

COLÉGIO PEDRO II
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA,
EXTENSÃO E CULTURA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE
HISTÓRIA

TAMIRES NOGUEIRA DA SILVA

“JÁ A CONHECE?”: REMEDIANDO A HISTÓRIA DAS
MULHERES NO FORMATO DE PODCAST

Rio de Janeiro

2022



TAMIRES NOGUEIRA DA SILVA

**“JÁ A CONHECE?”: REMEDIANDO A HISTÓRIA DAS MULHERES NO
FORMATO DE PODCAST**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de História, ofertado pela Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura do Colégio Pedro II, como requisito parcial para obtenção do título de Especialista em Ensino de História.

Orientador(a): Prof. Dr. Paulo Vinícius Aprígio da Silva.

Rio de Janeiro

2022

COLÉGIO PEDRO II

PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA, EXTENSÃO E CULTURA

BIBLIOTECA PROFESSORA SILVIA BECHER

CATALOGAÇÃO NA FONTE

S586 Silva, Tamires Nogueira da

“Já a conhece?”: remediando a história das mulheres no formato de podcast / Tamires Nogueira da Silva. - Rio de Janeiro, 2022.

84 f.

Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Ensino de História) – Colégio Pedro II, Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura.

Orientador: Paulo Vinícius Aprígio da Silva.

1. História – Estudo e ensino. 2. Feminismo e educação. 3. Podcast.
I. Silva, Paulo Vinícius Aprígio da. II. Colégio Pedro II. III Título.

CDD 907

Ficha catalográfica elaborada pela Bibliotecária Simone Alves – CRB7 5692.

TAMIREZ NOGUEIRA DA SILVA

**“JÁ A CONHECE?”: REMEDIANDO A HISTÓRIA DAS MULHERES NO
FORMATO DE PODCAST**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de História, ofertado pela Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura do Colégio Pedro II, como requisito parcial para obtenção do título de Especialista em Ensino de História.

Aprovado em 15 de agosto de 2022.

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof. Dr. Paulo Vinícius Aprígio da Silva

Colégio Pedro II

Orientador

Prof. Dra. Renata Augusta dos Santos Silva

Colégio Pedro II

Profª. Dra. Alessandra Carvalho

ProfHistória/UFRJ

Em memória de minha mãe, que continua reclamando da minha bagunça em meus sonhos.

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, que me ensinaram que a educação é um elemento transformador e sempre me apoiaram a estudar. Minha mãe já faleceu e, infelizmente, não lerá estes agradecimentos. Meu pai terá a oportunidade de mais uma vez me ver “diplomada”. E, num misto de tristeza e orgulho, escrevo este parágrafo em lágrimas.

Ao meu orientador Paulo Vinícius Aprígio da Silva, que me deu a liberdade que eu precisava para escrever este trabalho. Você me disse que se sentia honrado em orientar o meu trabalho e eu te digo que me sinto honrada de ter tido você como meu orientador e colega. Repito novamente: você foi o orientador que eu precisava ter para escrever este texto e está tudo certo.

Ao meu namorado Gabriel, que me deu suporte e muito mais. Não tenho palavras para descrever o sentimento que tenho por ti, menino. É clichê demais dizer isso, não é? Porém, é verdade. Nada do que eu diga poderá dimensionar o quão agradecida me sinto por te ter na minha vida. Então vou dizer um “obrigada por me amar” só para não ficar feio.

Ao meu amigo Alex, que acompanha minha trajetória acadêmica desde a graduação, revisando e re-revisando meus textos, aconselhando em assuntos pessoais e profissionais, indicando dramas coreanos e compartilhando pensamentos e sentimentos comigo. Acima de tudo, obrigada por me dar o privilégio de ser sua amiga. Obrigada por existir, xuxu.

À minha amiga Rayane, que mesmo distante sempre esteve perto. Espero te encontrar logo, minha flor.

À minha amiga Kemmely, que sempre fez o suficiente mesmo não acreditando nisso.

Aos amigos que fiz nesta pós-graduação, Bruna, Vítor e Luca, que me apoiaram nesta jornada, seja superlotando o meu Whatsapp de mensagens aleatórias (algumas nem tanto), me incentivando a escrever, me acalmando depois de ficar chateada com a quantidade de baboseiras que ouvíamos dos nossos colegas de turma nas aulas ou simplesmente me levando para casa depois de tomarmos bons drinks. Vocês são incríveis.

À banca, que lê este trabalho. Espero que gostem das reflexões que proponho. Desculpem a quantidade de páginas. Sou prolixa. Gostaria de adicionar uma onomatopeia de risos, mas temo ser muito informal.

RESUMO

SILVA, Tamires Nogueira da. **“Já a conhece?”**: remediando a história das mulheres no formato de podcast. 2022. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Ensino de História) – Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura, Colégio Pedro II, Rio de Janeiro, 2022.

Idealizado por mim e Raquel Cortez Machado, o Narradelas Podcast é um projeto colaborativo feminino em formato de podcast para a apresentação e a análise de narrativas femininas ficcionais e não ficcionais iniciado em 2020. Atualmente conta com 18 episódios, dos quais dois são pertencentes ao “Já a conhece?”, quadro do projeto que tem como foco a apresentação de personagens femininas históricas ao público. O presente texto tem como objetivo apresentar e analisar o desenvolvimento desse quadro a partir de uma perspectiva autorreflexiva de mediação de saberes na qual faço um esforço para refletir sobre minha prática docente alinhada a uma abordagem pedagógica feminista de Ensino da História. Para tanto, utilizo bibliografias dos estudos de memória, Teoria da História, Ensino de História e teorias feministas para formular o conhecimento como uma construção social de objetividade localizada e defender uma proposta de ensino feminista engajada como forma de mediação do passado feminino em disputa. Esse texto também se configura como um convite para educadores utilizarem o podcast como uma ferramenta pedagógica de disseminação e afirmação de seus saberes, de modo a aproximar a ciência da sociedade.

Palavras-chave: podcast, pedagogia feminista engajada, Já a conhece?, Ensino de História, mediação autorreflexiva de saberes

ABSTRACT

SILVA, Tamires Nogueira da. “**Já a conhece?**”: remediando a história das mulheres no formato de podcast. 2022. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Ensino de História) – Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura, Colégio Pedro II, Rio de Janeiro, 2022.

Conceived by me and Raquel Cortez Machado, Narradelas Podcast is a female collaborative project in podcast format which aims to present and analyze fictional and non-fictional female narratives. This project has started in 2020 and now has 17 episodes, two of which belong to “Já a conhece?”, a part of the project that focuses on presenting historical female characters to the public. The present text aims to present and analyze the development of this part of the project from a self-reflective perspective of knowledge mediation, in which I make an effort to reflect on my teaching practice aligned with a feminist pedagogical approach to teaching History. To this end, I use bibliographies from memory studies, History Theory, History Teaching and feminist theories to formulate knowledge as a social construction of localized objectivity and to defend an engaged feminist teaching proposal as a form of mediation of the disputed feminine past. This text is also an invitation for educators to use the podcast as a pedagogical tool to disseminate and affirm their knowledge in order to bring science closer to society.

Keywords: podcast, engaged feminist pedagogy, Já a conhece?, History Teaching, self-reflective knowledge mediation.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Estrutura de episódio (Damiana da Cunha)	70
Tabela 2 - Estrutura de episódio (Vera Brittain)	75
Tabela 3 - Modelo didático (Estrutura discursiva de narrativa episódica)	79

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	10
2 O PODCAST COMO UMA FERRAMENTA PEDAGÓGICA E FEMINISTA DE (RE)PRESENTIFICAÇÃO DA EXPERIÊNCIA FEMININA	15
2.1 Presentificando o passado: memória e história como formas de representar o ausente	19
2.2 Rememorar o passado, reformular a história: a necessidade de (re)elaboração do ensino de história num mundo digital	28
2.3 Em busca de uma epistemologia feminista para o ensino de história: o podcast como espaço de elaboração de uma pedagogia feminista engajada	38
3 O QUADRO “JÁ A CONHECE?” COMO ESPAÇO DE REMEDIAÇÃO DA MEMÓRIA FEMININA EM FORMATO MIDIÁTICO	52
3.1 (Quase) uma autobiografia de uma subjetividade em autoanálise durante seu processo de reflexão profissional	52
3.2 Mediando conteúdos, remediando memórias: a produção do “Já a conhece?” como um rememorar de biografias femininas	61
3.3 Damiana da Cunha: (re)mediando a experiência histórica de uma mulher indígena num episódio de entrevista	67
3.4 Vera Brittain: (re)mediando o trauma feminino de guerra num episódio solo	73
4 MODELO DIDÁTICO DE ROTEIRO PARA PODCAST DE ENSINO DE HISTÓRIA	78
5 CONCLUSÃO	82
REFERÊNCIAS	85

1 INTRODUÇÃO

Narradelas Podcast é um projeto colaborativo de discussões sobre as diversas formas de narrar as experiências femininas – algumas julgamos boas; outras nem tanto e, outras, são só ruins mesmo. (NARRADELAS PODCAST, 2020)

Em 27 de outubro de 2020, foi ao ar o primeiro episódio do Narradelas Podcast.¹ Esse é um projeto colaborativo feminino que tem como proposta discutir as formas pelas quais as experiências femininas são apresentadas e/ou representadas em diferentes formatos narrativos e/ou midiáticos. Idealizado por mim e Raquel Cortez Machado, esse podcast surgiu de discussões teóricas sobre construções e análises narrativas propostas pelo minicurso “Narrativas - Grandes Estudiosos de Narrativas”, desenvolvido pela pesquisadora, jornalista, escritora e produtora de conteúdo Flávia Gasi².

Desde o início, o formato escolhido foi o de podcast. Isto se deu por conta tanto da experiência de Raquel Cortez Machado com o formato quanto pela minha curiosidade e meu interesse profissional em trabalhar com esta mídia como ferramenta didática e História Pública. A partir de uma bibliografia feminista, a ideia preliminar era debater as representações femininas na literatura e no cinema, questionando as formas como muitas personagens femininas são má representadas em algumas obras e problematizando a invisibilização de autoria feminina no meio artístico, um tópico que vem sendo discutido com mais intensidade nos últimos anos, tanto por via de análise das representações culturais quanto dos espaços sociais de trabalho das mulheres nestas produções.

Entretanto, a medida que as discussões sobre o projeto iam avançando, Raquel Cortez Machado e eu concordamos que seria interessante discutir não somente narrativas ficcionais/representações artísticas, mas também narrativas históricas como uma forma de apresentar ao público – previsto como majoritariamente feminino – referenciais femininos não-ficcionais.

¹ O Narradelas Podcast é um projeto que faz parte do portal Book's Time Brasil, gerenciado por Caique Apolinário e Raquel Cortez Machado. Seus episódios estão disponíveis no Spotify, Deezer e Google Podcast. Disponível em: <https://www.bookstimebrasil.com/narradelas/>.

² Flávia Gasi é jornalista, escritora e produtora de conteúdo, reconhecida pelo seu trabalho com jornalismo de entretenimento na televisão e internet. Sócia-fundadora do portal “Garotas Geeks”, milita por maior representatividade feminina na cultura pop, analisando, criticando e indicando obras ao grande público. Doutora em Comunicação e Semiótica pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), “tem experiência na área de Filosofia, com ênfase em Imaginário, atuando principalmente nos seguintes temas: videogame, imaginário, comunicação, processos de criação e mitologia.” (Citação disponível em: <http://lattes.cnpq.br/0487927288032446>.) O curso “Narrativas - Grandes Estudiosos de Narrativa” foi desenvolvido em agosto de 2020, tendo como objetivo apresentar os principais autores que refletiram sobre a construção de narrativas no mundo ocidental, bem como suas teorias.

Em outras palavras, a proposta do Narradelas Podcast se ampliou, passando a incluir debates sobre trajetórias de experiências femininas pretéritas que poderiam servir de inspiração e/ou admiração tanto para nós, as idealizadoras do projeto, quanto para o público que o ouviria. Desta forma, surgiu o quadro “Já a conhece?”, que teve como objetivo fundamental apresentar biografias de mulheres históricas ao grande público por meio de uma abordagem pedagógica, que utiliza o formato de podcast tanto como uma ferramenta de entretenimento quanto como uma ferramenta didática. Sua produção e apresentação foi de minha responsabilidade devido à minha experiência como historiadora e professora de história. Nesse quadro, busquei apresentar as biografias selecionadas através da conciliação de uma pesquisa historiográfica sólida com uma linguagem acessível ao grande público. Neste sentido, pode-se entender que o quadro “Já a conhece?” possuiu uma proposta de Ensino de História Pública.

A partir de uma abordagem analítica feminista interseccional³, o Narradelas Podcast inicialmente contou com uma equipe fixa formada por cinco membros. Além das idealizadoras, participavam do projeto: Isabel Rosado, Natália Granato e Caique Apolinário. Fora a equipe fixa, houve a participação de colaboradores pontuais tanto em episódios do próprio projeto quanto em outros podcasts. Atualmente, o Narradelas Podcast possui 18 episódios lançados, que variam entre resenhas de filmes e jogos, debates sobre problemas sociais femininos na atualidade, análises de personagens femininas, análises de músicas, entrevistas e biografias femininas. Dos episódios lançados, dois pertencem ao quadro “Já a conhece?”, tendo como objetos analíticos as biografias de Damiana da Cunha e Vera Brittain. Em dezembro de 2021, deixei a equipe do Narradelas Podcast por motivos pessoais e profissionais. Devido a esse acontecimento, encerrou-se o quadro “Já a conhece?” nos moldes no qual era formulado.

Apresentado esse contexto, o presente trabalho de conclusão de curso (TCC) tem como objeto de pesquisa o desenvolvimento do quadro “Já a conhece?”. Seu objetivo principal é analisar esse desenvolvimento a partir de uma perspectiva autorreflexiva de

³ O Narradelas Podcast defende uma perspectiva feminista interseccional, compreendendo que há diferentes possibilidades de identificação e caracterização do feminino e, por conseguinte, de luta por direitos e igualdade por parte daquelas que se identificam por “feministas”. Ainda neste sentido, o podcast reconhece os diferentes recortes sociais (gênero, idade, classe social, raça, localidade etc.) existentes nas diversas experiências femininas, ressaltando-os tanto como forma de diversificação destas experiências quanto como forma de reconhecimento de diferentes formas de opressão vinculadas a estes recortes. Esta perspectiva é defendida tanto nas discussões propostas quanto na formação de sua equipe.

mediação de conhecimentos (historiográficos e pedagógicos) que possui como base uma proposta pedagógica feminista para o ensino de História. Ou seja, este trabalho se configura num esforço meu em refletir sobre a minha prática profissional durante o desenvolvimento deste projeto midiático, alinhando teoria e prática pedagógica numa autorreflexão que compreende e utiliza o formato de podcast como ferramenta didática para o ensino de História das Mulheres por uma abordagem crítica da categoria de gênero. Neste sentido, é importante esclarecer que o enfoque aqui não é analisar ou refletir sobre os processos de aprendizagem do público do Narradelas Podcast. Aqui o foco é pensar como, por uma perspectiva de apropriação crítica de saberes, eu pude utilizar o formato de podcast para desenvolver um projeto de divulgação, ensino e aprendizagem do conhecimento histórico, buscando estabelecer um diálogo entre academia e sociedade ao ter o Ensino de História das Mulheres como ponto de interesse. Portanto, este texto se configura numa apresentação destas reflexões e práticas pedagógicas que podem servir de inspiração para que outros/as historiadores/as e professores/as de História desenvolvam projetos similares, ampliando o debate público sobre usos do passado em desenvolvimento com e para a sociedade.

Para tal finalidade, parto dos quadros teóricos dos estudos de memória, da Teoria da História e do Ensino de História, compreendendo o formato de podcast como uma ferramenta pedagógica de (re)presentificação do passado, que aqui utilizo e analiso como ferramenta de mediação de conhecimentos historiográficos a partir da História das Mulheres e da História de Gênero. Por utilizar o podcast como ferramenta didática num contexto midiático, é importante sinalizar que este trabalho também se alinha à área de Didática da História Pública. Ao propor um diálogo teórico entre campos tão diversos, me esforço, minimamente, em diminuir as distâncias epistemológicas entre esses campos – especialmente entre a historiografia e o ensino de história –, inserindo-me num debate público sobre usos e abusos do passado e defendendo o protagonismo do/a historiador/a e do/a professor/a de História nas cada vez mais acirradas disputas sobre o que se passou.

