estudante C ponderou e reconheceu a complexidade do trabalho e o tempo para a realização, ao dizer que

A atividade gastou muito tempo para ficar bem elaborada, nas aulas normais a gente sempre passa por cima, o professor explica bem rápido, e às vezes a gente nem consegue se posicionar muito. Eu fiquei feliz em produzir o podcast e entender um pouco mais sobre a era Vargas, pois acho esse período muito importante na nossa história.

O estudante D reconhece a importância de aulas diversificadas para adquirirem conhecimento, afirmando o seguinte: “[...] participamos muito dessa atividade, ela foi interativa, às vezes eu achava a matéria de história chata, porque o professor fala e a gente só fica escutando”. A estudante D complementa “Foi uma das primeiras atividades que utilizei o celular, e aprendi muito sobre a história

das mulheres dentro da Era Vargas, e lógico sobre podcast também”.

Assim, Barca e Gago (2008, p. 241) nos afirmam que “[...] os alunos dão sentido aos materiais históricos utilizando conceitos fornecidos pelas suas vivências na realidade”, fazendo entre eles entrelaçamentos significativos.

Os/as alunos/as notaram e enfatizaram a importância da imprensa e da história digital como forma de adquirir conhecimento. A cada afirmação que faziam, vinha-me a certeza de que o/a professor/a deve refletir diariamente sobre a prática pedagógica, pois, utilizando o celular e outras tecnologias digitais, ele/a pode aproximar os/as alunos/as do ensino de história. É preciso destacar ainda que o protagonismo autoral dos/as discentes durante as oficinas foi o mais importante, pois mostrou que as oficinas, além do conhecimento, contribuíram para desenvolver-lhes a autonomia.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluo esta dissertação com a certeza de que muitas mãos se comprometeram na concretização desta investigação, ela foi fruto não apenas do meu trabalho mas de todos os alunos e alunas que me acompanharam, procurando solucionar as lacunas que identifiquei. A experiência com os alunos e alunas mostrou que o processo de ensino e aprendizagem em história deve ser colaborativo, crítico e significativo em suas vidas. De forma que a cultura juvenil seja valorizada.

Para a minha carreira docente, o Mestrado Profissional em Ensino de História tem sido muito importante por me possibilitar rever a minha prática pedagógica, até então muitas vezes apenas direcionada à reprodução do conhecimento, mesmo eu sempre estando envolvido com a educação como prática de liberdade.

Durante o desenvolvimento deste trabalho, surgiram muitos questionamentos, e as respostas ainda não são claras, pois ainda temos um ensino técnico que deixa pouco espaço para tecer críticas. Contudo, como professores/as, como é possível desenvolver habilidades digitais nos/as nossos/as alunos/as? Como as tecnologias digitais têm impactado a sala de aula? Temos que tornar a sala de aula em ambiente totalmente digital? Como potencializar a história das mulheres no ambiente escolar? Como desenvolver o letramento histórico-digital nas aulas de história? Como o/a professor/a pode mediar esse processo? Não temos uma resposta definitiva para tantas perguntas, pois ela vai depender da realidade de cada professor/a, com os sujeitos nela inseridos. Digo e afirmo, diante da minha realidade, que a sala de aula precisa ser revista diariamente. A ferramenta digital é apenas um complemento e pode se aproximar da realidade dos/as educandos/as. Além disso, a sala de aula também não deve se sobrepor à realidade dos/as educandos/as em seu papel de construtora de conhecimento, mesmo sendo um espaço que preza pelo rigor científico necessário ao fomento das questões históricas. Reorganizar a sala de aula é essencial, como forma de chamar a atenção dos/as alunos/as que já não se sentem atraídos/as pelo ensino tradicional.

Em se tratando da história das mulheres, que foi a principal fonte para

desenvolver o letramento histórico-digital, acredito que ela deve ser mais problemática no ambiente escolar, pois muitos/as estudantes identificam a figura feminina como inferior e como sexo mais fraco, o que aumenta o índice de violência contra a mulher, principalmente a mulher preta, marcada também pelo racismo. Por isso, esse é um problema cujo enfrentamento exige um trabalho colaborativo, que envolva homens e mulheres. Discutir a história das mulheres deixou uma impressão duradoura em minha memória, pois muitas experiências floresceram durante os encontros das oficinas. Às vezes as narrativas eram misturadas com dor, é o que pensei quando notei que os olhos de alguns/algumas alunos/as lacrimejavam, causando sensações. Desafios e lutas devem ser enfrentados para mostrar que o nosso falar não significa que tudo está bem.

Percebi como é difícil para os/as alunos/as se concentrarem na leitura de trabalhos acadêmicos, muitas vezes desistindo por causa de palavras que não fazem parte do seu vocabulário cotidiano. Portanto, é um processo que ainda está no início, porque são necessárias mais pontes entre o Ensino Superior e o Ensino Básico, como é o caso dos mestrados profissionais, destinados a professores/as do Ensino Básico. Digo isso porque na escola onde estou lotado não somos apoiados/as por nenhum programa Pibid ou programa de Residência Pedagógica que possa auxiliar os/as professores/as em suas salas de aula.

O processo de letramento histórico-digital foi necessário para que os/as alunos/as se comunicassem e expressassem sua compreensão, e também para que construíssem narrativas críticas e reflexivas a partir de uma perspectiva histórica, mantendo a interatividade e o pensamento em rede, a partir da linguagem podcast. Os/As alunos/as foram desafiados/as a aprender algo novo, com praticidade, motivando-os/as a entender a prática de letramento histórico-digital. Por ter sido produzido pelos/as alunos/as, o podcast abriu espaço para diversas discussões e aprendizados com significado histórico, e enfatizou o uso das TDICs em conjunto com fontes impressas. Nesse processo foi essencial a importância do/a professor/a em liderar as oficinas, sendo ele/a um/a grande provocador/a no estímulo à formação histórica e um/a incentivador/a para a compreensão das tecnologias digitais como produtoras de informação, que desenvolvem a comunicação e suas competências.