Um ponto importante a ser minimamente esclarecido sobre este texto antes de apresentar com mais detalhes a autorreflexão pedagógica aqui proposta é a escolha pela sua escrita em primeira pessoa do singular. Inspirada por ensaios e artigos de autoras feministas como bell hooks (2013) e Donna Haraway (1995), decidi escrever este texto acadêmico em primeira pessoa como um exercício prático de uma reflexão teórica feminista crítica à

estrutura de construção do conhecimento ocidental, que, por mais que se pretenda objetiva e universal, é predominantemente masculina, branca, elitista, cristã, heterossexual e nortenha⁴. Por esta escolha discursiva, sei que corro o risco de perder a legitimidade argumentativa do meu trabalho diante de um parâmetro de julgamento que parte de um modelo hegemônico de hierarquização do conhecimento. Porém, seria incoerente da minha parte criticar o modelo de construção do conhecimento vigente e, simultaneamente, utiliza-lo como formato discursivo. Além disso, como o/a leitor/a poderá verificar mais a frente, compreendo o conhecimento como um mecanismo de poder, o que significa que produzir conhecimento a partir de uma perspectiva crítica aos moldes hegemônicos é uma escolha política. Desta forma, este texto também pode ser compreendido como um exercício teórico e prático que expressa e tenta dar coerência a inquietações, insatisfações, dúvidas, crenças e conclusões de uma subjetividade – pessoal e profissional – que se constrói no devir. Este texto é o alinhamento entre teorias e práticas que acredito e procuro promover. É um recorte de uma autorreflexão em constante (re)formulação.

Dito isso, os capítulos que se seguem apresentam a seguinte estrutura.

O próximo capítulo tem como objetivo apresentar os referenciais teóricos utilizados no desenvolvimento deste trabalho de modo a discutir as potências pedagógicas de uso do podcast como ferramenta de ensino de História das Mulheres. Tal discussão busca refletir sobre os usos das novas tecnologias digitais de informação e comunicação (TDICs) na produção de conhecimento na atualidade, questionando o modelo tradicional de produção de conhecimento desenvolvido até agora em espaços formais e oficiais (universidades/escolas) e promovendo uma ampliação no debate social sobre usos do passado e questões de gênero. Como resultado destas discussões, apresento uma proposta pedagógica feminista para o ensino de história que procurei implementar durante o desenvolvimento do quadro “Já a conhece?”.

O terceiro capítulo tem como objetivo analisar a implementação desta pedagogia feminista que desenvolvi ao longo da minha jornada profissional na área de História,

⁴ Neste sentido, produzo uma reflexão teórica que dialoga com uma proposta feminista decolonial, que “baseia-se na vinculação categórica entre raça e gênero, pressupondo uma forma de compreender a opressão das mulheres subalternizadas através de processos combinados de racialização, colonização, exploração capitalista e heterossexualismo.” (LUGONES, 2014 apud OLIVEIRA, 2018). Cabe lembrar que a perspectiva decolonial faz uma crítica acerca da produção epistemológica, articulando a produção de conhecimento com estruturas coloniais de poder que ainda permeiam as sociedades de forma a legitimar estruturas sociais que privilegiam homens, brancos, heterossexuais, cristãos, de origem geopolítica nortenha (estadunidense/europeia). Desta forma, a proposta decolonial propõe o reconhecimento e a legitimação de formas alternativas de produção do conhecimento e das subjetividades que as constroem (mulheres, negros, indígenas, LGBTQIA+, “pagãos”, colonizados etc.).

contextualizando e autorrefletindo sobre a minha construção identitária como uma profissional no campo histórico e de ensino de História e os procedimentos pedagógicos que utilizei para criar o quadro “Já a conhece?”. Ao dialogar conceitos e ideias das áreas da Educação, Teoria da História e estudos de memória, compreendo a minha atuação profissional como uma mediação ética (ROVAI, 2018), na qual medio compreensões subjetivas distintas e válidas do passado ao mesmo tempo que tenho consciência que os formatos e tecnologias que utilizo dialogam de forma mnêmica com outros formatos e tecnologias predecessoras, numa relação de constante adaptação e atualização. Neste sentido, compreendo o podcast como uma ferramenta pedagógica de (re)mediação do conhecimento.

O quarto capítulo é o modelo pedagógico que formulei como parte do processo avaliativo deste TCC. Como meu objeto de pesquisa é um podcast de Ensino de História, considero conveniente formular um modelo de roteiro para um projeto similar caso historiadores/as e professores/as de História desejem se aventurar por este formato para promoverem suas próprias pedagogias engajadas. Assim, a partir de todas as ideias debatidas nos capítulos anteriores, este modelo serve como um guia prático de como se estrutura um roteiro de podcast (início, meio e fim) e apresenta uma sugestão de como podem ser feitos debates mais aprofundados sobre os temas históricos que porventura sejam abordados.

Para concluir, faço uma reflexão final sobre ofício do/a historiador/a e professor/a de História tomando como ponto de partida meu processo de escrita deste TCC. Complemento apontando alguns dados relevantes sobre o meio de podcast (a chamada “podosfera”) para aqueles que desejarem utilizar o formato, incentivando especialmente a participação de mulheres neste cenário que tem ainda muito potencial para o ensino e a aprendizagem em História.

2 O PODCAST COMO UMA FERRAMENTA PEDAGÓGICA E FEMINISTA DE (RE)PRESENTIFICAÇÃO DA EXPERIÊNCIA FEMININA

É impossível negar a importância da tecnologia e das novas mídias digitais nos dias atuais. Das redes sociais aos aplicativos bancários e sites de compras on-line, as novas tecnologias digitais de informação e comunicação (TDICs) vêm revolucionando as formas como os sujeitos agora se relacionam, criando e impondo novos meios de sociabilidade que afetam diferentes instâncias da vida. Algumas das principais instâncias modificadas neste processo de transformação tecnológica e social são a produção e a circulação de conhecimento, que deixam de ter como espaços privilegiados as universidades e as escolas – espaços considerados oficiais para a validação do conhecimento produzido socialmente. Assim, a produção e a circulação do conhecimento passam a construir e ocupar espaços cada vez mais difusos e multivocais de trocas e compartilhamento de informações neste mundo cada vez mais digitalizado, sendo a internet o principal exemplo desta ampliação do digital. Como Daniel Carvalho Pereira (2016) ressalta:

As novas mídias digitais, a internet, fazem da circulação de saber um emaranhado muito mais complexo e descentralizado do que antes. Os saberes circulam de forma muito mais livre, e poderíamos dizer até mesmo errática, do que nos tradicionais espaços controlados por grupos e conglomerados públicos ou particulares. O saber hoje é muito mais uma rede de conexões dispersas do que o controle da tradição que caracterizou a construção do conhecimento até então, principalmente pelo século XIX e a construção científica e disciplinar que evidenciou e dirigiu a formação dos campos tradicionais de saber, como no nosso caso a História. (PEREIRA, 2016, p. 11)

Como bem apontado pela citação de Daniel Carvalho Pereira acima, o conhecimento – inclusive o histórico – encontrou novos caminhos e espaços de produção com o potente processo de digitalização das informações. A internet, como espaço digital descentralizado e desterralizado – como o sociólogo francês Pierre Levy (1999) a caracteriza –, configura-se num “território” privilegiado de comunicação e compartilhamento rápido de dados informacionais. Se, por um lado, ela permite trocas profícuas entre indivíduos distantes, social e culturalmente distintos, aproximando-os e estimulando-os a desconstruírem preconceitos e estereótipos e formularem imagens mais realistas de si e entre si; por outro lado, apresenta um aspecto nocivo e cada vez mais preocupante quanto à validade e à verificação de informações inscritas e transmitidas entre esses indivíduos. Espaço potente de trocas sociais e culturais, a

internet pode ser uma ferramenta pedagógica valiosíssima, instrumento cada vez mais indispensável aos estudos (escolares ou universitários), que precisa ser incluída e naturalizada nos espaços oficiais de conhecimento que ainda a olham com desconfiança. Entretanto, ela também é, como qualquer outra fonte, objeto a ser manipulado com cuidado, verificando-se e comparando informações ali disponíveis (quem a produziu? quando? sob qual autoridade? de qual forma?) para evitar armadilhas, como *fake news*, perfis falsos, golpes financeiros etc.

Não cabe a este texto promover um deslumbramento ou uma banalização da internet e outras TDICs. Pelo contrário, o que pretendo neste primeiro capítulo é discutir as potências pedagógicas destas novas tecnologias para a produção de conhecimento histórico, questionando os modelos hegemônicos de produção do conhecimento científico e verificando suas possibilidades como ferramentas de ampliação do debate público sobre usos do passado e questões de gênero, de modo a oferecer uma proposta feminista de ensino de história. Em outras palavras, aqui reflito o podcast como uma ferramenta pedagógica e feminista de ensino de história das mulheres.

Assim, inicio minha reflexão definindo o podcast como uma mídia emergente que, nos últimos anos, tem ganhado cada vez mais o interesse do público pela sua praticidade e flexibilidade de acompanhamento. Trata-se de um programa de áudio digital personalizado, semelhante a um programa de rádio, que é disponibilizado na internet a partir de agregadores (sites de distribuição de dados online) que utilizam a tecnologia RSS⁵ para captar os áudios de seus repositórios originais e organizá-los em “feeds” (fluxos de dados em formato constantemente atualizável). Este formato de produção midiática surgiu na primeira década do século XXI, vinculado aos blogs que disponibilizavam áudios sobre assuntos específicos através de feeds no iTunes (aplicativo de distribuição de áudios da Apple) como conteúdos complementares aos textos que produziam e como forma de facilitar o acesso do público aos conteúdos ali publicados. Segundo Adelina Moura e Ana Amélia Carvalho (2006), o termo podcast surgiu como uma junção das palavras iPod (aparelho de áudio da Apple) e Broadcast (forma de transmissão audiofônicas em larga escala), que se referia tanto ao aparelho utilizado para ouvir os áudios disponibilizados quanto aos formatos de áudios que lembravam narrativas radiofônicas. Felipe Alvarez (2020) expõe que há uma enorme discussão na

⁵ A tecnologia RSS (Really Simple Syndication) é um formato de distribuição de informação em tempo real pela internet que agrega informações, originalmente armazenadas em determinados repositórios virtuais, em programas ou sites agregadores. Ver: WIKIPEDIA. RSS. Disponível em: <https://en.wikipedia.org/wiki/RSS>.

bibliografia sobre o conceito de podcast e suas semelhanças e diferenças com o rádio. Nas semelhanças, cabe destacar o uso exclusivo do som para transmitir mensagens (voz, música, sonoplastia, silêncio) e os formatos de produção narrativa (entrevista, bate-papo, locução solo, audiodramaturgia etc.). Nas diferenças, destaca-se a transmissão não-simultânea do áudio (geralmente, a produção de podcast não é disponibilizada simultaneamente para o público escutar)⁶ e a sua possibilidade de serialização (por temporada, com número específico de episódios). Uma característica que também diferencia o podcast do rádio é a especificidade do seu conteúdo e público, o que pode ser definido como uma produção de nicho, completamente diferente das transmissões radiofônicas, que são ao vivo e voltadas para um público amplo. Com temáticas variadas, estes programas audiofônicos digitais atraem grande público porque podem ser ouvidos de qualquer lugar e a qualquer momento, permitindo que seus ouvintes os escutem enquanto fazem outras atividades, seja como um simples entretenimento ou como ferramenta de aprendizado de algum assunto específico.

Sobre esta última possibilidade, vários estudos vêm sendo produzidos nos últimos anos, debatendo os potenciais pedagógicos do formato podcast, tanto para a educação formal/escolar quanto para espaços não formais de ensino-aprendizagem. Destacam-se aqui os estudos de Adelina Moura e Ana Amélia Carvalho (2006), que avaliam seu potencial pedagógico aplicados ao ensino da disciplina de francês utilizando o podcast como material didático com alunos portugueses e belgas; de Kaliandra Lima, Cazimiro Campos e Aline Brito (2020), com a investigação preliminar sobre os potenciais pedagógicos do podcast para alunos da educação básica; a iniciativa do *Projeto Metacast* (2019), liderada pela professora Rosane Rosa, que teve por objetivo instruir professores da educação básica na produção de podcast voltados para educação através da elaboração de materiais de apoio e instrumentalização; e a dissertação de Daniel Carvalho Pereira (2016), sobre a elaboração da iniciativa de podcast *Sobre História*, projeto que visa o debate público de conteúdo relacionado à disciplina histórica.

⁶ Aqui há uma questão sobre o termo “transmissão ao vivo”, pois, apesar do áudio estar disponível para os ouvintes escutarem a qualquer momento, alguns produtores de conteúdos escolhem fazer a gravação de episódios do seu podcast por plataformas online de transmissão audiovisual simultânea, como a Twitch, o que acaba por transformar o seu conteúdo em formato podcast em “uma transmissão ao vivo”. Um outro ponto que merece destaque é a utilização do formato audiovisual nestas transmissões, que acabam ampliando a noção de podcast para “vídeocast” (formato de gravação de podcast acompanhando por vídeo). Neste trabalho, são privilegiados os aspectos audiofônicos do podcast.

O trabalho que aqui apresento se inclui nesta nova tendência de pesquisa midiática sobre podcasts como ferramentas pedagógicas, propondo-se a discutir neste primeiro capítulo seus potenciais pedagógicos para a disciplina histórica, mais especificamente para o Ensino de História das Mulheres. A partir do diálogo estabelecido entre diferentes áreas disciplinares, minha intenção é refletir como o podcast pode ser um espaço e/ou formato privilegiado de apresentação, ensino e aprendizagem de experiências femininas pretéritas, que encontram pouco espaço de discussão e compartilhamento nos currículos – escolares e universitários – mesmo possuindo uma grande produção acadêmica (História das Mulheres/História de Gênero) que investiga intensamente estas experiências há anos e exigem-lhes reconhecimento e divulgação, tanto na academia quanto nas escolas e outros espaços sociais. Neste sentido, minha proposta é refletir o podcast como uma ferramenta didática fora da escola, concebendo e reconhecendo o processo de ensino-aprendizagem como prioritariamente comunicacional, ou seja, como algo que parte de toda a experiência social dos sujeitos na produção e compartilhamento de saberes.

Para tanto, parto das discussões teóricas do campo de estudos de memória, definindo memória, História e ensino de História como formas específicas de (re)presentificação do passado que permitem aos sujeitos construir imagens sobre si mesmos, os outros e o mundo que os cercam. Neste sentido, o entrelaçamento da bibliografia de estudos de memória com as bibliografias das áreas de Teoria da História, Ensino de História e estudos de comunicação e mídias é válido para se compreender em que medida é possível considerar os potenciais pedagógicos de narrativas midiáticas, levando-se em conta que estas produções criam e disseminam determinadas imagens e conhecimentos acerca do passado que demonstram objetivos e demandas específicas de recordação e esquecimento. Assim, defendo que o podcast, como narrativa midiática que recorda e esquece, pode ser compreendido como produto mnêmico que constrói imagens específicas sobre o passado. Ao ser escolhido como base de narrativa no Narradelas Podcast, ele tem uma determinada proposta de recordação e esquecimento para as experiências femininas pretéritas, fundamentada numa perspectiva feminista para o ensino de história.

Apresentar e refletir tal proposta são meus objetivos neste capítulo.

2.1. Presentificando o passado: memória e história como formas de representar o ausente

Apesar da preocupação com a relação entre memória e cultura⁷ datar do início do séc. XX – com produções intelectuais nas mais diversas áreas –, foi somente a partir da década de 1980 que estes estudos ganharam maior vigor na academia como objetos de análises modernas. O reavivamento deste interesse se deveu à publicação da coletânea acadêmica *Les Lieux de Mémoire*⁸, organizada pelo historiador francês Pierre Nora e dedicada ao estudo da “memória nacional” francesa, ali vista como ameaçada pelos processos de aceleração temporal promovidos pela globalização. Na introdução do primeiro tomo desta coletânea, Pierre Nora (1993) recupera a perspectiva daquele que é considerado o “pai” dos estudos modernos de memória, o sociólogo francês Maurice Halbwachs, para argumentar a favor da importância de reflexão sobre os processos de rememoração do passado nos dias atuais e como estes processos estão relacionados com os novos paradigmas socioculturais modernos de produção e consumo de massa, o desenvolvimento de novas tecnologias, a descredibilização dos grandes ideais civilizacionais estruturantes da experiência moderna (Nação e Estado) e o desenvolvimento de novas propostas de construção de cidadanias mais amplas e desafiantes, que valorizam e aceitam identidades sociais fragmentadas e plurais.

Para a estudiosa alemã de memória Astrid Erll (2008), se os trabalhos produzidos no início do século XX visavam a compreensão da construção sociocultural da memória tendo como fio condutor a construção das identidades nacionais ainda fortemente marcadas, pavimentando-se assim o caminho para a construção de um campo de estudos em formação, foi o crescente interesse intelectual de pesquisar questões ligadas aos processos de construção de identidades e as transformações sociais e culturais decorrentes do fim da Segunda Guerra Mundial e, posteriormente, da Guerra Fria o responsável por consolidar os estudos de memória como um campo de pesquisa internacional e interdisciplinar. Desde a década de 1980, o campo de estudos de memória cultural – como Astrid Erll designa a área de estudos

⁷ Aqui compreendo conceito de *cultura* a partir da perspectiva antropológica defendida por Clifford Geertz, que a define como “[...] um modo de vida comunitário específico, conduzido por suas próprias redes de significação.” (GEERTZ, 1973 apud ERL, 2008, p. 4).