Ao olharmos com cuidado, percebemos o quanto os/as alunos/as estão

imersos/as nas TDICs, mas possuem dificuldades em compreendê-las criticamente. Embora eles/as já tenham algumas habilidades no domínio dessas novas tecnologias, outras ainda estão amadurecendo. A maioria usa apenas para entretenimento, com os jogos e o acesso as redes sociais.

Talvez os maiores desafios tenham sido a falta de motivação dos/as alunos/as, que em muitos momentos não levaram a sério, levando-me a ser rigoroso para que tudo corresse conforme o planejado. Além disso, muitos/as alunos/as questionaram sobre o tempo necessário para realizar as etapas da oficina e desenvolver o trabalho conforme proposto. De fato, eu tive de utilizar várias horas/aula, o que não é normal para o cumprimento do currículo como prescrição, com data preestabelecida para a sua conclusão.

O letramento histórico-digital como caminho metodológico foi crucial para que os/as alunos/as compreendessem a complexidade tecnológica digital como promotora do conhecimento, juntamente com a disseminação do conhecimento histórico. E certamente trouxe sentido para a vida daqueles/as alunos/as que conseguiram expressar seus entendimentos em algo construído por eles/as. A aprendizagem foi o motor para o desenvolvimento das oficinas, sempre criando um paradoxo entre o passado e presente para compreender os processos históricos através dos olhos do presente. Porém, ainda existem muitas lacunas, principalmente na formação de professores/as aliada às TDIC, no entanto, ressalto a importância do professor em usar a sua expertise em articular os conteúdos a realidade digital dos/as alunos/as, vencendo assim a resistência deles/as no trato com questões referentes às tecnologias digitais. Silva (2018) nos afirma que:

Considerando que há poucas pesquisas sobre o Ensino de História e as TDICs, permanece a necessidade de estudos que visem ampliar e aprofundar metodologias de letramento histórico-digital que alarguem as possibilidades de aprendizagem dos estudantes na Educação Básica, como também a formação dos professores, na perspectiva de apropriação crítica da cultura digital e no desenvolvimento de habilidades de usabilidade (SILVA, 2018, p. 96).

É necessário que as universidades incluam nos seus currículos disciplinas que permitam aos/às estudantes compreender as ferramentas digitais com significado histórico, e não apenas como normas acadêmicas para a formatação de trabalhos, uma vez que todas as disciplinas precisam trabalhar com esse

caminho metodológico desenvolvido na pesquisa, no nosso caso, com aplicabilidades históricas.

Durante as oficinas, tive o cuidado de manter o rigor científico e de estimular o diálogo e a troca de informações tão necessárias ao ensino de história, pois, apesar das potencialidades das TDICs, há cuidados que se tornam essenciais na construção de narrativas. Apesar dos muitos desafios, foi cativante ouvir os/as alunos/as depois de gravar o podcast, porque, mesmo depois de 7 anos lecionando, nunca criei algo tão desafiador e motivador para meus/minhas alunos/as. A cada narrativa produzida no podcast, pude perceber o nervosismo de alguns alunos, e também a leveza como eles/as dialogavam e refletiam sobre as abordagens, compreendendo a importância das narrativas como forma de trabalhar e reconhecer a dimensão comunicativa. Além disso, foi possível observar a sensibilidade e a empatia histórica com que os alunos utilizaram o diálogo para produzir as narrativas digitais, na compreensão de rupturas e permanências na orientação temporal e a preocupação com a comunicação inteligível para o público do podcast.

Os/As alunos/as compreenderem o podcast como algo também utilizado como ferramenta de trabalho, e não apenas entretenimento, como muitos a pensam.

Acreditamos que o objetivo do estudo foi alcançado, ainda que parcialmente, ao eliminar as deficiências identificadas como educador num período historicamente definido, o que não impede a sua adaptação a outros conteúdos de construção do conhecimento. Os/As alunos/as criaram sentidos históricos na produção de narrativas digitais, com um novo tipo de linguagem, associando passado, presente e futuro. E foi possível desenvolver conhecimentos básicos de fontes históricas aplicadas à tecnologia digital. Na verdade, o desenvolvimento da consciência histórica começa no momento em que os/as alunos/as começam a situar-se historicamente no tempo.

Esperamos que o desenvolvimento deste trabalho inspire outros estudos com propostas de ferramentas que promovam o uso da tecnologia digital no ensino e aprendizagem de história, pois existem diversas ferramentas pedagógicas que, depois de definidos os objetivos, contribuem muito para a disseminação do conhecimento. A valorização do/a jovem protagonista deve ser

incluída na discussão, tornando-se um processo de avaliação formativa, e não somativa, como é o caso da pontuação quantificada, considerada como sendo o critério mais importante, em detrimento da participação dos alunos nas atividades, normalmente ignorada por essa forma de pontuação.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Marcia Ângela. Relato de resistência à instituição da BNCC pelo Conselho Nacional de Educação mediante pedido de vista e declarações de votos. *In*: AGUIAR, Marcia Ângela; DOURADO, Luiz Fernandes (org.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024**: avaliação e perspectivas. Recife: ANPAE, 2018. p. 8-22.

ALBUQUERQUE, Dalete Cristiane Silva Heitor de. **“A revista que pode deixar em sua casa porque não há perigo de perversão”**: a representação da mulher nas colunas do periódico Jornal das Moças (1930-1945). 2016. 170 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Educação, Universidade Federal do Mato Grosso, Cuiabá, 2016. Disponível em: file:///C:/Users/Usu%C3%A1rio/Downloads/DISS_2016_D%C3%A1lete%20Cristiane%20Silva%20Heitor%20de%20Albuquerque.pdf. Acesso em: 20 out. 2023.

ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz. Regimes de Historicidade: como se alimentar de narrativas temporais através do ensino de história. *In*: GABRIEL, Carmem Teresa; MONTEIRA, Ana Maria; MARTINS, Marcus Leonardo Bonfim Martins (org.). **Narrativas do Rio de Janeiro**: nas aulas de história. Rio de Janeiro: Mauad X, 2016. p. 21-42

ALMEIDA, Anita Correia Lima de; GRINBERG, Keila. As WebQuests e o ensino de História. *In*: GONTIJO, Rebeca; MAGALHÃES, Marcelo de Souza, ROCHA, Helenice Aparecida Bastos (org.). **A escrita da história escolar**: memória e historiografia. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2009. p. 201- 212.