⁸ Originalmente publicada entre 1984 e 1992 na França, esta coletânea não foi completamente publicada em língua portuguesa até o presente momento. Portanto, a referência utilizada neste trabalho é a tradução da introdução do primeiro tomo intitulada “Entre Memória e História: a problemática dos lugares”, escrita pelo organizador da coletânea e publicada pela PUC em 1993.

de memória⁹ – vem se delineado com estudos científicos preocupados com os processos de rememoração social, sejam eles individuais ou coletivos; oficiais ou não oficiais; políticos, econômicos, culturais e/ou sociais; disciplinares ou midiáticos. Tal como nos seus primórdios, seus estudos se desenvolvem nas mais diversas áreas de estudos, como a História, a Antropologia, a Comunicação, a Literatura, o Cinema, a Filosofia, a Sociologia e a Psicologia, estabelecendo entre essas áreas intensos e frutíferos diálogos teóricos-metodológicos que auxiliam no desenvolvimento de novos conceitos e métodos de investigação para o campo.

Nesse sentido, é válido recuperar um pouco as análises sociológicas de Maurice Halbwachs¹⁰, porque ele foi o primeiro estudioso a escrever sistematicamente sobre o processo de elaboração de memórias como um fenômeno vinculado aos contextos socioculturais dos sujeitos históricos. Ao cunhar o termo *memória coletiva*, o sociólogo teve por objetivo caracterizar esta relação entre memória e cultura, identificando os processos pelos quais as memórias das mais diversas coletividades (seja família, amigos, nação etc.) são construídas e reconstruídas segundo suas próprias demandas presentes. Como Astrid Erll (2008) aponta, Maurice Halbwachs embasou sua argumentação na ideia de que as memórias individuais são inerentemente compartilhadas e frequentemente desencadeadas por contextos socioculturais cotidianos, os quais denominou *quadros sociais de memória*. Por estes quadros sociais de memória, os sujeitos construíram narrativas mnêmicas que os permitiram atribuir significados aos objetivos práticos da vida ao mesmo tempo que forjariam identidades próprias para si mesmos, os outros e o mundo, estabelecendo, portanto, formas específicas de se comunicar e transmitir informações/imagens. Aqui é importante pensar que estas imagens dependem daquilo que o sujeito considera importante ou significativo de ser comunicado ou transmitido, porque o próprio ato de compartilhamento desta informação ou imagem – o que é passado ou não adiante – é dependente de suas formas específicas de ver o mundo. Assim, a própria estrutura comunicativa entre os sujeitos é algo historicamente construído, configurando-se numa rede de compartilhamento de crenças, valores morais, normas e regras,

⁹ A autora utiliza o termo memória cultural tanto para denominar o campo de estudos de memória quanto para seu conceito-chave. Entretanto, outras denominações para a área de estudos de memória são: *memória dos fenômenos culturais*, *história da memória*, *memória social* ou *memória coletiva*.

¹⁰ Seus principais trabalhos sobre memória são *Les Cadres Sociaux de la Mémoire* (“Os quadros sociais da memória”), publicado em 1925; e *La Mémoire Collective* (“A memória coletiva”), publicado postumamente em 1950.

obrigações etc., que estruturam e são estruturadas pelas visões de mundo dos sujeitos sociais que dela fazem parte, e que, assim como seus sujeitos, se modificam ao longo do tempo.

Esta visão de Maurice Halbwachs sobre a memória foi duramente criticada em sua época. Por privilegiar os aspectos sociais da construção de memória, sua perspectiva de *memória coletiva* e *quadros sociais de memória* foi considerada uma subordinação da memória individual à memória social, o que geraria um desconforto conceitual ao associar o desaparecimento de uma memória à dissolução de seu coletivo ou à impossibilidade de divergência dentro de um grupo social. Talvez a crítica mais aguda tenha vindo do historiador francês Marc Bloch, que caracterizou o trabalho de Maurice Halbwachs como “uma simples transferência dos aparatos conceituais da Psicologia para a Sociologia” (ERLL, 2008, p. 1). Independente das críticas, não é possível negar a importância dos estudos de Maurice Halbwachs para o campo de estudos de memória, que, assim como o autor, visam estabelecer uma conexão dialética para compreender a relação indivíduo-sociedade a partir da análise de reconstruções e representações do passado.

Mais um ponto importante a ser destacado dos estudos de memória de Maurice Halbwachs é a relação antagônica que ele estabeleceu entre história e memória, que acabou se configurando numa das maiores querelas intelectuais do final do séc. XX. Isto porque, para Maurice Halbwachs e aqueles que, como Pierre Nora, seguem sua perspectiva, a memória seria uma forma de recordação viva, concreta e quente do passado; enquanto que a história seria uma forma fria, distanciada e abstrata do passado já não mais elaborado pela memória. Por esse olhar, a história, ciência fria e meticulosa, funcionaria como uma espécie de sepultura fria para a memória, recordação calorosa e viva daquilo que não mais existe. Legado ingrato do trabalho de Maurice Halbwachs, a polêmica relação antagônica entre memória e história gerou uma série de polarizações acerca dos usos do conceito de memória, produzindo uma série de críticas ao campo de estudos de memória e trabalhos marcados por dualismos e maniqueísmos.

É interessante pensar que estas críticas são válidas a medida que questionam o próprio conceito de memória ou memória cultural, indagando a necessidade de seus usos diante da existência de conceitos já bem estabelecidos como *mito* ou *tradição*. A própria interdisciplinaridade da área, que pode ser considerada seu ponto forte, também pode ser considerada sua maior fragilidade pois pode tornar o campo disperso e incoerente a medida

que pode apresentar categorias e discussões teóricas confusas e conflitantes. Tais confusões são resultados de uma série de definições e/ou aparatos teóricos e metodológicos que variam muito dependendo da área na qual os estudos estão sendo desenvolvidos e das perspectivas teóricas dos seus autores. Neste sentido, é importante compreender os conceitos de memória ou memória cultural como conceitos polissêmicos e controversos, que ora apresentam formulações vagas e ambíguas, ora podem apresentar formulações mais específicas e fechadas que tentam aglutinar estudos das mais diferentes áreas, tendo como objeto rituais, práticas cotidianas, representações artística e/ou midiáticas, historiografia, redes neurológicas etc.

Diante deste cenário brevemente apresentado, sigo no presente estudo a perspectiva teórica elaborada por Astrid Erll (2008), que compreende o campo de estudos da memória cultural como

[...] ‘a interação entre o presente e o passado em contextos socioculturais.’ Tal compreensão do termo permite a inclusão de espectro amplo do fenômeno assim como objetos possíveis dos estudos de memória cultural – variando de atos individuais de recordação num contexto social para memória de grupos (da família, dos amigos, dos veteranos, etc.) ou a memória nacional com sua “tradição inventada” e, finalmente, para o espaço dos lugares de memória transnacionais como o Holocausto ou o 11 de setembro. Ao mesmo tempo, os estudos de memória cultural não estão restritos ao estudo daquelas formas de coerência do passado que são intencionais, realizadas através da narrativa, e que segue em conjunto com a construção de identidades – embora este nexos (recordação intencional, narrativa e identidade) tenha certamente produzido a maior parte da pesquisa em memória até agora. O campo, portanto, permanece aberto para a exploração de formas não-intencionais e implícitas de recordação cultural [...] e formas de memória em narrativas inerentes, como a visual ou corporal. (ERLL, 2008, p. 2, tradução minha)

Com estudos que ora privilegiam a esfera individual da memória, ora privilegiam seus aspectos socioculturais, é possível caracterizar três dimensões culturais nas análises desenvolvidas no campo de estudos de memória. A primeira é a sua dimensão social, que se refere às pessoas e/ou instituições que recordam e/ou são recordadas; a segunda dimensão é a material, que se refere aos suportes materiais/concretos de memória (artefatos e/ou meio midiáticos de reprodução); e a terceira dimensão é a mental, que se refere às formas de pensamento, compreensão e percepção de mundo que estabelecem objetivos e significados para a construção da memória, conferindo funções objetivas e simbólicas. Como bem aponta Maurice Halbwachs (apud ERLL, 2008), todas estas dimensões se encontram interligadas na memória cultural, cabendo aos seus estudiosos privilegiar mais uma do que outra, sem esquecerem que elas constituem parte de um todo a ser refletido. Neste trabalho monográfico,

a dimensão privilegiada é a material, tendo em vista que o objetivo aqui é apresentar os potenciais pedagógicos de um podcast de ensino de História das Mulheres.

Um outro ponto importante a ser sinalizado quanto à minha escolha em seguir a perspectiva teórica da memória cultural é o seu distanciamento da polêmica entre memória e história. Ao preferir abordagens mais conciliatórias entre estes dois conceitos, escolhi seguir as perspectivas teóricas defendidas pelo filósofo francês Paul Ricoeur (2007; 2007a) e pelo historiador português Fernando Catroga (2015), que compreendem memória e história como formas distintas de recordação do passado que buscam representificá-lo. Segundo esses autores, tanto a história quanto a memória são narrativas nas quais o presente mobiliza o passado (por meio de seus vestígios) em função de construir identidades e/ou alteridades, estabelecer laços de fidelidade e pertencimentos, e conferir uma coerência temporal no qual o sujeito a recordar (“Eu”/“Nós”) construa uma percepção dialética entre passado, presente e futuro. Em outras palavras, memória e história são narrativas construídas por sujeitos para conferir-lhes uma coerência temporal e identitária de si mesmos, dos outros e do mundo através de distintos processos de representificação. Por processos de representificação, compreendo os mecanismos pelos quais diferentes narrativas resgatam o passado no presente ou conferem ao passado uma perspectiva de presença (no sentido de *estar presente*) no tempo presente.

Como Fernando Catroga (2015) aponta, a experiência humana no tempo deixa traços e vestígios que serão delegados ao esquecimento total ou perdurarão como fontes/materiais para a construção de narrativas (memória/história) que buscam domesticar o tempo na sua constante luta/resistência à morte e ao esquecimento absoluto. Por sua vez, este configura-se num processo ilusório e falho de imortalização, já que é impossível “enclausurar” o tempo. Assim, o processo de recordação, como esta tentativa ilusória de perpetuação no tempo através da evocação constante do passado no/pelo presente, converte-se num processo de tentar inscrever os acontecimentos em espaços e tempos ordenados em eixos de sentido, nos quais os sujeitos procuram superar o esquecimento irreversível (símbolo máximo da morte e da finitude) conferindo futuro ao passado e também ao presente numa busca por assegurar um futuro para si mesmo além da morte. Ou seja, recordar é uma estratégia de lidar com o desconhecido que é o devir, buscando domesticar o tempo de forma a perceber o passado

como um elemento constitutivo do futuro. Entretanto, como este processo de domesticação ilusória do tempo ocorre?

Segundo o antropólogo francês Jöel Candau (apud CATROGA, 2015), há três níveis de memória:

a *proto-memória*, fruto, em boa parte, de hábitos e da socialização, fonte dos automatismos do agir [...], tendo que ver [...] com o corpo da memória; a *memória propriamente dita*, que enfatiza a recordação e o reconhecimento; e a *metamemória*, conceito que define as representações, de pendor compartilhado e onde predomina a chamada “recordação-imagem”. Devido ao seu cariz, dir-se-ia que a primeira acepção se refere a algo passivo – ao que os gregos chamavam de *mnême* –, enquanto as duas últimas recobrem a noção de *anámnesis*, ao significarem a procura ativa de recordações. (CANDAU apud CATROGA, 2015, p. 9, grifos do autor)

Paul Ricoeur (2007a) complementa o que é dito acima ao esclarecer que, na Antiguidade Clássica, a memória era concebida como uma forma de representação do ausente, característica esta que era dada ao passado. Assim, Aristóteles (apud RICOEUR, 2007a), ao conjecturar sobre a natureza da memória, atribuiu-lhe duas dimensões distintas: a *mnême*, que traz uma ideia de anterioridade da coisa que está sendo recordada ao mesmo tempo que lhe atribui alteridade em relação ao momento de recordar; e a *anámnesis*, que seria o processo de construção de uma imagem para o ausente. Dimensões complexas que se confundem, pode-se compreender a *mnême* como o processo automático de recordar, no qual há uma consciência recalcada de que aquilo que está sendo recordado é anterior no tempo e a sua inscrição mental é outra marca da experiência pretérita; e a *anámnesis* como uma imagem construída e compartilhada do passado que não mais existe. A última acepção é o que pode ser chamado mais claramente como “memória cultural”, porque, enquanto a *mnême* seria um processo mais passivo/inconsciente de recordação, a *anámnesis* está relacionada com as formas como cada um se filia ao seu próprio passado e como, explicitamente, constrói identidades e alteridades para/entre si.

Aqui é necessário compreender que os indivíduos participam simultaneamente de vários campos mnêmicos, dependendo da forma como constroem suas respectivas retrospectões – “seus olhares para trás”. Entretanto, pode-se reduzir em duas as dimensões nucleares de “atitudes de recordar” (CATROGA, 2015):

- a) a dimensão autobiográfica, orientada a organizar os eventos ou as experiências da vida enquanto trajetória de um sujeito (“Eu”);

b) a histórica, orientada a organizar os eventos ou as experiências vividas por diversos sujeitos que se entendem como “Nós” ao longo de uma sucessão geracional. Neste sentido, compreende-se esta trajetória como externa e transmutável, construtora e fruto da construção de uma subjetividade coletiva e pretensamente perpetuadora.

Estas duas dimensões implicam-se reciprocamente, porque um sujeito só tem consciência de si enquanto “Eu” em comunicação com outros, pela evocação do que lhe é próprio a partir da interação com outros. Ou seja, a subjetividade é um produto de compartilhamento e sociabilidade. Isto significa pensar que a memória individual é formada pela coexistência tensional, e nem sempre pacífica, de várias memórias (pessoais, familiares, grupais, regionais, nacionais etc.) em permanente construção devido à incessante mudança do presente em passado e às alterações ocorridas no campo das (re)apresentações (ou re-presentificações) do pretérito. Aqui não há uma subordinação da memória individual à memória coletiva, mas antes um processo de recordação cuja a vivência interior, como identidade do eu (ipseidade), unifica os diversos tempos sociais em que coparticipa de modo a estabelecer uma coerência existencial saudável.

Então é válido compreender a memória como uma construção narrativa de dimensão pública e privada em interação simultânea, como propõe Paul Ricoeur (2007). Para o autor, subjetividade traduz-se em intersubjetividade no sentido de que além de um “Eu”, o sujeito também se define como um “Ele” ou “Nós” ou “Vós” na sociedade. Ou seja, dentro de processos de socialização, o sujeito pode intercaladamente ser todas as “vozes” verbais, dependendo do ponto de vista do processo. Desta forma, recordar é em si mesmo um ato relacional, ou melhor, de alteridade, pois quem recorda, recorda de si mesmo em relação/distinção a outrem ou algo. O que significa que recordar-se no passado é evocar-se como um outro que já passou, mesmo que este processo de alteridade seja escamoteado para salvaguarda de uma subjetividade essencializada que pensa a si mesma como onipresente e imutável. Em outras palavras, recordar é construir uma imagem verossímil do passado ausente para si mesmo e para os outros sujeitos envolvidos, pois ela está no horizonte comum que permite o reconhecimento e o compartilhamento.

Aqui é importante entender que este processo subjetivo de recordação foi, por analogia, transportado para a vida social quando entende-se que a própria constituição da consciência moderna tem uma de suas raízes na visão judaico-cristã de tempo. Esta, apesar de

agora secularizada, “domesticou-o” de forma linear e irreversível, estabelecendo horizontes de expectativas enraizados em campos de experiência (KOSELLECK, 2006). Assim, recordar como um “ato coletivo” deve ser interpretado como uma metáfora. Entretanto, mesmo que metafórico, o processo de recordação se dá em quadro sociais de memória (Maurice Halbwachs) e tudo isso conduz a necessidade de conferir sentido e coerência às “narrativas de vida” de grupos como se de “eus coletivos”. Por esta perspectiva, a subjetividade (e as memórias que ela constrói) é produto de diálogos internos e externos. Ou seja, são inseparáveis “da maneira como cada um se relaciona com os valores da sociedade e dos grupos em que se situa e do modo como, à luz de seu passado, organiza o seu percurso em projeto” (CATROGA, 2015, p. 16).

É de suma importância aqui definir a memória (e a história, tendo em vista que se trata de uma narrativa mnêmica) como uma construção seletiva do passado orientada por demandas do presente, que organiza aquele não como um encadeamento cronológico fixo, mas como uma relação de eventos embutidos de sentidos e significados. Sentidos e significados esses determinados pelo presente que evoca o passado na expectativa de projetar-se um futuro. Nas palavras de Fernando Catroga, “memória é retensão afetiva e ‘quente’ dos ‘traços’ inscritos na tensão tridimensional do tempo que permanentemente a tece.” (CATROGA, 2015, p.16-17) Ela é constante tensão entre lembrar e esquecer que se apresenta como imagem-recordação, conferindo presença ao ausente (passado). Assim, memória e esquecimento são duas faces de um processo complexo e necessário para a vida.

Um ponto importante a ser problematizado é a relação entre memória e ficção, no sentido de validade do recordado. Segundo o estudioso das relações de memória cultural e literatura Ansgar Nünning (2016), ao constituir-se como construção de um ipseidade (unidade do eu), a memória configura-se como narrativa autobiográfica pretensamente contínua, que preenche os vazios do esquecimento com uma coerência existencial uma que tem como estratégia de vida realizar-se como projeto ao domesticar o aleatório, o casual e os efeitos perversos e descontínuos do real passado quando este se faz presente. É neste processo de domesticação do que se passou que o real e a ficção se misturam, combinando verdades factuais com conotações estéticas e éticas. Tal combinação segue uma lógica de ação determinada pelo evocador (individual/coletivo) para o cumprimento da estratégia autolegitimadora do seu percurso de vida. Por isso, quando se reflete sobre a relação ficção e

memória, não deve-se partir inicialmente de uma concepção desta como uma mentira ou falsificação mal intencionada, mas como uma construção do presente que estabelece coerência a uma narrativa que presentifica o passado como seu objeto de ausência. Em outras palavras, a ficção se constitui como um elemento de uniformização das lacunas deixadas pelo esquecimento.

Portanto, com o processo de recordação bem explicitado, o que distingue história de memória? Para Paul Ricoeur (2007a), são seus métodos de apresentação e seus objetivos de enunciação. Ao distanciar-se de uma perspectiva científica tradicional e positiva sobre o conhecimento acerca do passado, o autor elabora que tanto à memória quanto à história atribuem-se ideias de autoridade sobre as experiências pretéritas que narram e que, em última instância, são validadas (ou não) pelo seus ouvintes ou leitores segundo seus próprios padrões subjetivos de “verdade”. Porém, as estratégias de autoridade empregadas pela memória são distintas daquelas empregadas pela história.

Enquanto a memória funciona pela via da fidelidade testemunhal, na qual o evocador procura estabelecer uma relação de reconhecimento e adequação entre o objeto da experiência e a imagem de sua ausência para o ouvinte ou leitor, a história utiliza-se de um voto de verdade, na qual o historiador estabelece com o seu leitor um compromisso de investigar científica e metodologicamente o passado de modo a conferir-lhe explicações o mais próximas possíveis da realidade que de fato possa ter ocorrido. Assim, a estratégia de autoridade da memória se faz por um acordo implícito de fidelidade entre quem narra e quem ouve. Já para a história, consiste na investigação científica que opera segundo métodos compartilhados e reconhecidos por uma comunidade especialista (isso, quando concebe-se somente a perspectiva científica da história), como a busca e análise documental, comparação de discursos, estabelecimento de diretrizes explicativas (perspectivas teóricas) e escrita da pesquisa como um texto dissertativo-argumentativo. Um aspecto importante a ser pontuado aqui é que, independente das pretensões de neutralidade que a perspectiva científica possa exigir para história, o/a historiador/a ainda se mantém como um sujeito histórico e, como tal, está condicionado pelos seus próprios interesses e pelas suas próprias inquietações e crenças ao pesquisar o passado. Ou seja, ao invés de uma verdade universal, a história é sempre produto de um sujeito ou de vários sujeitos condicionados por necessidades pessoais e profissionais de sua própria época. Ela é produto de uma subjetividade limitada e

historicamente localizada, o que já desmantela aqui qualquer pretensão argumentativa de universalidade.

Pelas abordagens teóricas de Paul Ricoeur e Fernando Catroga, é possível conceber a memória tanto como matriz de recordação da história, ao caracterizá-la como um processo e um produto da dinâmica de recordação e esquecimento, quanto como seu objeto, a ser interrogado com a finalidade de encontrar alguma informação relevante sobre o que se passou. Para esses autores, enquanto a função da memória reside no reconhecimento daquilo que se passou, a função da história se estabelece na ampliação das perspectivas de tempo e espaço ao criticar os testemunhos e explicações simplistas do passado, dominar o texto retórico e exercitar o respeito igualitário das reivindicações dos distintos grupos sociais. Para exercer bem seu ofício, o/a historiador/a tem que aceitar criticamente as relações ambíguas estabelecidas entre memória e história, o que implica aceitar também sua subjetividade como ferramenta de reflexão – e autorreflexão – comprometida ao ofício. Ao mesmo tempo, ele/a precisa se recordar de seu compromisso ético ao obrigar-se a atuar o mais próximo que lhe for possível de uma ideia de imparcialidade, orientadora de uma metodologia investigativa e desconfiada, necessária ao equilíbrio constante entre sua própria humanidade efêmera e seu dever profissional. Agora, entretanto, cabe a questão: qual o lugar do ensino de história nessa discussão sobre formas e processos de recordação?

2.2. Rememorar o passado, reformular a história: a necessidade de (re)elaboração do ensino de história num mundo digital

Antes de responder a pergunta colocada na seção anterior, é válida uma breve pausa para discutir a forma como o conhecimento histórico, área do saber de interesse e desenvolvimento deste trabalho, se constituiu como saber legítimo na sociedade ocidental moderna. Para tanto, é necessário voltar ao século XIX, quando a ciência histórica surgiu e se consolidou como uma disciplina acadêmica, vinculada aos objetivos cerimonialistas e mnêmicos dos recém-estabelecidos Estados Nacionais que necessitavam forjar a si mesmos um passado – ou *inventar mitos de origem*, como diria o historiador inglês Eric Hobsbawm (2008) – que legitimasse suas posições e intenções presentes naquele momento.

Como os historiadores Fernando Catroga (2015) e Jörn Rüsen (2001) apontam, a ciência histórica exercida no ambiente acadêmico se especializou na pesquisa metodológica,

voltando seus esforços à profissionalização do saber histórico, com o aprimoramento de seus métodos de investigação e pesquisa do pretérito e a formação de sujeitos que, por meio de debates internos, promovessem este aprimoramento ao campo e, idealmente, oferecessem estudos que auxiliassem a sociedade a construir uma interpretação/verdade sobre si. Ao distanciar-se de uma perspectiva pedagógica da história (oriunda da Antiguidade Clássica e eternizada na acepção máxima de *Historia Magistra Vitae*, de Cícero), a ciência histórica se direcionou exclusivamente à pesquisa e relegou seus traços didáticos a outros espaços de produção do conhecimento histórico, que, hierarquicamente associados a si, executavam estes objetivos de disseminação e educação do conhecimento histórico para a sociedade, tais como a escola, os museus e os centros de arte e cultura. Assim, tradicionalmente, o conhecimento histórico se legitimou na sociedade ocidental: com a Academia sendo o *locus* privilegiado de produção de pesquisa histórica científica, orientada por métodos de investigação debatidos e reconhecidos por uma intelectualidade organizada e comprometida com princípios científicos comuns; e a Escola, como espaço de um conhecimento considerado simplificado, “tradução” de um outro conhecimento mais complexo produzido na academia, que possui objetivos específicos de disseminação do saber histórico para um público mais amplo.

Estas distinções e segmentações na produção do conhecimento histórico tradicional já passaram e ainda passam por uma série de críticas quanto a suas definições, delimitações, características, objetivos e funções. Talvez a mais proeminente seja aquela que elabora o distanciamento da produção de conhecimento científico produzido pela academia do conhecimento produzido pelo restante da sociedade, acusando os/as acadêmicos/as de “encastelarem” suas produções, debatendo-as somente entre si, e minimizando o valor da produção de conhecimentos produzidos em outros espaços, inclusive nas escolas. Desde a década de 1990, pesquisadores/as da Educação e professores/as de História vêm questionando a hierarquia de conhecimentos estabelecida entre pesquisa e ensino na área de História, defendendo que o conhecimento histórico escolar possui especificidades e propósitos distintos que aqueles produzidos pela academia, sendo um conhecimento independente ao saber acadêmico, que o toma, no máximo, como referencial e não como parâmetro. O fato de não tomar o conhecimento histórico acadêmico como parâmetro de produção não torna o conhecimento histórico escolar menor ou menos comprometido com a “verdade”, somente

distinto quanto aos objetivos e funções dadas à história. Pesquisa ou ensino, ambas tratam de facetas diferentes de um mesmo objeto, que é a história.

Entretanto, se ensinar história é diferente de pesquisar história, o que é ensinar história?

Ao estabelecer um diálogo entre as áreas de Teoria da História, Ensino de História e estudos de memória, a historiadora brasileira Ana Maria Monteiro (2011) define o ensino de história como um lugar de fronteira entre a História, a Educação e a memória. Trata-se de um espaço de articulação entre história vivida e a História-conhecimento, que cria identificações e forma subjetividades ao relacionar o vivido (memórias particulares, individuais ou coletivas) com a história ensinada (saber curricular, saber tradicional). Neste sentido, é possível responder à pergunta que fecha a seção anterior entendendo que o ensino de história é mais uma forma de recordação (presentificação do pretérito), com procedimentos próprios e específicos às suas demandas (pedagógicas), circunstâncias (condições de transmissão do conhecimento) e procedimentos (seleção e didatização/mediação didática).

A partir desta leitura, acredito que o ato de ensinar pode ser compreendido como um processo comunicacional de produção de significados. Ou seja, um processo de sociabilidade em que diferentes sujeitos interagem para a criação/mediação de conhecimentos (no caso da história, de conhecimentos históricos). O ato de ensinar, como produção de significados que mediam saberes outros, precisa se preocupar com as realidades da mediação – mais do que com o que será mediado –, pois elas estão necessariamente ligadas e limitadas pelas condições materiais e intelectuais do meio no qual estes conhecimentos se constroem (seja uma sala de aula presencial, uma aula virtual, um podcast, um vídeo no Youtube ou uma conversa entre amigos).

Como demonstrado anteriormente, a forma como o conhecimento histórico foi consolidado e legitimado na sociedade ocidental moderna provocou um distanciamento e uma hierarquização entre pesquisa e ensino de História que, difícil de ser rompida, acaba prejudicando os estudos interessados em teorizar o ensino de história ou desenvolver novas metodologias mais eficazes de construção do conhecimento histórico ensinado. Ana Maria Monteiro (2011) pontua que o ensino de história foi/é relegado à posição de pária epistemológico, que não se “encaixa” nem na História acadêmica nem na Educação. Portanto, para sair desse limbo, a autora defende a compreensão do Ensino de História como um campo

próprio, um espaço de fronteira, ou seja, de trocas de História e Educação, que cria e articula conhecimentos reconhecidos pelos seus pares.

Ao refletir sobre as diferentes racionalidades que permeiam e guiam os diferentes saberes históricos, o historiador alemão Jörn Rüsen (2001) se aproxima das perspectivas teóricas apresentadas por Paul Ricoeur (2007) e Fernando Catroga (2015), defendendo a história como uma construção narrativa orientada por uma dinâmica de recordação e esquecimento. Para o autor, isso se evidencia pelo seu compromisso em elaborar um sentido ou significado da experiência vivida (“o tempo decorrido de vida”) com tempo interior coeso (“uma subjetividade que recorda”). Neste sentido, ensinar e aprender história, como um processo comunicacional, é entender que a história-conhecimento não é algo restrito aos espaços oficiais de produção do conhecimento, mas um processo fundamental que constitui a vida prática. Portanto, o ensino de história é uma forma de recordação/presentificação que tem a historiografia como conhecimento de referência e a memória como matriz objetiva.

Discutir o ensino de história como uma forma de recordação necessariamente implica colocá-lo no centro de uma dinâmica cultural de poder, no qual o passado e seus usos se tornam objeto de disputas. Neste sentido, é importante recordar que, assim como História-ciência, o ensino de história se instituiu como disciplina escolar em contexto de consolidação dos Estados Nacionais modernos, vinculada a projetos conservadores de homogeneização e coesão social. No caso do Brasil, “durante o século XIX e grande parte do século XX, o ensino de história serviu para divulgar a história do Brasil, uma nação homogênea e sem contradições, herdeira e representante da civilização ocidental européia na América do Sul”. (MONTEIRO, 2011, p. 17).

Como Ana Maria Monteiro (2011) contextualiza, somente a partir da década de 1970, com o aumento de ofertas de vagas nas escolas públicas, é que este cenário começou ser questionado já que jovens e crianças de camadas mais populares entraram nas escolas e não se identificaram com a história que ali era ensinada. Concomitantemente, o movimento de professores reagiu às tentativas governamentais de substituição da disciplina histórica pelos Estudos Sociais, denunciando e combatendo a história oficial e defendendo sua substituição por uma história crítica, de matriz marxista. A partir das décadas de 1980 e 1990, com a abertura política, novas propostas curriculares implantadas no país tiveram como principal

objetivo a formação de um cidadão crítico que se reconhecesse como sujeito da história. E, mesmo que um pouco, a memória associada aos dominantes e opressores foi deixada de lado.

Nos últimos anos, com a emergência de movimentos sociais de diversos grupos que lutam pela afirmação de seus direitos (mulheres, negros, indígenas, trabalhadores etc.), a pauta memorialista voltou à tona como objeto de pesquisa e espaço de registro de suas lutas, vitórias e existências. Exemplos deste movimento no ensino de história são as implementações das leis 10.639/03 e 11.645/08, que tornam obrigatório o ensino de história da África e dos afrodescendentes e o ensino de história indígena na Educação Básica, respectivamente. Neste sentido, o ensino de história traz subsídios do conhecimento histórico para auxiliar a construção e reconstrução da memória que possibilita aos indivíduos estabelecerem relações afetivas com o passado, compreendendo como a sociedade em que vivem foi construída ao longo do tempo a partir de continuidades e discontinuidades, permanências e transformações, alianças e conflitos. Ou seja, o ensino de história contribui para a “desnaturalização” do social, o que auxilia a formação da cidadania. Pois, ao questionar o passado, os sujeitos podem compreender seus usos e as dinâmicas de recordação e esquecimento por detrás de sua narração, com a possibilidade de se identificarem como “Eu” e “Nós” que recordam e compartilham entre si e não somente como o “Outro” a serem distinguidos.

Com este contexto de legitimação do conhecimento histórico tradicional minimamente delineado, é interessante refletir que esta estrutura vem sofrendo grandes transformações devido ao surgimento das novas TDICs. Para tanto, é importante pensar, como a historiadora brasileira Anita Lucchesi (2013) aponta, que a emergência das novas tecnologias de informação e comunicação levaram à criação de novas formas de ação e interação sociais, o que representou também uma alteração drástica na organização espaço-temporal da vida social, esta última objeto de investigação do historiador. O advento da Era Digital representou uma revolução informacional que teve como principal característica uma perspectiva acelerada da experiência temporal (algo que pode ser percebido desde do século XIX). Como o historiador francês François Hartog (apud LUCCHESI, 2013) elabora, se por um lado, esta nova perspectiva temporal da experiência – que o autor define como um regime de historicidade presentista – se configura num presente atrofiado na qual os eventos se tornam

públicos enquanto ocorrem; por outro lado, se configura num “presente lento”, no qual as experiências e referências ainda não se tornaram completamente estranhas para nós.

Neste sentido, o conceito de *cibercultura* de Pierre Levy (1999) pode ser uma importante ferramenta de caracterização desta nova relação entre indivíduos e tecnologias. Por este conceito, o autor caracteriza as novas relações sociais oriundas do surgimento das TDICs como novas formas de comunicação baseadas na virtualidade. Na argumentação de Levy, entende-se o conceito de virtual pelo seu sentido filosófico de “existência em potência”, o que significa o estímulo à transformação do social em existências e presenças potenciais no mundo digital, que facilita e/ou privilegia o estabelecimento de contato entre os sujeitos por via de suportes tecnológicos (computadores, smartphones, tablets) em detrimento de encontros físicos e/ou presenciais. Isso se verifica de duas formas: direta ou indireta. A primeira transfigura a informação em códigos binários apresentada por telas (digitalização), tornando-a (quase) independente de seus suportes e conferindo-lhe um ar de intangibilidade, flexibilidade e efemeridade. A segunda encoraja os relacionamentos sociais para além da presença física, mantendo como ponto de referência entre os sujeitos códigos culturais compartilhados mesmo que estes estabeleçam uma comunicação à distância e assíncrona (lugares diferentes e tempos diferentes). Ao compreender a tecnologia como um fenômeno cultural que faz parte da rede de significação/representação das relações humanas, Pierre Levy (1999) ressalta que a tecnologia também faz parte das relações de poder entre os indivíduos, carregando em si projetos, ideias, esquemas imaginários, interesses econômicos, estratégias políticas, utopias etc. Como fenômeno e artefato histórico, a tecnologia é elemento condicionante e condicionado das/pelas transformações sociais e culturais dos grupos humanos, com diversas possibilidades de usos.