ALMEIDA, M. E. B. de; VALENTE, J. A. Integração currículo e tecnologias e a produção de narrativas digitais. **Currículo sem Fronteiras**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 3, p. 57-82, set./dez. 2012. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol12iss3articles/almeida-valente.htm>. Acesso em: 25 ago. 2022.

AMORIM, Larissa. No Brasil, cresce a violência registrada contra mulheres negras nos últimos anos. **Portal de Notícias da UFMG**, Belo Horizonte, 8 mar. 2021. Entrevista concedida a Luiza Glória, do Conexões, programa da Rádio UFMG Educativa. Disponível em: <https://ufmg.br/comunicacao/noticias/no-brasil-cresce-a-violencia-registrada-contra-mulheres-negras-nos-ultimos-anos#:~:text=Dados%20do%20Atlas%20da%20Viol%C3%Aancia%20no%20Brasil%2C%20de,de%20viol%C3%Aancia%20contra%20mulheres%20n%C3%A3o%20pretas%20diminuiu%2011%2C7%25>. Acesso em: 28 ago. 2022.

ANDRADE, Everardo Paiva de; SÁ, Patrícia Teixeira de (org.). **Viver e/é contar histórias**: narrativas autobiográficas de professores. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022. Disponível em: https://pedroejoaoeditores.com.br/2022/wp-content/uploads/2022/10/EBOOK_Viver-ee-contar-historias.pdf. Acesso em: 20 ago. 2023.

APPLE, Michael W. A política do conhecimento oficial: faz ideia a importância de um currículo nacional? *In*: MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu da. **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo, Cortez, 2005.

ARAUJO, Clara. Incongruências e dubiedades, deslegitimação e legitimação: o golpe contra Dilma Rousseff. *In*: RUBIM, Linda; ARGOLO, Fernanda (org). **O golpe na perspectiva de gênero**. Salvador: EDUFBA, 2018. p. 33-50.

ASSIS, Pablo de. O feed e a fidelização do podovinte. *In*: LUIZ, Lúcio (org.). **Reflexões sobre o podcast**. Nova Iguaçu: Marsupial Editora, 2014. p. 29-48.

BACZKO, Bronislaw. Imaginação social. *In*: **Enciclopédia Einaudi**: Antropos-Homem. Lisboa: Imprensa Nacional, Casa da Moeda, 1985. p. 296-332.

BARCA, Isabel. Aula oficina: do projeto à avaliação. *In*: PARA UMA EDUCAÇÃO DE QUALIDADE. **Atas da Quarta Jornada de Educação Histórica**. Braga, Centro de Investigação em Educação (CIED)/Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, 2004, p. 131-144.

BARCA, Isabel; GAGO, Marília. Aprender a pensar história: um estudo com alunos do 6º ano de escolaridade. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, Portugal, v. 14, n. 1, p. 239-261, 2001. Disponível em: <https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/563>. Acesso em: 20 set. 2023.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de história**: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2008.

BRASIL. **Decreto nº 21.417-A**, de 17 de maio de 1932. Regula as condições do trabalho das mulheres nos estabelecimentos industriais e comerciais. Rio de Janeiro, 17 maio 1932. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-21417-a-17-maio-1932-526754-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 12 jun. 2023.

BRASIL. Constituição (1934). **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil**. Rio de Janeiro, 16 jul. 1934. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm. Acesso em: 12 jun. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] União**, Brasília, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 10 maio 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: orientação sexual. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível no link: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro102.pdf>. Acesso em 10 mai. 2019

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file>. Acesso em: 10 maio 2023.

BRASIL. Lei nº 12.786, de 4 de abril de 2013. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 5 de abril de 2013. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/112796.htm. Acesso em: 21 mar. 2023.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 26 de junho de 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 23 de dezembro de 2022.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2015. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/relatorios-analiticos/BNCC-APRESENTACAO.pdf>. Acesso em: 21 jun. 2022.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2016. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/relatorios-analiticos/bncc-2versao.revista.pdf>. Acesso em: 21 jun. 2022.

BRASIL. **Medida Provisória nº 746**, de 2016. Brasília, 2016. Disponível em: <https://www.congressonacional.leg.br/materias/medidas-provisorias/-/mpv/126992>. Acesso em: 18 out. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. **Diário Oficial [da] União**, Brasília, 22 dez. 2017. Seção 1, p. 41-44. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79631-rcp002-17-pdf&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 10 maio 2023.

BRASIL. Lei nº 13.415, de 13 de fevereiro de 2017. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional [...]. **Diário Oficial [da] União**, Brasília, 17 fev. 2017. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm. Acesso em: 15 maio 2023.

BRASIL. Lei nº 13.709, de 14 de agosto de 2018. Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais (LGPD). **Diário Oficial [da] União**, Brasília, 15 ago. 2018. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2018/lei/113709.htm. Acesso em: 11 out. 2023.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: educação é a base. Brasília: MEC, 2020. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base>. Acesso em: 21 jun. 2022.

BUITONI, Dulcília Helena Schroeder. **Imprensa feminina no Brasil**. São Paulo: Ática, 1990.

BURKE, Peter (org.) **A Escrita da História**: novas perspectivas. São Paulo, UNESP, 1992.

CERRI, Luís Fernando. **Ensino de história e consciência histórica**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2011.

CHARTIER, Roger. **A História cultural**: entre práticas e representações. Rio de Janeiro: Bertrand, 1990.

CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria e Educação**, Porto Alegre, v. 2, p. 177-229, 1990. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/3986904/mod_folder/content/0/Chervel.pdf. Acesso em: 10 abr. 2021.

COLLING, Ana Maria. O currículo de história e as relações de gênero hierarquizadas. *Revista de Educação, Ciência e Cultura*, v. 15, n. 12, p. 35-44, jul./dez. 2010. Disponível em: <https://revistas.unilasalle.edu.br/index.php/Educacao/article/view/19/28>. Acesso em: 15 ago. 2022.