Ao refletir sobre esta nova esfera pública criada pelas TDICs, o sociólogo americano John B. Thompson (apud LUCCHESI, 2013) defende a necessidade do desenvolvimento de uma nova teoria da comunicação que reveja o conceito de *esfera pública* do filósofo alemão Jürgen Habermas. Isto se dá porque há a criação de uma nova forma de sociabilidade e vida pública que se coloca fora do Estado, o que, por sua vez, sinaliza a “reinvenção da esfera pública”, com a Internet sendo o maior advento deste movimento de dismantelamento do supra institucionalizado estatal que regula, de alguma forma, as comunicações. Aqui o conceito de cibercultura de Levy (1999) é fundamental para a compreensão deste processo de

virtualização da comunicação como um processo de desterritorialização comunicativa que confunde os espaços públicos e privados tornando suas fronteiras mais porosas. Desta forma, o espaço público “original”, que segundo Habermas (apud LUCCHESI, 2013) deveria ser um espaço de emergência e resolução de conflitos coletivos de forma dialogada e racional, se transforma num espaço de compartilhamento e disputas de saberes e experiências que ultrapassam os limites da regulação estatal e da noção de cidadania. Como Anita Lucchesi aponta, “os problemas destes novos sistemas afetam a identidade pessoal, as percepções de tempo e espaço cotidianas, a motivação e os padrões culturais de ação individual” (LUCCHESI, 2013, p. 4).

Neste cenário, a relação entre as novas tecnologias e a produção do conhecimento histórico se torna objeto de interesse de diversas áreas de estudo, sendo a História Pública o seu principal vetor de análise crítica. Ao evidenciar que o passado não é narrativa mnêmica monopolizada pela escola e pela academia, a emergência das novas tecnologias significa uma revisão (que ainda está se desenvolvendo) das fontes, dos métodos e da escrita histórica. A partir de iniciativas tímidas, a História Pública ganhou destaque há poucos anos no Brasil ao refletir sobre a história feita para os públicos nos contextos midiáticos de ampliação e diversificação das audiências. Inicialmente, pensando a incorporação do/a historiador/a no mercado de trabalho (com novas possibilidades de atuação profissional), ela ganhou densidade e se articulou segundo três princípios:

- a) fazer história pública para diferentes públicos;
- b) pensar a história pública para reflexão de práticas e projetos sociais, que constroem formas de identificação e distinções sociais ao mesmo tempo que estabelece laços de pertencimento e não-pertencimento;
- c) reunir-se em torno da história pública como um campo de atuação profissional e produção do conhecimento histórico que é tanto um espaço de debate social quanto acadêmico.

Assim, segundo a historiadora brasileira Marta Gouveia Rovai (2018), o principal objetivo da História Pública atualmente é analisar as formas sob as quais a história vem sendo feita, narrada e mobilizada no tempo presente, refletindo sobre os espaços de produção e circulação a partir de seus mecanismos de articulação. A internet, como objeto de estudo recente da academia, apresenta uma série de desafios teóricos e metodológicos ao/à

historiador/a, dos quais o mais pungente é o vácuo de reflexão crítica acerca dos acontecimentos que permite a disseminação de boatos e ideologias “irresponsáveis” e/ou mal-intencionadas na vida social. Tal vácuo evidencia a importância social da história na vida prática, escancarando aos/às acadêmicos/as a necessidade de apresentação de seus conhecimentos cientificamente produzidos para o restante da sociedade. Como Jörn Rüsen (2001) aponta, isto é fundamental pois é na vida prática que o fazer histórico se produz – como objeto e prática de pesquisa do/a historiador/a – e se legitima como conhecimento, já que está a serviço de refletir a lógica existencial do agir humano no tempo. Desta forma, a necessidade de refletir a História Pública pela óptica do digital se faz urgente, tanto para pensar os novos formatos narrativos que a internet proporciona – como os novos potenciais de escrita historiográfica e ferramentas pedagógicas ao ensino de história –, quanto como espaço de reflexão profissional para o/a historiador/a e o/a professor/a de história.

No que confere aos novos formatos narrativos produzidos na internet, há um enorme potencial analítico para pesquisas que se preocupem em investigar as novas formas de narrativas históricas produzidas no âmbito digital, tais como: o advento do hipertexto e da narrativa em rede; as novas configurações de audiências resultadas da implementação da leitura digital, da articulação de co-autoria entre produtor de conteúdo digital e público e da emergência do marketing digital; e o desenvolvimento de novos métodos de conservação de informações digitais para análises historiográficas posteriores, que precisam lidar com os erros de programação, a instabilidade e a facilidade de apagamento de informações digitais, a necessidade de ferramentas e métodos confiáveis de análise etc. Aqui é preciso levar-se em conta que as novas mídias – e a internet especialmente – apresentam formas específicas de elaboração narrativa. Desta forma, por uma perspectiva de estudos de memória, é possível pensá-las como novos processos de reimaginação do passado, que, longe de concebê-lo como uma ficcionalização irreal, confere-lhe novo sentido a partir de novas estratégias de elaboração narrativa que lhes são próprias. Anita Lucchesi (2013) aponta que, ao se ter novas mídias como objeto de estudo, deve-se levar em conta como a narrativa histórica será construída diante da articulação entre suporte, mensagem e audiência. É importante aqui sinalizar que os suportes midiáticos, assim como qualquer outra fonte, não são neutros, sendo produtos de seu tempo (elaboração de uma subjetividade social historicamente localizada) que

condicionam e são condicionantes da pesquisa histórica que se efetiva ao ser objeto de inquérito do/a historiador/a e do/a professor/a de história.

Para se compreender a História Pública como um espaço de reflexão profissional do/a historiador/a e do/a professor/a de história, deve-se partir da concepção que o/a historiador/a e o/a professor/a de história não oferece mais “verdades” sobre o passado, porque “[...] múltiplos são os sujeitos que produzem narrativas históricas consideradas legítimas e com circulação cada vez maior [e] os públicos que são alvos destas narrativas e a elas tem acesso são cada vez mais diversos e mais amplos.” (HERMETO, 2018, p. 8). Assim, o/a historiador/a não escreve mais (principalmente) para os seus pares. Ele/a está sendo condicionado a escrever e mediar a construção do passado com e para o restante da sociedade. Neste sentido, pensar a História Pública é refletir sobre como os processos de recordação do passado estão se configurando numa esfera pública na qual o/a historiador/a é mais um interlocutor. Aqui a questão da mediação de conhecimentos se torna de suma importância para diferenciar os conhecimentos profissionais apresentados por historiadores/as e professores/as de história daqueles conhecimentos produzidos por interlocutores não especializados ou preocupados com uma investigação crítica do passado, porque é a partir deste processo de mediação que os/as historiadores/as e os/as professores/as de história podem estabelecer e solidificar suas autoridades científicas e profissionais neste cenário de usos e abusos do passado. Mediar conhecimentos históricos aqui significa tanto compreender que a história é produto de inúmeros diálogos entre sujeitos históricos com diferentes recortes sociais e demandas específicas de orientação no presente (ROVAI, 2018) quanto compreender que as tecnologias e os suportes midiáticos são produtos históricos que estabelecem diálogos evolutivos entre si, no sentido de que o surgimento de uma nova mídia é proporcionado pela existência de uma predecessora (BOLTER; GRUSIN, 2000).

Portanto, este trabalho se alinha à perspectiva de Marta Gouveia Rovai (2018), que defende a inserção dos/as historiadores/as e professores/as de história como mediadores éticos, que refletem e mediam diferentes usos ao passado enquanto organizam, articulam e divulgam de forma crítica o conhecimento histórico produzido fora da academia e da escola, auxiliando a expandir as fronteiras do que é considerado conhecimento histórico válido e motivando um movimento de autocritica da disciplina histórica e da sociedade. Ao fugir de uma perspectiva única sobre o passado (ADICHIE, 2009), seus objetivos devem ser: (1)

apresentar os conhecimentos históricos produzidos na academia a partir de uma linguagem acessível ao grande público; e (2) ensinar procedimentos científicos da produção do conhecimento histórico de forma a oferecer ao público ferramentas que permita-lhe construir um conhecimento histórico reflexivo.

O diálogo entre estudos de memória, Ensino de História e estudos de mídia é fundamental para analisar os usos da história pelos meios de comunicação à luz de uma didática da História Pública que reflete o acúmulo sistêmico de conhecimento histórico tanto nos centros oficiais de produção de conhecimento (escolas e universidades) quanto na vida cotidiana, refletindo-se o pensar e produzir histórias na vida prática (SADDI, 2010). Isto significa não ignorar as teorias da comunicação que permeiam o processo de mediação do conhecimento de uma esfera especializada para uma não-especializada e respeitar as especificidades da linguagem midiática utilizada para não cair na armadilha do esquematismo e do academicismo inócuo. Em outras palavras, é fundamental compreender o ensino de história por meio de uma mídia digital, tal como o podcast, como uma forma específica de presentificação do passado que estabelece uma nova forma de recordar a partir de novas interações sociais que o surgimento do digital proporciona.

No que tange a este trabalho, procuro refletir como este processo de mediação de conhecimentos históricos se desenvolve na produção de uma narrativa midiática em formato de podcast, levando em conta as especificidades técnicas de sua produção e como esta influenciou e foi influenciada pelo meu processo de autorreflexão profissional dentro de um contexto de disputa pública sobre o passado, com foco no debate acerca das experiências femininas pretéritas. Para tanto, pretendo discutir a seguir a importância dos estudos de História das Mulheres e História de Gênero nos debates públicos sobre o passado, já que estes se configuram como eixos temáticos e referenciais teóricos para o desenvolvimento do quadro “Já a conhece?” do Narradela Podcast. Ao mesmo tempo, defendo que o formato de podcast pode se estabelecer como um potencial espaço de apresentação destes estudos tendo como objetivo promover o seu ensino e a sua disseminação para além dos espaços formais de ensino-aprendizagem de forma a possibilitar não uma “história para mulheres” e sim uma “história na perspectiva das mulheres” (OLIVEIRA, 2014).

2.3. Em busca de uma epistemologia feminista para o ensino de história: o podcast como espaço de elaboração de uma pedagogia feminista engajada

Para refletir sobre as potencialidades pedagógicas do podcast como ferramenta de ensino de História das Mulheres e História de Gênero, é aconselhável antes investigar a constituição acadêmica destas áreas de conhecimento e suas respectivas importâncias para o debate público sobre educação e passado. Apesar da luta feminina por direito a educação ser uma reivindicação de mulheres que data de fins do século XVIII com textos de intelectuais como Mary Wollstonecraft, foi somente no século XX que o feminismo se tornou um movimento social organizado e mulheres conseguiram se introduzir em centros formais de produção do conhecimento (universidades/escolas). Este movimento ganhou força inserido num contexto de configuração de uma nova política cultural que enfatiza políticas de identidades a partir da década de 1960 (OLIVEIRA, 2014), quando as denúncias, os questionamentos e as reivindicações de grupos sociais (mulheres, negros, indígenas, LGBTQIA+, colonizados etc.), que historicamente sofreram processos de opressão e marginalização, passaram a ganhar visibilidade ao exigirem participação e reconhecimento em espaços de poder monopolizados por uma elite econômica predominantemente branca e masculina. Ao privilegiarem a cultura e a política como palco de embates, logo estes grupos marginalizados compreenderam a importância de ocupação e apropriação de espaços públicos de poder, tais como os meios de comunicação e mídias, as escolas e as universidades. Tal processo buscava – e ainda busca – a ampliação de direitos deste grupos marginalizados, o que, conseqüentemente, significa um debate público que visa a ampliação da noção de cidadania.

Dentro deste processo reivindicatório, a entrada de mulheres nestes espaços de produção de conhecimento, especialmente a universidade, esteve atrelada ao desmascaramento de um arcabouço intelectual tradicional que, de Aristóteles a Freud, enfatizava a dicotomia homem/cultura e mulher/natureza por meio de estereótipos, preconceitos e hierarquias de valores. Segundo Gisele Ambrósio Gomes (2010),

Essa bipolaridade era sustentada pela ideia de “desigualdade” entre os dois sexos, separando e opondo-os: o universo masculino relacionado à cultura, sinônimo de objetivo, de racional e de público, determinava a sua dita “superioridade” em relação ao universo feminino enquadrado à natureza “reveladora” de sua suposta propensão ao emocional, ao subjetivo e ao privado. Não era de se estranhar, portanto, a predominância na narrativa histórica de preocupações com o político e com o público, as quais entronizavam os homens em suas façanhas e heroicidade,

excluindo duplamente as mulheres enquanto personagens e produtoras da história. (GOMES, 2010, p. 2)

A partir deste apontamento, é possível compreender que o nascimento do campo de pesquisa de História das Mulheres ocorreu num contexto de fortalecimento do movimento feminista, que atingiu seu ápice nos Estados Unidos e na Europa nas décadas de 1960 e 1970 e tinha como principal mote teórico e político a crítica à subordinação das mulheres às estruturas androcêntricas de institucionalização do poder social. No que compete às estruturas de concepção históricas do pensamento, tais críticas se esforçaram por desmascarar o ideal de “Homem Universal” promovido pela intelectualidade ocidental, denunciando que os ideais de neutralidade e objetividade serviam para eclipsar a predominância de uma voz masculina na produção cultural, tanto literária quanto científica. Construído inicialmente por militantes feministas, o campo de História das Mulheres estava integrado a este movimento de questionamento da estrutura social, tornando imprescindível repensar as relações entre os sexos de modo a retirar o feminino da esfera da exclusão, do esquecimento e do privado. Assim, como diz Gisele Ambrósio Gomes (2010), surgiram vários estudos que visavam demonstrar a participação de mulheres nos processos históricos e suas posições de vítimas, o que significou um movimento mnêmico de procura e apresentação de mulheres do passado que possuíam “trajetórias similares às de homens”, realçando o reconhecimento dessas vidas através do reconhecimento de suas atuações em esferas políticas e públicas de modo a confirmar suas excepcionalidades. O propósito deste estudos era evidenciar a importância do papel social das mulheres no passado e no presente. Acusada de ideologismos, a História das Mulheres era vista com desconfiança nos círculos acadêmicos e concebida pelos historiadores como uma espécie de “adendo à história geral”, sendo os seus estudos produzidos quase que exclusivamente só por historiadoras que eram toleradas e marginalizadas nas academias.

Com a crise do estruturalismo na década de 1970, a História buscou por novos parceiros disciplinares que a auxiliassem a colocar em cena distintos atores sociais numa nova composição da trama social que enfatizasse o cotidiano, as relações dos sujeitos entre si e as relações de poder que estabeleciam, o que evidenciou uma tentativa de aprimorar seus instrumentos conceituais e metodológicos. Exemplo deste movimento foi a sua aproximação da Antropologia, o que auxiliou o desenvolvimento da perspectiva cultural da história, com ênfase na investigação do ordinário, de valores e símbolos, de rituais, de comportamentos e

crenças (BURKE, 2005). Deste movimento, o campo da História das Mulheres não passou incólume, tendo as pesquisas se voltado para investigação do privado e revelado sua face política, com a evidência da existência de sistemas de poder e subordinação entre homens e mulheres sem perder de vista a dialética da curta e longa duração dos processos históricos (COSTA, 2003 apud GOMES, 2010). Assim, pouco a pouco, as mulheres passaram a ser colocadas em disputas de poder com os homens tanto na esfera pública quanto na privada, revelando estratégias de sobrevivência e resistência.

Um ponto importante a ser refletido nesta contextualização da constituição do campo de estudo de História das Mulheres é o próprio conceito de “mulher”. Durante a década de 1960 e meados da década de 1970, a categoria “mulher” era concebida como uma categoria social fixa que definia “as pessoas biologicamente femininas que se moviam dentro e fora de contextos e papéis diferentes, [...] mas cuja essência – enquanto mulher – não se alterava” (SCOTT, 1992, p. 82). Por esta perspectiva, a categoria solidificava a oposição biológica entre homens e mulheres e reforçava o fundacionalismo biológico que trabalha com o binômio categórico sexo/gênero. Importantíssimo para a mobilização política feminista neste período, o binômio sexo/gênero compreendia o sexo como uma categoria essencializada que diferencia homens e mulheres segundo atributos biológicos, enquanto que a categoria de gênero servia para a definição dos papéis sociais atribuídos a cada sexo (masculino/feminino). Neste sentido, longe de representar uma substituição à categoria de sexo, o conceito de gênero surgiu como seu complemento, operando com os objetivos de denunciar as opressões históricas sofridas pelas mulheres e buscar o desenvolvimento de estratégias de subversão dos papéis de gênero enquanto ainda compreende o sexo como algo biologicamente dado (NICHOLSON, 2000 apud GANDELMAN, 2003).

Outro aspecto importante que demonstrava a insuficiência da categoria analítica de “mulher” era o fato destes estudos serem monopolizados por intelectuais feministas brancas, que não se preocupavam em estudar e refletir sobre as experiências de mulheres não-brancas ao rechaçarem a categoria de raça em seus estudos. Como bem apontam bell hooks (2013) e Angela Davis (2016), isso serviu para o não-reconhecimento e a marginalização de produções intelectuais produzidas por mulheres não-brancas, promovendo seu isolamento epistêmico e/ou favorecendo o plágio de suas ideias de forma a servir à manutenção de um sistema de produção do conhecimento que valoriza ideias e modelos teóricos e metodológicos

desenvolvidos somente por pessoas brancas. Além disso, a utilização da categoria de “mulher” privilegiou a concepção de que a experiência histórica é única e exclusivamente produzida por atores sociais brancos. Quando muito, ela era expandida e refletia sobre outras raças, mas sempre por uma óptica masculina e de subordinação na qual a investigação histórica se debruçava sobre as experiências de homens não-brancos como as únicas vítimas do sistemas de dominação social a partir de um recorte racial.

Este cenário só se modificou na década de 1980, quando reflexões acerca das contribuições epistemológicas e metodológicas dos estudos sobre as mulheres no campo da História constataram suas posições de “anexos à história geral” devido “a falta de reflexão sobre a especificidade do objeto e da aplicação de categorias de pensamento que não eram egressas da história das mulheres, mas da história ‘tradicional’” (DEL PRIORE, 1998 apud GOMES, 2010, p. 6). A partir deste momento, novas investigações sob novas perspectivas buscaram interrogar as fontes de forma a não mais priorizar a divisão biológica entre homens e mulheres ou de compreender a existência de um universo feminino paralelo, mas sim de pensar o masculino e o feminino de forma articulada em suas interações sociais. Assim, as problemáticas ficaram mais complexas e giraram em torno de refletir questões sobre as relações de poder entre os sexos. Em diálogo direto com a Antropologia e debates acerca do conceito de cultura, “a categoria de gênero ampliou o seu espaço na produção historiográfica trazendo a dimensão analítica do sexo para as experiências sociais em detrimento do determinismo biológico e natural que supostamente regia as distinções e relações entre homens e mulheres” (GOMES, 2010, p. 7). Assim, a categoria de gênero como instrumento analítico passou a ter como objetivo demonstrar as formulações do feminino e do masculino como construções socioculturais inseridas em determinados tempos e espaços, ou seja, como fenômenos históricos. Este processo de autocrítica do campo da História das Mulheres – que se expandiu e se reformulou em História de Gênero – também permitiu a articulação das categorias de gênero, raça, classe social, sexualidade e localidade como diretrizes investigativas das experiências do passado feminino, especialmente daquelas mulheres tidas como “subalternas” (SPIVAK, 2010). Assim, a categoria “mulher” se ampliou para pensar “mulheres”, como aparato conceitual que demonstra a complexidade e a diversidade do

feminino.¹¹ Entretanto, como aponta bell hooks (2013), este movimento foi motivado pelo interesse de mulheres brancas em articularem estas categorias e pelo interesse no mercado literário de publicarem novas histórias com trajetórias de mulheres diversas de modo a agradar novos públicos interessados nestas temáticas.

Na década de 1980, a historiadora americana Joan Scott (apud GANDELMAN, 2003) apresentou um diagnóstico que apontava que a categoria de gênero teria sido introduzida nos estudos acadêmicos como estratégia de legitimação científica dos estudos sobre mulheres, promovendo sua despolitização em relação a carga ideológica que era atribuída aos estudos feministas ou estudos de mulheres. Um outro ponto que a autora sinalizou foi a visão funcionalista da categoria de gênero, que vincularia o conceito a determinadas esferas do social, como a família e a sexualidade, e teria um caráter descritivo sobre as práticas sociais de gênero. Segundo a autora, o problema desta perspectiva é que ela apresenta as relações sociais entre os gêneros sem justificar as razões pelas quais elas se constroem, como funcionam e como podem ser modificadas. Diante destas conclusões, Joan Scott (apud GANDELMAN, 2003) apresentou uma proposta de utilização da categoria de gênero como uma categoria útil, na qual o conceito de gênero deve ser articulado à história de modo a refletir sobre a constituições das mais diversas esferas de elaboração de poder. Nas palavras da autora,

A história não é mais a respeito do que aconteceu a homens e mulheres e como eles reagiram a isso, mas sim a respeito de como os significados subjetivos e coletivos de homens e mulheres, como categorias de identidade, foram construídos. [...] Devemos deixar de lado também a tendência a compartimentalizar, de boa parte da história social, que relega sexo e gênero à instituição familiar, associa classe com o local de trabalho e a comunidade, e aloca a guerra e os temas constitucionais exclusivamente no domínio da “alta política” do governo e do Estado. Uma vez que todas as instituições utilizam alguma divisão do trabalho, uma vez que as estruturas de muitas instituições se apoiam na divisão sexual do trabalho (mesmo que tais divisões excluam um ou outro sexo), uma vez que referências ao corpo com frequência legitimam a forma que as instituições assumem, gênero é, de fato, um aspecto geral da organização social. E pode ser encontrado em muitos lugares, já que significados da diferença sexual são invocados e disputados como parte de muitos tipos de luta pelo poder. O saber social e cultural a respeito da diferença de gênero é, portanto, produzido no decorrer da maior parte dos eventos e processos estudados como história. (SCOTT, 1994 apud GANDELMAN, 2003, p. 214)

¹¹ A escolha do uso da categoria “mulheres” em detrimento de “mulher” para se referir ao campo de História das Mulheres promovida desde o início deste estudo se deveu pelo meu alinhamento teórico com a perspectiva defendida pela segunda categoria. Por isso, ao contextualizar a constituição do campo de estudos e debater as categorias de mulher/mulheres, procurei evidenciar o debates acerca destas categorias de modo a pontuar a flexibilidade da concepção de feminino e desnaturalizar percepções “naturais” de sexo/gênero.

A partir de uma noção foucaultiana de poder¹², Joan Scott propõe uma formulação da categoria de gênero como “um elemento constitutivo de relações sociais baseadas na diferença *percebida* entre os sexos [, sendo] uma forma primária de dar significado as relações de poder” (apud GANDELMAN, 2003, p. 214, grifo da autora). Neste sentido, a proposta de Joan Scott favorece estudos que ultrapassam a dicotomia vítima/rebelde presente nos estudos de mulheres até então, estimulando estudos que investigam a atuação das mulheres não só nas esferas de poder institucional mas também nas esferas de poderes informais (na perspectiva foucaultiana, os espaços de micropoder). Para a autora, existem quatro âmbitos principais de operação dos poderes sociais: (1) representação social, que designa as percepções sociais de significados do que é feminino ou masculino ; (2) doutrinas, que designam os enquadramentos discursivos do feminino ou masculino segundo determinados ideais e crenças; (3) política, que designa as instituições que organizam a sociedade; e (4) a identidade subjetiva individual, que designa a identificação individual dos sujeitos em homens, mulheres ou nenhuma das duas categorias. Acerca do âmbito de identidade subjetiva individual, a autora abre espaço para discussões que transcendem o binarismo de gênero, possibilitando formulações que abracem outras identidades de gênero, tais como não-binários, travestis, transsexuais, intersexuais, etc.¹³

Diante da contextualização dos campos de estudo de História das Mulheres e História de Gênero e alinhada a perspectiva de refletir a categoria de gênero como uma categoria histórica de constituição do poder, considero que cabe trazer para esta pesquisa questionamentos sobre as discussões de gênero na atualidade. Em outras palavras, pergunto: em que medida é possível (ou não) perceber a produção do conhecimento atual de forma inclusiva às subjetividades tidas como subalternas, especificamente às subjetividades que se percebem como mulheres? Como esta discussão se coloca no debate público atual? Houve avanços ou retrocessos? Como estes estudos vêm sendo desenvolvidos na academia? Houve a inserção e/ou ampliação destes debates de gênero nas escolas? Como?

¹² Para Michel Foucault, a noção de poder é definida como redes dispersas de relações desiguais “discursivamente construídas em campos de força desiguais” (GALDERMAN, 2003). Como aponta Gisele Ambrósio Gomes (2010), ao refletir sobre o poder em seus trabalhos, Michel Foucault defendeu que o poder possui uma natureza fragmentada na vida cotidiana, reformulando as análises de suas práticas para além da esfera da política formal e repensando suas estruturas em esferas de poderes informais (os “micropoderes”).

¹³ Para a compreender melhor as discussões sobre a ampliação do conceito de gênero de modo a desconstruir a sua noção binária, recomendo a leitura de *Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade* (2003), da filósofa americana Judith Butler. A leitura do texto de Eurídice Figueiredo (2018) pode auxiliar na compreensão das ideias de Butler.

Infelizmente, as respostas para as perguntas acima não são tão animadoras. Apesar de reconhecer e celebrar a inclusão das questões de gênero de forma mais ampla dentro do cenário de debates públicos – fruto de intensa mobilização política do movimento feminista –, considero que ainda há um silêncio epistêmico que marginaliza a produção intelectual feminina, tanto na academia quanto na escola e no meio midiático. Foi a percepção desse silêncio que me mobilizou a idealizar e desenvolver o Narradelas Podcast como um projeto feminino de análise de narrativas femininas ficcionais e, posteriormente, ampliar esta proposta para apresentar e refletir sobre biografias de mulheres históricas, com a formulação do quadro “Já a conhece?”.

Um texto importante para esta reflexão sobre o silêncio em relação às produções intelectuais femininas e que serviu de inspiração para projetar o quadro “Já a conhece?” foi o texto “Os sons do silêncio: interpelações feministas decoloniais à história da historiografia” (2018), da professora e historiadora Maria da Glória de Oliveira. A partir de uma perspectiva feminista decolonial, a autora defende a tese de que há um silenciamento da produção intelectual de autoria feminina no cenário intelectual ocidental. No que tange às ciências humanas, Maria da Glória de Oliveira constata que este silenciamento é mais agudo no campo da História, especialmente na área de Teoria da História e Historiografia, que tende a aglutinar e privilegiar produções produzidas por homens e reconhece pouco as produções e as contribuições de intelectuais femininas para o meio historiográfico brasileiro. Algumas das explicações para este escamoteamento das produções intelectuais femininas são: (1) o modelo de produção cultural do conhecimento com foco predominante num repertório canônico de obras masculinas; e (2) a construção histórica de organizações institucionais que, tradicionalmente, vetaram a participação feminina de seus quadros sociais devido a idealizações acerca da masculinidade e feminilidade e suas respectivas articulações com projetos políticos e sociais de concepção da cidadania, tais como institutos acadêmicos, universidades, escolas, editoras e revistas científicas etc.

Para pensar sobre estas questões, as argumentações de bell hooks (2013) e Donna Haraway (1995) sobre o mascaramento da cisão entre corpo e mente promovida pela tradição intelectual ocidental através da concepção do “Homem Universal” são fundamentais para compreender o silêncio epistêmico que gira em torno das produções femininas. Segundo estas autoras feministas, a tradição ocidental de produção do conhecimento, especialmente do

conhecimento científico, se construiu a partir de uma lógica de cisão entre corpo e mente que opera com uma concepção de validade do conhecimento a partir de ideais de neutralidade e objetividade, o que, conseqüentemente, promove um mascaramento da subjetividade nas produções intelectuais que seguem este modelo. Ao promover este mascaramento da subjetividade na produção intelectual científica, a tradição intelectual ocidental reforçou uma ideia de que o conhecimento é produzido não por sujeitos historicamente localizados, mas, nas palavras de bell hooks (2013), por “almas descarnadas”, o que reforça uma lógica de essencialização do conhecimento (“o conhecimento-verdade está disponível, basta ser descoberto e explicado”) ao invés de sua concepção como algo socialmente construído. Por uma perspectiva feminista decolonial, também é possível compreender que esta cisão entre corpo e mente serve a eclipsar e legitimar formas de construção hegemônica de poder ao mascarar perspectivas masculinas, brancas, heterossexuais, cristãs e nortenhas de concepção do mundo, que são tomadas como verdades únicas e marginalizam concepções promovidas por outras subjetividades que não se identificam por estas identidades. Neste sentido, o uso de teorias e práticas que corporificam o conhecimento ao utilizarem categorias como raça, gênero, classe social ou orientação sexual se constitui como exercício contra-hegemônico de compreensão e mobilização social.

O questionamento de um repertório de obras que privilegiam uma determinada lógica de validação do conhecimento produzidas por homens, brancos, elitistas, heterossexuais, cristãos e nortenhos é um pontapé neste processo de questionamento das hierarquias sociais. Aqui é importante pontuar o cânone como um sistema cultural de produção de memória (seja ela científica, religiosa ou artística), o que significa que ele se constitui como um produto de presentificação do passado que, ao ser mobilizado no presente, reforça crenças, comportamentos, valores e posturas morais que são considerados importantes de serem perpetuados. Questionar uma perspectiva canônica hegemônica é propor um novo sistema cultural para a produção intelectual, que também precisa ser refletido e devidamente criticado. Isto não é tarefa fácil e obviamente está inserido num cenário de disputa política acirrada, o que ajuda a explicar a dificuldade de consolidação de áreas de estudos que questionam este padrão hegemônico na academia e a resistência de determinados grupos sociais à inclusão de questões de gênero, raça e sexualidade nos currículos universitários e escolares, relegando suas produções e seus profissionais a espaços marginalizados e sub-reconhecidos no meio

intelectual por suas supostas não-adequações ao padrão de excelência e desempenho da comunidade científica.

Assim, no que se refere à inclusão e ao debate da categoria de gênero no meio acadêmico e escolar, estudos como os de Maria da Gloria de Oliveira (2018), Luciana Gandelman (2003), Gisele Ambrósio Gomes (2010), Donna Haraway (1995), bell hooks (2013) e Susane Rodrigues de Oliveira (2014) revelam o silenciamento, a marginalização e/ou a superficialidade do uso da categoria de gênero para reflexão da sociedade nos espaços oficiais de produção de conhecimento, com estudos e/ou formulações curriculares que procuram domesticar e/ou eclipsar suas críticas mais contundentes ao padrão hegemônico de constituição social de modo a homogeneizar e esvaziar seu potencial contestatório e transformador. Desta forma, suas discussões são relegadas, por exemplo, às disciplinas eletivas na academia e aos quadros de curiosidade nos livros didáticos.

Como Maria da Gloria Oliveira (2018) defende,

a crescente incorporação da perspectiva de gênero nas ciências humanas ainda [é] acompanhada de uma resistência difusa, difícil de ser identificada, que se manifesta como a falta do uso mais radical dessa categoria para se repensar a validade pretensamente universal dos pressupostos epistêmicos das disciplinas. Ademais, como uma das evidências mais imediatas da “guetização” desses estudos, observa-se que, nos cursos de História, a problemática das relações de gênero mantém-se como tema de disciplinas eletivas ou complementares, o que, por um lado, corrobora o interesse crescente nessa área de pesquisa (com profusão quantitativa e qualitativa de produção historiográfica, de periódicos especializados, grupos de pesquisa, eventos, etc.), mas, por outro, demonstra certa “particularidade” de seu conteúdo, ainda tido como “específico” demais para ser plenamente integrado aos currículos oficiais ou dotado de centralidade no plano institucional [...]. Assim, embora ninguém mais duvide de que as mulheres possuem a sua própria história, esses estudos se mantêm, em grande parte, como conteúdos transversais e suplementares, submetidos à ordem narrativa do que Eleni Varikas chamou de “território acolhedor e profundamente androcêntrico” da história social [onde] há a “História” e, paralelamente, a “história das mulheres” e os “estudos de gênero”, que permanecem localizados naquela região que Simone de Beauvoir chamou de o “Outro”, porque carregam a marca da diferença e o estigma da particularidade. (OLIVEIRA, 2018, p. 131)

Diante desta exposição, defendo uma articulação da ideia de *pedagogia engajada* defendida por bell hooks (2013) com o conceito de *saberes localizados* formulado por Donna Haraway (1995) como forma de promover uma teoria e prática epistemológica e pedagógica feminista que se aproxime o máximo possível da proposta desenvolvida por Joan Scott (apud

GANDELMAN, 2013) de reflexão do gênero como uma categoria histórica de constituição social do poder.

Ao partir do conceito de pedagogia engajada de bell hooks (2013), é importante recordá-lo como um conceito inspirado na pedagogia engajada formulada pelo educador brasileiro Paulo Freire, que defendia a educação como ferramenta de libertação/resistência ao domínio instituído. Assim, tanto para bell hooks (2013) quanto para Paulo Freire (2013), a educação tem um potencial de transformação individual e social. Segundo estes autores, a educação como prática de liberdade é um jeito de ensinar no qual qualquer um pode aprender, configurando-se num esforço coletivo promovido por professores, alunos e comunidade educacional¹⁴ para promover uma educação crítica, que una reflexão crítica/teórica e vida prática em prol de construir uma educação significativa. Neste sentido, a pedagogia engajada reconhece que o processo de educação significativa está intimamente relacionado às circunstâncias mentais e materiais de ensino, o que significa tanto realidades sociais e culturais as quais os/as professores/as e os/as alunos/as estão inseridos quanto a posse de ferramentas didáticas (livros, cadernos, canetas, lápis, giz, quadro, carteiras escolares etc.) que permitam a construção de conhecimento num espaço específico por tempo determinado. Ao alinhar a sua crítica da cisão entre corpo e mente na produção tradicional intelectual à sua perspectiva de pedagogia engajada, bell hooks (2013) defende que a pedagogia engajada incentiva um esforço por parte do/a professor/a que a aplica em autorrefletir (teorizar) sobre as suas práticas pedagógicas, compreendendo as suas próprias disposições e limitações intelectuais e materiais no processo de ensino-aprendizagem e incentivando, inclusive, a promoção de seu bem-estar.¹⁵

Ao considerar o distanciamento entre ensino e pesquisa um desserviço à produção de conhecimento, bell hooks (2013) o compreende como parte de dinâmicas hierárquicas de elaboração do saber que se legitimaram pelas lógicas de cisão entre corpo e mente e de mascaramento da hierarquia de produção intelectual de modo a privilegiar sujeitos

¹⁴ Por comunidade educacional, me refiro à rede de sujeitos que compõem todo o processo de ensino-aprendizagem. Desde professores e alunos aos pais, inspetores, secretários executivos de escolas e universidades, diretores, políticos com posturas educacionais e, de forma mais ampla, a sociedade como um todo.