ESPÍRITO SANTO (estado). Projeto de Lei 225/2017. Institui no âmbito do sistema municipal de ensino de Vitória o programa Escola sem Partido. Vitória, Câmara Municipal, 16 ago. 2017. Processo nº 9356/2017. Disponível em: https://grafittinews.com.br/wp-content/uploads/2021/08/Processo-9356_2017-Projeto-de-Lei-225_2017.pdf. Acesso em: 15 mar. 2023.

ESTEVES, Natália Cabral dos Santos. Conquistas femininas durante o governo Vargas. XIX Encontro de História da Anpuh. Rio de Janeiro, RJ, 2020. Disponível em https://www.encontro2020.rj.anpuh.org/resources/anais/18/anpuh-rj-erh2020/1600021231_ARQUIVO_ed84ad90e200a49c6a79125700c5dd7f.pdf>. Acesso em: 5 de setembro de 2023.

FARIAS, João Paulo de Oliveira. **O uso do podcast para o ensino e aprendizagem de história**: produção e difusão com/para alunos do ensino médio. 2021. 153 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Universidade Regional do Cariri, Crato, CE, 2021. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/handle/capes/705474>. Acesso em: 5 jan. 2022.

FARIAS, João Paulo de Oliveira; LIMA, Vanderlene de Farias. A aprendizagem de história através das mídias digitais: reflexões sobre o uso, produção e difusão de podcasts no ensino médio. *In*: BUENO, André; NETO, José Maria (org.). **Ensino de história**: mídias e tecnologias. Rio de Janeiro: Sobre Ontens/UERJ, 2020.

FERREIRA, Ângela Ribeiro. História das mulheres no ensino de História do Brasil: uma análise das abordagens do livro didático. *In: SIMPÓSICO NACIONAL DE HISTÓRIA*, 23., Londrina, 2005. **Anais [...]**. Londrina: ANPUH, 2005. p.1-9. Disponível em: https://anpuh.org.br/uploads/anais-simposios/pdf/2019-01/1548206572_ec108f7bf28a40cd534b4da5e72fb870.pdf. Acesso em: 15 maio 2021

FERREIRA, Rodrigo de Almeida; PENNA, Fernando de Araújo. O trabalho intelectual do professor de história e a construção de uma educação democrática: prática de história pública frente a Base Nacional Comum Curricular e a escola Sem Partido. *In: ALMEIDA, Juniele Rabêlo de; MENESES, Sonia. (org). **História pública em debate**: patrimônio, educação e mediações do passado*. São Paulo: Letra e Voz, 2018.

FRANCO, Marielle. Mulher, negra, favelada e parlamentar: resistir é pleonasma. *In: RUBIM, Linda; ARGOLO, Fernanda (org). **O golpe na perspectiva de gênero***. Salvador: EDUFBA, 2018. p. 117-126.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FOUCAULT, Michel. *História da sexualidade: a vontade de saber*. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque, 13ª ed.- Rio de Janeiro: Graal, 1988.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. São Paulo: Loyola, 2008.

GASKELL, Ivan. História das Imagens. *In: BURKE, Peter. (org.) **A Escrita da História**: novas perspectivas*. São Paulo, Unesp, 1992. p. 237-271.

GEVAERD, Rosi Terezinha Ferrarini. *Narrativa histórica: uma das formas pelas quais alunos e professores dão sentido ao passado histórico*. X Congresso Nacional de Educação- EDUCERE, PUCPR. Curitiba, nov.2011.

GIANLUPPI, Anna Carolina Torezani Ronda. **Entre Marias e Joões, muitas representações**: o ensino de história e a construção das masculinidades e feminilidades nas revistas femininas nas décadas de 1940, 1950 e 1960. 2021.190 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de História) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2021. Disponível em: https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/23704/DIS_PPGHRN_2021_GIANLUPPI_ANNA.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 15 maio 2023..

GIL, Carmem Zeli de Vargas; EUGENIO, Jonas Camargo. Ensino de história e temas sensíveis: abordagens teórico-metodológicas. **História Hoje**, São Paulo, v. 7, n. 13, p. 139-159, jan./jun. 2018. Disponível em: <https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/430>. DOI: <https://doi.org/10.20949/rhhj.v7i13.430>. Acesso em: 5 fev. 2023.

GOODSON, Ivor F.; CRICK, Ruth Deakin. Currículo como narrativa: contos dos filhos dos colonizados. *In: GOODSON, Ivor F. **Currículo, narrativa pessoal e futuro social***. Campinas: Editora Unicamp, 2019, p. 91-115.

GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículo sem Fronteiras**, v. 12, n. 1, p. 98-109, abr. 2012.

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

hooks, bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática de liberdade. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2013.

LEE, Peter. Educação histórica, consciência histórica e literacia histórica. In: BARCA, Isabel (org.). **Estudos de consciência histórica na Europa, América, Ásia e África**. Braga: Universidade do Minho, 2008. p. 11-32. Disponível em: <https://lapeduh.files.wordpress.com/2018/04/estudos-de-conscic3aancia-histc3b3rica-na-europa-amc3a9rica-c3a1sia-e-c3a1frica.pdf>. Acesso em: 12 maio 2023.

LIMA, Sandra Lúcia Lopes. Imprensa feminina, revista feminina: a imprensa feminina no Brasil. **Projeto História**, São Paulo, v. 35, ago./dez. 2007. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/revph/article/view/2219>. Acesso em: 30 out. 2023.

LOPES, Aline Casimiro. Apostando a produção contextual do currículo. In: AGUIAR, Marcia Ângela; DOURADO, Luiz Fernandes (org.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024**: avaliação e perspectivas. Recife: ANPAE, 2018. p. 23-27.

LOURO, Guacira Lopes. **Prendas e antiprendas**: uma escola de mulheres. Porto Alegre: Ed. da UFRGS, 1987.

LUCA, Tânia Regina de. História dos, nos e por meio dos periódicos. In: PINSKY, Carla Bassanezi. **Fontes históricas**. São Paulo: Contexto, 2006. p. 111-153.