¹⁵ Aqui, bell hooks (2013) abre um debate muito caro no meio intelectual e acadêmico sobre a questão da saúde mental na produção de conhecimento, argumentando como a cisão entre corpo e mente eclipsa o desgaste físico e emocional que a produção intelectual exige sobre o corpo, promovendo uma imagem de que o trabalho intelectual não é “trabalho de verdade” e favorecendo o adoecimento mental e físico de profissionais pesquisadores/as e educadores/as.

masculinos, brancos, heterossexuais, cristãos e nortenhos nas posições mais altas do sistema social de poder. Neste sentido, refletir sobre a elaboração do conhecimento na sociedade é promover uma teoria e prática engajada. Contestar o modelo de conhecimento hegemônico e reivindicar a inclusão crítica de saberes marginais na produção intelectual (seja na academia, na escola, nos meios de comunicação ou nas artes) é uma prática de educação para liberdade, na qual o/a professor/a engajado/a tem a responsabilidade de desconstruir o conhecimento como um discurso neutro e tratá-lo como um saber localizado que constrói e legitima hierarquias.

Por saber localizado, tomo de empréstimo o conceito de Donna Haraway (1995), que critica a objetividade científica hegemônica na produção do conhecimento ao compreendê-la como um mascaramento de subjetividades em prol de uma neutralidade fictícia que legitima hierarquias sociais. Por uma perspectiva feminista, a autora compreende a possibilidade de elaboração de objetividade “honestas” do conhecimento pelo reconhecimento da subjetividade que o cria e das representações que formulam, corporificadas em identidades que mediam e constroem saberes. Utilizando e incentivando o uso de categorias como gênero, raça, classe social, sexualidade e localidade, Donna Haraway (1995) reconhece o conhecimento como algo localizado e limitado historicamente, combatendo uma lógica de transcendência do saber e de divisão entre sujeito e objeto e enfatizando as circunstâncias de produção do conhecimento e o reconhecimento de uma autoria científica subjetiva.

Desta forma, tanto bell hooks (2013) quanto Donna Haraway (1995) defendem uma formulação epistemológica que promove o questionamento, alinhando teoria com prática na construção de formas de compreensão de mundo, promovendo uma contestação construtiva que é resistente tanto a tentativas de totalidade quanto de relativismos. Mais do que incentivar um exercício de autocrítica, uma articulação entre pedagogia engajada e saberes localizados deve se constituir num exercício de empatia no qual a busca ética de conhecer e compreender os outros também precisa se estabelecer como prioridade. Neste sentido, é válido compreender autoconhecimento como um reconhecimento das próprias fraturas e contradições identitárias da subjetividade. Como Donna Haraway (1995, p. 26) diz, “só um ser fraturado e contraditório se questiona e se responsabiliza”, pois, num cenário hierárquico de conhecimento, a objetividade é a consciência e a aceitação de que o conhecimento é um

fenômeno parcial. Assim, a produção de um conhecimento responsável é a compreensão dos outros e do mundo de forma engajada, com a defesa respeitosa de suas crenças e seus valores.

Apesar de escrever este texto em diálogo com uma perspectiva feminista decolonial, não o enquadro nesta abordagem – pelo menos, não completamente –, pois a maior parte dos referenciais teóricos aqui utilizados ainda partem de um lugar hegemônico de formulação do conhecimento (masculino, branco, americano/europeu). Assim, me sinto mais confortável em inseri-lo numa perspectiva feminista interseccional. Diante de toda a discussão teórica que foi desenvolvida neste capítulo, considero relevante este apontamento como um reconhecimento do meu lugar de produção intelectual no momento, que, aos poucos, está se construindo ao entrar em contato com saberes outros que não aquele que se estabeleceu como padrão no mundo ocidental. Saberes outros produzidos por vozes outras que não aquela chamada de “universal”. A própria iniciativa do quadro “Já a conhece?” foi também uma motivação para entrar em contato com estes saberes, no sentido que me permitiu aprender a medida que tentava ensinar. Entretanto, criticar a construção histórica da produção do conhecimento ocidental em diálogo com uma perspectiva feminista decolonial e interseccional não significa que menosprezo o conhecimento produzido por essa tradição ou que não lhe atribuo valor. Longe de descredibilizá-lo completamente, correndo o risco de assumir uma postura anticientífica desnecessária e perigosa, prefiro tentar reformulá-lo, como Donna Haraway (1995) propõe, de modo a produzir um conhecimento reconhecidamente limitado e localizado.

Portanto, esclareço que questionar este modelo hegemônico de produção do conhecimento de forma a incluir criticamente experiências femininas na produção intelectual e no próprio cenário de debate sobre o passado foi minha motivação principal para desenvolver o quadro “Já a conhece?” no Narradelas Podcast. Esta motivação parte de uma crença de que para me conhecer e amadurecer como sujeito/pessoa, é necessário ter referenciais que me inspirem ou me causem repulsa de modo que eu tenha um leque amplo de crenças, valores, comportamentos e posturas que me possibilitem me apresentar e posicionar diante dos outros e do mundo. Neste sentido, defender a busca por referências femininas de experiências históricas é fundamental para que eu me reconheça como um sujeito histórico e reconheça a produção intelectual que eu produzo como um conhecimento válido desenvolvido por uma subjetividade em constante transformação. Defender o ensino de história das

mulheres fora de espaços formais de produção de conhecimento, tal como um podcast, é reconhecer a insuficiência teórica e prática destes espaços em formular interpelações e explicações que validem a minha existência (e a de muitas outras pessoas com identidades subalternizadas) como uma existência digna e valiosa.

Mais do que formular esta motivação como proposta que visasse o meu desenvolvimento pessoal e profissional, ensinar história das mulheres em um formato de podcast veio de um desejo de disseminar uma educação feminista que, a partir das propostas intelectuais que esbocei neste capítulo, fomentassem o desenvolvimento do conhecimento crítico a partir de uma mediação de conhecimento ética (ROVAI, 2018) onde as questões de gênero estivessem esboçadas de forma a questionar o modelo tradicional de constituição do saber – tanto a nível de espaços e formatos quanto a nível de formulações teóricas e mnêmicas. Ensinar história das mulheres em formato podcast foi uma tentativa de construir uma comunidade feminista que conseguisse aprender coletivamente a partir das experiências ali trocadas, seja com os ouvintes engajados com o projeto ou com as experiências das mulheres cujas trajetórias de vida foram narradas. Neste sentido, compreendo e defendo o ensino de história das mulheres em formato de podcast como uma forma específica de presentificação das experiências femininas que, pelas próprias características de flexibilidade e acessibilidade da mídia, permite uma ampliação nos debates públicos acerca de gênero de modo a “desnaturalizar” as diferenças e hierarquias sociais entre os gêneros. Por um processo específico de recordação, esta proposta didática visa desconstruir estereótipos, preconceitos e hierarquias sociais que implicam na subalternização das experiências femininas tanto no passado quanto no presente ao reconhecer que, assim como as experiências masculinas hegemônicas, as experiências femininas são diversas e não raramente contraditórias. Desta forma, o formato de podcast se torna uma ferramenta potente de combate ao silêncio epistêmico em relação as experiências femininas e as desigualdades sociais de gênero.

Para concluir este capítulo, eu reconheço que qualquer formulação apresentada neste trabalho é resultado de um exercício reflexivo e prático que alinhou perspectivas intelectuais subjetivas do que eu compreendo como educação e ensino de história com a experiência de uma produção intelectual e midiática que eu não estava acostumada e que me proporcionou orgulho e satisfação em relação aos resultados. O fato de caracterizar a experiência de desenvolvimento do quadro “Já a conhece?” do Narradelas Podcast como positiva ou

satisfatória não significa que não houve desafios ao seu desenvolvimento ou inconsistências entre o que foi produzido e a proposta pedagógica feminista que desejei promover. Também considero fundamental esclarecer que as formulações que desenvolvo aqui bem como a pedagogia engajada que procurei implementar nos episódios do podcast partem de uma subjetividade que se reconhece como uma mulher, branca, latino-americana, pobre, favelada, bissexual e agnóstica e que, como Donna Haraway (1995) defende, é a consciência dos lugares identitários do qual produzo conhecimento que permite que eu me aproprie dos meus saberes de forma autorreflexiva e empática, elaborando-os de forma estratégica, responsável e engajada.

3 O QUADRO “JÁ A CONHECE?” COMO ESPAÇO DE REMEDIAÇÃO DA MEMÓRIA FEMININA EM FORMATO MIDIÁTICO

A partir dos apontamentos apresentados no capítulo anterior, identifiquei e caracterizei a proposta pedagógica que orientou minha atuação durante a produção do quadro “Já a conhece?”, no Narradelas Podcast. Neste capítulo, pretendo apresentar de forma mais específica como esta proposta de pedagogia feminista engajada foi implementada na construção de cada episódio do quadro, definindo os procedimentos pedagógicos executados a partir do conceito de *(re)mediação pedagógica* e seus desdobramentos nos episódios biográficos de Damiana da Cunha e Vera Brittain.

Entretanto, antes de olhar cada episódio em detalhes, considero que se faz necessária uma breve apresentação da minha trajetória de vida para que possamos juntos compreender esta subjetividade que aqui propõe autorrefletir seu fazer profissional enquanto historiadora e professora de história e dialogar esta trajetória com o formato narrativo (biográfico) que foi construído e apresentado no podcast. Também apresentarei brevemente o contexto de produção deste projeto audiofônico, pois o considero essencial para refletir sobre os desafios, os empecilhos e as potencialidades no exercício da minha profissionalidade na área de História e Ensino de História num cenário cada vez mais acirrado de debate público sobre o passado. Mais do que uma grande reflexão cientificamente embasada numa extensa bibliografia analítica e social, pretendo expor algumas percepções originadas da minha experiência¹⁶.

3.1 (Quase) uma autobiografia de uma subjetividade em autoanálise durante seu processo de reflexão profissional

Sou Tamires Nogueira da Silva, filha de Sebastiana Trajano da Silva e Manoel Nogueira da Silva. No momento da escrita deste TCC, tenho 29 anos. Sou carioca, nascida e criada na Rocinha, a maior favela da América Latina, localizada na Zona Sul do Rio de Janeiro. Tenho um irmão 11 anos mais velho do que eu, Rafael. Estudei durante a minha vida inteira em escolas públicas, sendo também ex-aluna desta instituição de ensino na qual

¹⁶ Aqui indico a leitura do texto “Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente”, de Maurice Tardif, Claude Lessard e Louise Lahaye (1991), no qual os autores dissertam sobre as diferentes camadas de saberes docente e a forma como aparecem na narrativa e identidade de professores. Seguindo esta caracterização, meu foco na apresentação da minha trajetória é muito mais uma reflexão e construção de saberes que parte do campo da experiência (inclusive da minha própria formação disciplinar como graduada em História) do que uma análise bibliograficamente embasada.

defendo este TCC. Em 2012, iniciei minha graduação em História (bacharelado e licenciatura) na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), me interessando durante este percurso em participar e desenvolver projetos de pesquisa na área de Teoria da História e estudos de memória. Durante minha formação, atuei em projetos de iniciação científica financiados pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pesquisando, principalmente, objetos circunscritos nas áreas de Ensino de História da África e, posteriormente, de História das Ciências no Brasil. Como área de interesse profissional, me direcionei aos estudos de gênero na formulação do meu trabalho monográfico de conclusão da graduação e, desde então, me mantive no campo, articulando suas reflexões ao aparato teórico de estudos de memória. Em 2019, comecei um mestrado em História na Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), mas não concluí por questões pessoais. Em 2020, iniciei esta pós-graduação em Ensino de História, no Colégio Pedro II. Devido a pandemia de COVID-19, suas aulas presenciais foram interrompidas em março e voltaram no formato de ensino à distância (EAD) em setembro, sendo este último formato implementado até o final das disciplinas. A escrita e apresentação desta pesquisa é a última etapa do meu processo profissional de titulação na área de História, pois, enquanto cursava esta pós-graduação, decidi transicionar profissionalmente para a área de Design e atualmente atuo como UX Specialist (Especialista na Experiência do Usuário) na Algar Tech, uma empresa de suporte em tecnologia da informação (TI). Esta decisão de transição de carreira será melhor apresentada adiante.

Me aprofundando no meu âmbito familiar: meus pais foram retirantes nordestinos, que vieram para o sudeste no final da década de 1970 em busca de melhores condições de vida e emprego. Meu pai sempre atuou no ramo automobilístico, como frentista e mecânico em postos de gasolina e, anos mais tarde, na própria oficina. Por conservadorismo e machismo do meu pai, minha mãe foi proibida de trabalhar e viveu como dona de casa até o final do seu casamento, em 2002. A partir de então, ela trabalhou como empregada doméstica até o final de sua vida, em 2018.

Apesar do casamento dos meus pais ter sido conturbado (para dizer o mínimo) e permeado de episódios que só identifiquei como sexistas anos depois, eu sempre tive uma relação muito boa com meu pai e enxergo que muito disso se deve ao fato dele ter sido uma

das pessoas que mais me estimulou a estudar e ser “grande na vida”. Machismos reservados para minha mãe, meu pai sempre me incutiu a ideia de que eu deveria estudar muito para, quando crescesse, me tornasse “doutora”. Na sua mente, ele me via como uma engenheira comandando homens humildes em campo de obras, “com o capacete branco da chefia”. Decepcionei-o nesta parte porque resolvi cursar história, mas isso é um ponto a ser melhor abordado daqui a pouco. Minha mãe também sempre estimulou meus estudos, mas por me imaginar independente ao invés de “grande”. Hoje em dia, depois de muita terapia, percebo que ela olhava para mim com esperança de que eu vivesse uma vida diferente da dela. Uma vida independente e autônoma, que ela demorou para construir para si e na qual teve que lidar com muitos traumas que não cabem aqui serem discutidos.

Assim sendo, tanto na perspectiva da minha mãe quanto na do meu pai, a educação sempre foi uma ferramenta de transformação da condição de vida e subsistência dos indivíduos. Um emblema de distinção social e um mecanismo de construção de autonomia que permitia a possibilidade de uma vida melhor. Em suas visões humildes construídas por experiências escolares frágeis – meu pai mal concluiu o ensino primário e minha mãe era semianalfabeta –, ter um diploma universitário era sinônimo de reconhecimento e ascensão social. Estes foram os valores que meus pais me transmitiram sobre o ensino e a escola. Concomitantemente com essa visão, meu irmão sempre me estimulou a ler e estudar “por fora”, me emprestando ou comprando livros dos mais variados gêneros desde que eu era criança. Desta forma, me tornei alguém apaixonada pela leitura e com um grande apreço pela escola e educação formal. Com 12 anos, decidi que cursaria história e seria professora porque adorava as narrativas sobre o passado que lia nos manuais didáticos da minha infância.

Visão ingênua de uma subjetividade infantil, a faculdade de História foi uma grande decepção para mim, que cresci enxergando inconscientemente a narrativa histórica como uma forma encantadora de reconhecimento no mundo. Longe do estímulo narrativo que me fascinou quando era mais jovem, a graduação foi um divisor de águas na minha visão profissional. Se, por um lado, eu me interessava pela utilização de ferramentas teórica e metodológicas que me eram apresentadas, me sentindo estimulada por novas fontes e novas abordagens históricas advindas principalmente do âmbito da História Cultural; por outro, me sentia desestimulada pelo distanciamento científico que a História acadêmica exige do/a historiador/a, favorecendo o mascaramento de sua subjetividade enquanto produtor/a de saber.

Distanciamento este implicitamente – senão explicitamente – defendido em prol de uma imparcialidade sabidamente inexistente, que denuncia como ideologismos o interesse do/a historiador/a por temas com o qual se identifique pessoalmente ou chama de “literária” a expressão de criatividade narrativa que foge um pouquinho aos moldes discursivo da ciência.