MALERBA, Jurandir. Os historiadores e seus públicos: desafios ao conhecimento histórico na era digital. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 37, n. 74., p. 135-154, jan./abr. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbh/a/LHTGChGvyDBCdzDk33k4WgM/abstract/?lang=pt>. DOI: <https://doi.org/10.1590/1806-93472017v37n74-06>. Acesso em: 2 abr. 2022.

MARTINS, Ana Luiza. **Revistas em revista**: imprensa e práticas culturais em tempos de república, São Paulo (1890-1922). São Paulo: Edusp, 2008.

MARTINS, Ilton Cesar. O racismo nas redes sociais: o mundo virtual é feito por pessoas de carne e osso. **Portal do Grupo VVale**, União da Vitória, PR, 12 mar. 2014. Disponível em: <https://www.vvale.com.br/geral/racismo-redes-sociais/>. Acesso em: 20 ago. 2022.

MENESES, S.; MELO, E. A Babel do tempo: regimes de historicidade e a história ensinada no universo virtual. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 18, n. 37, p. 154-178, 2017. Disponível em: <https://revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/>

1984723818372017154. Acesso em: 15 ago. 2023.

MONTEIRO, Ana Maria. História como construção. A escuta de intelectuais mulheres e suas contribuições para o campo do ensino de História. **YouTube**, 5 set. 2023. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Rqt05rmKgMY>. Acesso em: 2 out. 20238.

MOURA, Fernanda Pereira de. “**Escola Sem Partido**”: relações entre estado, educação e religião e os impactos no ensino de História. 2016. 188 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de história) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/174584/2/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20Fernanda%20Pereira%20de%20Moura.pdf>. Acesso em: 12 abr. 2023.

NEPOMUCENO, Bebel. Mulheres Negras: protagonismo ignorado. *In*: PEDRO, Joana Maria; PINSKY, Carla Bassanezi (org.). **Nova história das mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2013. p. 382-409.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Políticas curriculares no contexto do golpe de 2016: debates atuais, embates e resistências. *In*: AGUIAR, Marcia Ângela; DOURADO, Luiz Fernandes (org.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024**: avaliação e perspectivas. Recife: ANPAE, 2018. p. 55-59.

OLIVEIRA, Nathalia Paulino; SILVEIRA, Fabrício José Nascimento da. Mulheres cariocas e práticas de leitura nos anos de 1920: um estudo documental a partir das revistas *Fon-Fon* e *Jornal das Moças*. **Perspectivas em Ciência da Informação**, Belo Horizonte, v. 21, n. 2, p. 33-60, abri./jun. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pci/a/DwRXrzhZRs6k3Wz8GsWsNh/abstract/?lang=pt>. DOI: <https://doi.org/10.1590/1981-5344/2560>. Acesso em: 15 jun. 2022.

PEREIRA, Nilton Mullet; SEFFNER, Fernando. Ensino de história: passados vivos e educação em questões sensíveis. **História Hoje**, São Paulo, v. 7, n. 13, p. 14-33, jan./jun. 2018. Disponível em: <https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/427>. DOI: <https://doi.org/10.20949/rhhj.v7i13.427>. Acesso em: 22 ago. 2022.

PERROT, Michelle. **Os excluídos da história**: operários, mulheres e prisioneiros. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

PERROT, Michelle. **Minha história das mulheres**. São Paulo: Contexto, 2007.

PERROT, Michelle. Práticas de memória feminina. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 9, n. 18, p. 9-18, ago./set. 1989. Disponível em: <https://anpuh.org.br/index.php/2015-01-20-00-01-55/revistas-anpuh/rbh>. Acesso em: 28 jun. 2022.

PINSKY, Carla Bassanezi (coord.) Mulheres dos anos dourados. *In*: DEL PRIORE, Mary (org.). **História das mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2006.

PINSKY, Carla Bassanezi. **Mulheres dos anos dourados**. São Paulo: Contexto, 2014.

PINSKY, Carla Bassanezi. Estudos de gênero e história social. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 17, n. 1, p. 160-185, jan./abr. 2009. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/S0104-026X2009000100009/10988>. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0104-026X2009000100009>. Acesso em: 2 jan. 2023.

PINSKY, Carla Bassanezi. **Novos temas nas aulas de História**. São Paulo: Contexto, 2010.

PORTER, Roy. História do corpo. *In*: BURKE, Peter (org.). **A escrita da história: novas perspectivas**. São Paulo: Unesp, 1992. p. 291-326.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO – PPP. Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio “Ana Monteiro de Paiva”. Alegre, ES, 2023.

RAGO, Margareth. O efeito Foucault na historiografia brasileira. **Tempo social**, São Paulo, v. 7, n. 1-2, p. 67-82, out. 1995. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ts/a/Bn67fyfwtQfrMvhqN8VnXXQ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 15 maio 2023.

RAGO, Margareth. As mulheres na historiografia brasileira. *In*: SILVA, Zélia Lopes (org.). **Cultura histórica em debate**. São Paulo: Unesp, 1995.

ROCHA, Eudson; ALVES, Lara Moreira. Publicidade online: o poder das mídias e redes sociais. **Fragmentos de Cultura**, Goiânia, v. 20, n. 2, p. 221-230, 2010. Disponível em: <https://seer.pucgoias.edu.br/index.php/fragmentos/article/view/1371>. Acesso em: 8 fev. 2023.

RODRIGUES, Alessandra; ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de; VALENTE, José Armando. Currículo, narrativas digitais e formação de professores: experiências da pós-graduação à escola. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, v. 30, n. 1, p. 61-83, jun. 2017. Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/rpe/article/view/8871>. DOI: <http://dx.doi.org/10.21814/rpe.8871>. Acesso em: 28 jun. 2023.

RUBIM, Linda; ARGOLO, Fernanda. Precisamos falar de Gênero. *In*: RUBIM, Linda; ARGOLO, Fernanda (org.). **O golpe na perspectiva de gênero**. Salvador: EDUFBA, 2018. p. 7-22.

RÜSEN, Jörn. **Razão histórica: teoria da história – os fundamentos da ciência histórica**. Brasília: Editora UNB, 2001.

RÜSEN, Jörn. **Razão histórica: teoria da história – os fundamentos da ciência histórica**. 1. reimpressão. Brasília: Editora UNB, 2010.

RÜSEN, Jörn. Aprendizado histórico. *In*: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão Rezende (org.). **Jörn Rüsen e o ensino de história**. Curitiba: Ed. UFPR, 2011.

SANTA CATARINA (estado). **Lei nº 18.637, de 8 de fevereiro de 2023**. Altera o Anexo II da Lei nº 17.335, de 2017, que “Consolida as Leis que dispõem sobre a instituição de datas e festividades alusivas no âmbito do Estado de Santa Catarina”, para instituir a Semana Escolar Estadual de Combate à Violência Institucional Contra a Criança e o Adolescente. Florianópolis, 8 fev. 2023. Disponível em: http://leis.alesc.sc.gov.br/html/2023/18637_2023_lei.html#:~:text=Art.,8%20e%2014%20de%20agosto. Acesso em: 2 out. 2023.

SCHMIDT, M. A. A formação do professor de história e o cotidiano da sala de aula. *In*: BITTENCOURT, Circe. **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2010. p. 115-128.

SCHUMAHER, Shuma. **Um rio de mulheres**: a participação das fluminenses na história do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: REDEH, 2003.

SCHWARTZMAN, Simon; BOMENY, Helena Maria Bousquet; COSTA, Vanda Maria Ribeiro. **Tempos de Capanema**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.

SCOTT, Joan. História das mulheres. *In*: BURKE, Peter (org.). **A escrita da história**: novas perspectivas. São Paulo: Unesp, 1992. p. 63-96.

SHARPE, Jim. A história vista por baixo. *In*: BURKE, Peter (org.). **A escrita da história**: novas perspectivas. São Paulo: Unesp, 1992. p. 39-62.

SILVA, Danilo Alves da. **Letramento histórico-digital**: ensino de história e tecnologias digitais. 2018. 103 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2018.

SILVA, Danilo Alves da. Letramento histórico-digital e o ensino de História. *In*: FRONZA, Marcelo; RODRIGUES JUNIOR, Osvaldo (org.). **Ensino de história e Internet**: aprendizagens conectadas. São Paulo: Paruna Editora, 2021. p. 36-50.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SILVA, Kalina Vanderlei; SILVA, Maciel Henrique. **Dicionário de conceitos históricos**. São Paulo: Contexto, 2009.

SOARES, Magda. Novas práticas de leitura e escrita. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 81, p. 143-160, dez. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/zG4cBvLkSZfcZnXfZGLzsXb/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 23 ago. 2023.

SOIHET, Rachel. História das mulheres. *In*: CARDOSO, C. F.; VAINFAS, R. **Domínios da história**: ensaios de teoria e metodologia. Rio de Janeiro: Campus, 1997. p. 399-429.

SOUZA, Raone Ferreira de. **Usos e possibilidades do podcast no ensino de história**. 2016. 118 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História).

Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/174622/2/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20Raone%20Ferreira%20de%20Souza.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2023.

UMBELINO, Giseli Origuela. **Aprender a desaprender para reaprender: a perspectiva da descolonização do gênero no ensino de história.** 2018. 113 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de História) – Universidade Federal de Mato Grosso, Mato Grosso, 2018. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/handle/capes/430746>. Acesso em: 1 set. 2023.

VIDAL, Eloísa Maia; MAIA, José Everado Bessa. **Introdução a EaD e informática básica.** Fortaleza: Ed. UECE, 2015.

YOUNG, Michael. Para que servem as escolas? **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n.101, p.1287-1302, set./dez. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/GshnGtmcY9NPBfsPR5HbfjG>. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302007000400002>. Acesso em: 6 maio 2022.

WANDERLEY, Sonia. Didática da História escolar: um debate sobre o caráter público da História ensinada In: RABELO, Juniele R.; MENESES, Sônia (org). *História Pública em debate: patrimônio, educação e mediações do passado.* São Paulo: Letra e Voz, 2018, p.95-108.

WANDERLEY, Sônia. Didática da história escolar como história pública: aproximação pelo conceito de empatia histórica. SIMPÓSIO NACIONAL ANPUH-BRASIL, 30., Recife, 2019. **Anais [...].** Recife, 2019.

FONTES ANALISADAS

JORNAL DAS MOÇAS, 1943, ed. 1450.

JORNAL DAS MOÇAS, 1914, ed. 02.

JORNAL DAS MOÇAS, 1939, ed 1229.

JORNAL DAS MOÇAS, 1950, nº 1811.

JORNAL DAS MOÇAS, 1930, ed. 802.

JORNAL DAS MOÇAS, 1930, ed.803,

JORNAL DAS MOÇAS, 1930, ed. 804.

JORNAL DAS MOÇAS, 1916, ed 44.

JORNAL DAS MOÇAS, 1936, ed.1088.

JORNAL DAS MOÇAS, 1930, ed.803.

JORNAL DAS MOÇAS, 1930, ed.804.

JORNAL DAS MOÇAS, 1943, ed. 1450.

JORNAL DAS MOÇAS, 1953, ed.1976.

JORNAL DAS MOÇAS, 1945, ed. 1576

JORNAL DAS MOÇAS, 1916, ed. 44.

JORNAL DAS MOÇAS, 1930, ed. 802

JORNAL DAS MOÇAS, 1939, ed. 1229.

ANEXO A – ROTEIRO PARA RODA DE CONVERSA

Universidade Federal Fluminense (UFF)
Mestrado Profissional em Ensino de História- Profhistória
Dissertação: História das mulheres: construindo alternativas para o ensino de
História
Pesquisador: Ronilson Oliveira Paulino
Orientadora: Prof^a. Dr^a. Patrícia Teixeira de Sá

Roteiro para roda de conversa com os/as alunos/as:

1. Se tratando de tecnologias digitais, geralmente vocês utilizam a internet para que? (Redes sociais, pesquisas, jogos, outros). Quais vocês mais acessam, o que te chama a atenção?
2. Vocês sabem quando um site demonstra ser confiável? Vocês confiam em tudo que leem na internet, ou fazem uma análise primeiro? Como é feita?
3. Qual o jeito que você mais aprende história? vídeos, livros, imagens, anotações, filmes, documentários, podcast... por que?
4. Em relação a aprendizagem em história e experiências, qual conteúdo você mais gosta de estudar dentro da disciplina? Por que?
5. Tem alguma aula de história que te marcou muito? Conte-nos.
6. O que é história para você?
7. Qual a importância da disciplina de história para você?
8. Que site (s) geralmente vocês utilizam para fazer pesquisas históricas? Poderiam citar? (Mundo educação; Só história, Infopédia, Brasil escola, outros)
9. Olha, eu percebo que vocês passam muito tempo utilizando o fone de ouvido? Seria para que, Música, ou outra coisa? O que mais gostam de ouvir?
10. Se tratando das tecnologias digitais na aprendizagem de história, você sabe o que é podcast? Seria um rádio? Já ouviu falar de algum canal de podcast voltado para o ensino de história? Se sim, conte-nos.
11. Em relação ao uso de revistas e jornais na aprendizagem em história, vocês costumam utilizar essas fontes?
12. Vocês sabem diferenciar revista de jornal? Já leram alguma revista ou jornal, impressa ou eletrônica? Já apareceu sugestão para você ler?.

13. Conhecem alguma revista ou jornal na atualidade que é dedicada para o público feminino? (Na internet, Twitter, Facebook, TikTok ou em outros lugares onde se encontra esse público feminino)

ANEXO B - CONQUISTAS FEMININAS DURANTE O GOVERNO VARGAS

Natália Cabral dos Santos Esteves

Em uma perspectiva oficial do governo Vargas, devemos pensar qual era o lugar relegado à figura feminina. Se ao homem cabia a esfera pública, o trabalho fora de casa e o sustento da família, à mulher recaía a responsabilidade pelo bom funcionamento do lar e educação dos filhos. Por isso a educação que recebia era voltada para a vida doméstica. Para o governo Vargas, em especial o Ministro da Educação Gustavo Capanema, a família era a “base da nossa organização social e por isto colocada sob a proteção especial do Estado” e as jovens mulheres deveriam ser educadas de modo que tomassem consciência de sua importante missão de conservar o lar (CAPANEMA, 1937 apud BOMENY, COSTA, SCHWARTZMAN, 2000: 213). Mas, como dito anteriormente, a dinâmica assumia nuances diferentes para as classes mais pobres que não possuíam outra opção a não ser contribuir com o sustento da família, quando não eram elas mesmas a única fonte de renda.

Estudos acerca da participação feminina no mercado de trabalho e na atuação pública durante a Era Vargas, com destaque à ditadura do Estado Novo, são demonstrações de que mesmo em momentos de anomia e sob regras, pressões e ameaças, em especial que atingiam às mulheres, elas permaneciam escrevendo a história de nosso país e conquistando seu lugar ao sol, seja na luta explícita contra os governos, dentro do próprio sistema ou através da coragem em sair da zona de conforto que a sociedade determinou para ela, sair de seus lares e assumir postos de trabalho.

Segundo FRACCARO (2018:151), a Constituição que passou a estar vigente desde 16 de julho de 1934 estabelecia “princípios de igualdade salarial e coibição da discriminação entre homens e mulheres, fosse religiosa, política ou geracional, e a proibição de demissão por mudança de estado civil”. Vejamos trechos da Constituição citada para melhor compreender a questão. Em seu Título IV, Da Ordem Econômica e Social, art. 121 deixa-se claro que a legislação do trabalho deveria garantir “a) proibição de diferença de salário para um mesmo trabalho, por motivo de idade, sexo, nacionalidade ou estado civil”. Além disso, na mesma sessão também se garantia assistência médica e sanitária à gestante,

sem prejuízo salarial e do emprego, com o direito da mesma em ter descanso antes e após o parto. No art. 141, tornava “obrigatório, em todo o território nacional, o amparo à maternidade e à infância, para o que a União, os Estados e os Municípios destinarão um por cento das respectivas rendas tributárias” (CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA DOS ESTADOS UNIDOS DO BRASIL, 1934).

Antes da Constituição de 1934, em 1932, as mulheres passaram a ter aparentemente a seu favor o Decreto do Trabalho das Mulheres, que já definia a licença-maternidade, proibiu as diferenças salariais entre homens e mulheres e ainda o trabalho noturno. Em estudo encomendado pelo Departamento Estadual de Trabalho de São Paulo sobre a condições do trabalho feminino, a técnica Marion Kiehl informava sobre a dificuldade da aplicação da licença-maternidade. Afirmava-se que as trabalhadoras grávidas informavam aos seus patrões faltando pouco tempo para parirem e, por isso, seus locais de trabalho não eram necessariamente reservados. Além disso, os empregadores utilizavam-se disso para recusar o subsídio ou se sentiam isentos de pagar porque a trabalhadora não deseja voltar ao trabalho, apesar deste ser um direito já claramente definido (FRACCARO, 2018: 181-182)

Questões abordadas no Decreto do Trabalho das Mulheres voltam à tona na Consolidação das Leis do Trabalho. Borelli e Matos (2016), apontam o item “Da proteção do trabalho da mulher” na CLT de 1943, que equiparou os salários de homens e mulheres, coibiu a participação delas em atividades não condizentes com sua natureza física e saúde, regulamentou a licença-maternidade e estabeleceu a existência de creches em empresas com mais de 30 funcionárias. Alterações legais essas que não significaram mudanças da sociedade na prática e ainda mantinham as mulheres na posição de frágeis, tendo em vista que alguns empregos não lhes eram permitidos, dependentes da renda de seus maridos e nas atividades que já não atraíam mais aos homens ou que por serem consideradas femininas, possuíam menor valor social.

A ideia de família patriarcal vem desde o período colonial brasileiro, colocando a mulher em uma condição de submissão ao homem. Primeiro ao pai e depois ao marido. No bojo das mudanças trazidas pela modernização e adequações ao universo capitalista em finais do século XIX e início do século XX, inspiradas nas concepções europeias de civilização, houve uma mudança também na nossa

ideia de família. A vontade do indivíduo ganhou um pouco mais de espaço em contraposição à coletividade da família e houve o surgimento de uma “nova mulher”, que seria ainda a esposa afetuosa e submissa ao marido, mas que passou a ter a responsabilidade pela educação e formação moral dos filhos (SCOTT in PEDRO; PINSKY, 2016: 15- 42).

Apesar dessas mudanças de concepção e de uma aparente igualdade em alguns direitos, havia legislação e orientações do governo Vargas em que fica claro o papel conservador relegado à mulher. Aos homens o espaço de fora, às mulheres, o de dentro da casa.

Claro que estamos falando de mulheres pertencentes ao menos a uma classe média. Para as mulheres pobres a situação era bem diferente, como mencionado. Eram também educadas, informalmente, para aprender as tarefas do lar, mas precisavam trabalhar fora para contribuir com o sustento da família. Era um trabalho aceitável por ser questão de sobrevivência, mas não necessariamente visto com bons olhos pela sociedade.

A figura feminina, durante toda a Era Vargas, deve ser vista inserida no contexto das políticas públicas mais de caráter conservador e que conseqüentemente interferiram diretamente em suas escolhas. Um governo que estabeleceu em lei alguns direitos, mas não sem luta por parte das mulheres, e que adotou uma postura de supressão de direitos após o início do Estado Novo, momento que se intensificou um ideal de família baseado no papel da mulher como a mantenedora do lar e dos filhos. Aos homens, claramente, que assumissem as rédeas da família e trabalhassem para seu sustento e de seu país. Às mulheres, primava-se pela manutenção da sua vocação ao casamento e materna, apesar da abertura aceita socialmente à algumas profissões, que, por sinal, deveriam dar continuidade às suas características ditas naturais.

ANEXO C – QUESTIONÁRIO SOCIOECONÔMICO

1. Email do aluno

2. Nome completo:

3. Gênero:

- a- Masculino
- b- Feminino

4. Idade

- a- 15
- b- 16
- c- 17
- d- 18

Outro:

5. Residência que mora:

- a- Zona rural
- b- Zona urbana

6. Como você classificaria sua cor, segundo as categorias usadas pelo IBGE

- a- Preto (a)
- b- Branco (a)
- c- Indígena
- d- Pardo (a)
- e- Prefiro não declarar

7. Qual é o nível de escolaridade do seu pai? (Marque apenas uma

resposta)

- a- Sem escolaridade
- b- Fundamental incompleto
- c- Fundamental completo
- d- Médio incompleto
- e- Médio completo
- f- Superior incompleto
- g- Superior completo

8. Qual é o nível de escolaridade da sua mãe? (Marque apenas uma resposta)

- a- Sem escolaridade
- b- Fundamental incompleto
- c- Fundamental completo
- d- Médio incompleto
- e- Médio completo
- f- Superior incompleto
- g- Superior completo

9. Somando a sua renda com a renda das pessoas que moram com você, quanto é, aproximadamente, a renda familiar mensal? (Marque apenas uma resposta)

- a- Nenhuma renda.
- b- Até 1 salário mínimo (até R\$ 1320,00).
- c- De 1 a 3 salários mínimos (de R\$ 1320,00 até R\$ 3.960,00).
- d- Acima de 3 salários (3960,00).

ANEXO D – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Gostaria de convidá-lo(a) a participar como voluntário(a) em minha pesquisa de Mestrado em Ensino de História pela UFF-Niterói, sob orientação da professora Patrícia Teixeira de Sá. A pesquisa intitula-se com o título “ENSINO DE HISTÓRIA E HISTÓRIA DAS MULHERES (1930-1945): UMA PROPOSTA DE LETRAMENTO HISTÓRICO-DIGITAL COM OS ESTUDANTES DA TERCEIRA SÉRIE DO ENSINO MÉDIO” e tem por objetivo “Proporcionar o letramento histórico-digital, produzindo um podcast a partir do periódico *Jornal das Moças*” entre os anos de 1930 e 1945 para o estudo da representação da mulher neste período, fomentando narrativas históricas em espaços digitais”.

A coleta de dados para a pesquisa prevê três etapas, que serão realizadas nas aulas de Atividade de Pesquisa e História.

Na primeira, prevê-se uma roda de conversa, a fim de compreender a forma como os alunos se interagem com o ensino de história, mídias digitais e fontes históricas, em especial a imprensa, uma vez que a pesquisa tem como foco a análise das páginas do periódico *Jornal das Moças*. Na segunda etapa, abordaremos o Letramento digital e Letramento histórico digital, a fim de compreender as noções básicas de fontes históricas, a apropriação de saberes tecnológicos e a constituição histórica de sentidos, a partir da análise das páginas da revista *Jornal das Moças*. Na terceira, uma atividade relacionada ao tema da pesquisa será apresentada aos estudantes, para a construção do produto, com o objetivo de obter narrativas sobre seus processos de construção de conhecimento histórico.

Esclareço que o nome ou qualquer outra forma de identificação do (a) colaborador(a), ficarão em sigilo. Não antecipo qualquer dano moral ou físico aos participantes, todas etapas da pesquisa não serão divulgadas fora de contexto estritamente acadêmico.

Respectivamente, ressalto que a pesquisa visa contribuir com o conhecimento e o saber histórico dos/as alunos/as, vinculando passado ao tempo presente. Na medida que também visa aproximar os alunos e alunas, da pesquisa histórica, e não obstante, que estes utilizem as tecnologias digitais de forma crítica e reflexiva, dentro de uma perspectiva histórica.

Aproveito para agradecer a sua participação e me colocar à disposição para qualquer esclarecimento envolvendo a pesquisa. Para entrar em contato, escreva ou telefone para (ronilsonpaulino500@gmail.com/ (28)99917-9377) ou para a minha orientadora (patriciatxsa@gmail.com).

Alegre, ____ de _____ de 2023.

Eu, _____ declaro que estou ciente dos termos da pesquisa e de seus procedimentos e que concordo em participar da mesma.

Ronilson Oliveira Paulino
Mestrando em Ensino de História – UFF-Niterói

Estudante