Enquanto mulher interessada em estudar História das Mulheres na academia, me percebi num limbo epistêmico que marginalizava minha subjetividade e meu corpo, seja pelo meu interesse temático ou pela minha escrita “rebelde”. Engessada em narrativas que considerava ultrapassadas sobre os sujeitos e suas trajetórias, percebi desde cedo a academia brasileira como um centro de encastelamento do conhecimento histórico monopolizado por homens, brancos, heterossexuais, sulistas e ateus, fossem na bibliografia de referência apresentada ou no quadro de professores universitários. Percebi a defasagem curricular entre os saberes desenvolvidos na academia e os saberes apresentados nas escolas. Percebi a marginalização dos saberes subalternos (histórias de mulheres, pessoas negras, pessoas indígenas, homossexuais, nordestinas, não-cristãs etc.) diante de um ideal narrativo de subjetividade masculina pretensamente universal. E, mais do que essa marginalização, percebi o (não) tratamento que era dado a qualquer reivindicação de mudança dessa forma de construir o passado. O desprezo pelas pautas apresentadas, a castração da criatividade em contrapartida de uma originalidade firmada nos mesmos moldes de escrita, a exigência da excelência intelectual limitada pela autoridade da orientação “superior”... Na academia, a História não é narrativa de reconhecimento. Ela é “ciência”.

Num primeiro momento, admito que assumi uma atitude quase “anticientífica”, pois, ao me aproximar de comunidades marginais e diálogos críticos ao modo de refletir a subjetividade científico, meus sentimentos de não-pertencimento se inflamaram e era mais fácil odiar a “ciência” e difamá-la do que procurar entender o porquê ela não parecia me contemplar. Anos mais tarde, já atuando profissionalmente como professora e construindo minha identidade profissional num cenário de negacionismo e extremo relativismo histórico, foi que percebi a ciência como mais um discurso de construção do conhecimento que posso utilizar como forma de resistência. Apesar de sua origem, formulação e consolidação me marginalizarem enquanto mulher, o discurso científico também me fornece os aparatos reflexivos que me permitem me colocar neste mesmo mundo como uma mulher produtora de saber legítimo. Ou seja, foi a ciência e a crítica que fiz ao seu discurso que me permitiram me

perceber como uma mulher cientista, uma marca de reconhecimento que com certeza meus pais podem se orgulhar. No capítulo anterior, eu apresentei os resultados deste processo que ainda está, de certa forma, em andamento.

Entretanto, ao voltar a refletir os motivos que fizeram a graduação em História ser uma decepção para mim, me deparo com duas questões fundamentais para a construção da sujeita reflexiva que sou agora: 1) a minha identificação e afiliação com o movimento feminista como uma estratégia de resistência autobiográfica compartilhada; e 2) a construção da minha profissionalidade a partir de uma pedagogia feminista engajada que se transformou na minha forma de teorização da experiência e atuação profissional militante.

Sobre o primeiro ponto, eu reconheço que foi a partir do vazio epistêmico que encarei na minha experiência de graduação que busquei por mais referenciais femininos para servirem de modelos para a construção da minha subjetividade interna feminina (o meu “ser mulher”). Foi a partir desse território mal ocupado que busquei construir um lugar que dialoga minhas experiências individuais com as experiências compartilhadas por outras mulheres. Este é o ponto de partida para meu resgate particular das minhas memórias feministas, sejam as minhas próprias ou das mulheres que me cercam/cercaram. Este processo de resgate foi o que me permitiu olhar para o meu passado de forma mais empática. A olhar para experiência de subvalorização e de hiperjulgamento de posturas minhas e de mulheres próximas a mim e tentar compreendê-las e ressignificá-las como fruto de um parâmetro masculino de subvalorização, exotização e hiperssexualização do feminino. A entender que estou inserida numa lógica cultural de poder que coloca por regra o meu corpo e as minhas atitudes num campo de erro. A entender que, por muito tempo, eu também legitimei esta lógica, me julgando e julgando outras mulheres a partir do campo de “seus erros”. E, a partir desta consciência, aceitar que o processo de contestação desta lógica é longo, cheio de idas e vindas, e que não se finaliza em mim, como não se finalizou em outras que vieram antes de mim. Em outras palavras, é um processo histórico longo de ressignificação cultural do feminino no qual eu faço uma pequena e valiosa parte.¹⁷

¹⁷ Em seu livro “The Heroine’s Journey: woman’s quest for wholeness”, Maureen Murdock (2013) utiliza a teoria psicanalítica junguiana para fazer uma análise sobre o feminino na sociedade ocidental, apontando a dificuldade de mulheres se sentirem íntegras diante dos valores sociais masculinos que lhes servem de parâmetro, no sentido tanto de ideais a serem alcançados quanto ideais que lhes oprimem. Em contraponto a jornada do herói de Joseph Campbell, a autora mapeou uma nova jornada, na qual mulheres passam por um processo psíquico de reconexão com o feminino.

Sobre o segundo ponto, esta experiência interna mobilizou a minha prática ao compreender que esta construção de subjetividade feminina e feminista se constroem coletivamente e a educação, como fenômeno comunicacional e social, tem papel fundamental na construção desta rede de compartilhamento de saberes e experiências femininas. Entrar na sala de aula como uma professora de História que utiliza uma perspectiva feminista engajada foi a postura profissional que eu encontrei para resistir ao patriarcado, inclusive no seu formato epistêmico, buscando problematizá-lo e desconstruí-lo com meus/minhas alunos/as para que eles/as pudessem construir comigo uma (auto)percepção de seus lugares de poder. Para eles/as se enxergarem como parte de um problema coletivo que precisa ser historicamente combatido. Entrar na sala de aula com uma postura profissional orientada por uma pedagogia feminista engajada é debater o lugar político de cada estudante que compartilha comigo aquele espaço, dialogando sobre as suas experiências e trajetórias pessoais e mediando as identidades que afloram naquele microcosmo social de forma saudável e respeitosa. É dar ferramentas e informações para que aqueles/as estudantes possam construir e significar criticamente suas vidas ao mesmo tempo que me deixo ressignificar pelas ferramentas e informações que eles me oferecem em retorno. É compreender que o lugar de ensino não é uma posição de arrogância e verdade, mas um espaço de troca e humildade.

De imediato, aqui é válido pontuar que o “idealismo” desta postura profissional entra em conflito com a realidade do mercado profissional de ensino em História atualmente. Num momento que a lógica neoliberal de ensino como um produto e não como um direito se amplia, compreender a História e o ensino de história como uma ferramenta de autorreconhecimento no mundo e de construção de empatia é, no mínimo, impopular. Com movimentos de reafirmação do ensino tradicional que legitimam posições de subalternidade para sujeitos que lutam pelo reconhecimento e ampliação de suas cidadanias, pensar a educação como produto é a “nova” forma da elite social garantir sua hegemonia¹⁸. No Brasil, onde o conhecimento sempre foi privilégio das camadas mais abastadas que difamaram e sucatearam o ensino público de modo que ele fosse visto como “ruim” inclusive pelas

¹⁸ Afinal, partindo do pressuposto que conhecimento é poder, transformá-lo em produto é negá-lo para aqueles que não podem financiá-lo. Mascarando o desmonte do sistema público de ensino com promessas de “aprenda do seu jeito” ou “estude quando quiser”, esta lógica neoliberal contorna a defesa da educação como um direito ao continuar afirmando que se trata de uma democratização do ensino, sem deixar explícita que esta “democratização” é para quem consegue pagar por este sistema.

camadas menos economicamente favorecidas, a ampliação do ensino particular e a defesa do ensino domiciliar são ataques diretos à potencialidade do ensino público como projeto de construção de igualdade e da educação como ferramenta de transformação social.

Além da impopularidade da minha perspectiva pedagógica neste cenário de ampliação do ensino particular voltado para a formação mercadológica, um outro ponto que define a minha construção de profissionalidade é o fato de que eu faço parte de uma geração de pessoas formadas em História que tem muita dificuldade de se inserir no mercado, seja pelas exigências – não raras vezes absurdas – das vagas, pela saturação de profissionais em atuação em relação às poucas vagas abertas ou pela vigilância e cerceamento da liberdade profissional que professores/as vêm enfrentado ao formularem e apresentarem seus conhecimentos em sala de aula. Eu faço parte de uma geração de profissionais que não encontrou empregos nas escolas ao saírem da faculdade e que se viram forçados a apressar suas titulações como forma de se distinguir num cenário profissional que talvez valorizasse seus futuros currículos. Faço parte de uma geração profissional que envia currículos superqualificados – muitas vezes, com titulação de mestre ou doutor – para vagas de mentoria disciplinar, porque “é o que há”. Faço parte de uma geração de profissionais que caça concursos públicos e se conhece e firma amizades na sala de aplicação de prova para vagas que competem. Faço parte de uma geração de profissionais que assistiu de camarote o declínio da valorização profissional da educação, acompanhando aflita o que o Novo Ensino Médio e a nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC) iriam significar para nosso futuro, lutando para acompanhar os debates complexos nos quais professores mais experientes facilmente se inflamavam e, muitas vezes, pouca informação e mobilização ofereciam aqueles que estavam chegando. Faço parte de uma geração profissional que percebeu que vai iniciar a construção de sua carreira docente aos 35 ou 40 anos após conseguirem todas as titulações necessárias ao preenchimento das vagas que se candidatam e, com sorte, se aposentar ganhando um valor razoável aos 70 ou 75 anos.

Como pode-se notar, o cenário vislumbrado pela minha geração profissional na área de Ensino de História não é muito animador. Esta perspectiva que compartilho não é só uma impressão minha a partir das minhas próprias dificuldades de me inserir no mercado. Esta é a impressão geral que encontro ao falar e debater sobre as perspectivas de construção de carreira com pessoas que se formaram comigo mais ou menos na mesma época. Tanto de pessoas com quem compartilhei a graduação quanto pessoas que conheci ao longo da minha

trajetória. E, não à toa, muitas como eu, olharam para este cenário e optaram por transicionar de área, já que a perspectiva de construção tardia de carreira não é uma opção.

No meu caso particular, a decisão em transicionar minha carreira foi resultado tanto da falta de oportunidade de atuação escolar – eu atuei profissionalmente somente em projetos voluntários e em um projeto estadual de ensino social – quanto uma insatisfação pessoal com a área de História. Assim como para outras pessoas, a perspectiva de me inserir tardiamente no mercado por conta da exigência de adiantamento da minha titularidade não é uma opção diante dos meus objetivos de vida e necessidades materiais atuais. A perspectiva de valorização e remuneração das vagas de ensino também não são atraentes. O valor que dou ao tempo e esforço investidos na minha formação não condiz com a remuneração proposta pelos meus hipotéticos futuros empregadores na área de História. Aqui é válido pontuar que foi a minha experiência como mestranda que me trouxe esta consciência da fragilidade profissional que a minha geração se encontra. Outro ponto que justifica minha decisão é o que mais me desestimula a atuar na área de História: o pouco estímulo à criatividade. As exigências de cumprimento curricular e, até mesmo os modelos argumentativos de pesquisa ultrapassados, me afligem por me parecerem incentivar uma rotina de trabalho monótona e maçante. A partir de uma perspectiva pedagogia feminista engajada, não consigo me enxergar numa sala de aula cumprindo exigência de currículos e repetindo planos de aulas com diferentes turmas a cada ano – e, do jeito que as discussões estão sobre a educação formal, é esta a perspectiva que se apresenta para os futuros professores nas escolas.

Aqui é fundamental que eu defenda meu posicionamento em favor de iniciativas de resistência a esta nova perspectiva de ensino que se delineia para o futuro de professores/as de História. O fato de eu não me ver mais numa sala de aula de uma escola lutando para implementar minha perspectiva pedagógica não significa que não defendo que professore/as continuem lutando para preservar o ensino como um direito e não como um produto. Transicionar de carreira em busca de condições de subsistência que se alinham aos meus interesses e objetivos de vida atuais não significa que não me enxergo como uma aliada neste debate por educação como um bem social ou que abandonei meus colegas de formação numa luta na qual estão em desvantagem. Muito menos significa que desvalorizo ou considero minha formação um erro e estou em busca de corrigi-la. Minha escolha em transicionar de carreira foi algo totalmente pessoal, resultada de demandas familiares que tive que assumir

após a morte de minha mãe e dificuldade de inserção no mercado de trabalho para o qual me formei. Inclusive, é por enxergar as dificuldades profissionais do ensino escolar de História que defendo a ocupação de espaços alternativos de ensino-aprendizagem pelos seus profissionais, de forma a executarem o melhor possível as pedagogias engajadas que, enquanto comunidade profissional, precisamos para resistir à violência do ensino hegemônico. Para mim, resistir significa diferentes formas de luta e sobrevivência, que, ao invés de competirem, se complementam. Foi esta a perspectiva que me mobilizou a idealizar coletivamente o Narradelas Podcast e, posteriormente, a formular o quadro “Já a conhece?”.

Portanto, posso resumir que o Narradelas Podcast e o quadro “Já a conhece?” são resultados diretos da minha profissionalidade construída de uma insatisfação com os parâmetros formativos da área de História, que desvalorizam a subjetividade no fazer profissional; da falta de oportunidade de inserção no mercado de trabalho para o qual me formei, e da pedagogia engajada que construí atuando profissionalmente em projetos voluntários que me incentivaram a tentar construir espaços alternativos de ensino-aprendizagem, convidando outros profissionais a fazerem o mesmo e também incentivando meus colegas que atuam em espaços formais de ensino a continuarem a lutar e defender a educação como um direito social. Neste sentido, é fundamental que eu sinalize que o contexto de isolamento social proporcionado pela pandemia do COVID-19 foi determinante para a idealização do Narradelas Podcast. Isso porque é incontestável que as tecnologias de comunicação e informação foram essenciais para a manutenção das relações humanas neste período, seja na esfera afetiva, educacional, de entretenimento ou de consumo. Acredito que as pessoas só suportaram minimamente o isolamento por terem à disposição ferramentas de chamadas e encontros virtuais, streamings, novos aplicativos de compra no supermercado etc. E, aqui estou falando das pessoas que respeitaram o isolamento e/ou tiveram o privilégio de vivê-lo em suas casas.

No caso do Narradelas Podcast, ele nasceu como um projeto virtual e transestadual. As idealizadoras se conheceram através de um curso virtual dos muitos que se proliferaram neste contexto de “novo normal” e da disseminação de uma lógica de produtividade neoliberal que consolidou o home office e o ensino à distância como os “novos” ideias de vivência e formação profissional – reafirmando mais uma vez o ensino como produto. Cada membro da equipe mora num estado diferente do Brasil, o que significava que o contato virtual era nossa

única forma de comunicação frequente. Nenhum episódio foi gravado presencialmente. Desde a discussão dos temas e roteiros até a execução da gravação, tudo foi feito de forma remota e, algumas vezes, assíncrona.

Apesar de reconhecer a pandemia como um desafio e, muitas vezes, um fardo para os profissionais da educação – considerando a intensificação da fragilidade das relações profissionais entre professores e escolas que já era contundente antes –, acredito que ela foi uma oportunidade única para me desafiar e levar adiante projetos de educação feminista que me sentia insegura de implementar – o desejo de criar um projeto online de ensino de História das Mulheres já era antigo – ao mesmo tempo que abandonava alguns referenciais tradicionais de ensino que ainda me limitavam a experimentar novas formas de representação do passado, seja pelo medo de julgamento dos meus pares ou pelo meu desconhecimento tecnológico das ferramentas necessárias.

Como escrevi anteriormente, saí do Narradelas Podcast em dezembro de 2021. Isso ocorreu porque precisei direcionar meu tempo de forma exclusiva para o meu processo de transição de carreira. Entretanto, é indiscutível que esta experiência profissional foi marcante na minha vida, afinal sua escolha como objeto de análise deste trabalho não é aleatória. Ela se configurou num modelo preliminar que pretendo utilizar em futuros projetos de pedagogia feminista engajada. A seguir, descrevo e justifico os procedimentos pedagógicos executados no quadro “Já a conhece?”, referentes às trajetórias de vida de Daminha da Cunha e Vera Brittain.

3.2 Mediando conteúdos, remediando memórias: a produção do “Já a conhece?” como um rememorar de biografias femininas

Para discutir os processos de didatização de saberes históricos para o formato de um podcast, é necessário explicar minimamente como funciona a estrutura de produção dessa mídia. Como explicitado anteriormente, o podcast é uma mídia audiofônica digital personalizada que é disponibilizada na internet através de agregadores (plataformas de distribuição online de dados) que captam estes áudios de seus repositórios originais (normalmente, sites sobre conteúdos específicos) e organiza-os em feeds dentro dos próprios agregadores e/ou em plataformas de áudios maiores, como streamings de música e podcast. Como um programa audiofônico, este formato midiático geralmente possui vários episódios

discutindo assuntos relativos a um mesmo tema, que podem ser lançados periodicamente (uma vez por semana, a cada quinze dias, uma temporada por ano etc.) ou se restringir a um número limitado de episódios (um projeto com dez, quinze ou vinte episódios, por exemplo).

A produção de um podcast varia bastante dependendo do número de participantes, dos equipamentos disponíveis, do conhecimento técnico sobre áudios que os integrantes possuem e da existência (ou não) de um financiamento para o projeto. No entanto, ela geralmente se divide nas seguintes fases:

a) **Planejamento**, que é a fase na qual é definido o escopo do projeto, com a seleção de temas e tópicos para serem discutidos durante os episódios, a definição dos papéis da equipe, quais e quantos participantes haverão em cada episódio, a escolha de possíveis convidados, a elaboração de roteiros, a escolha de equipamentos e programas de áudios, a seleção das plataformas de áudio para as quais o serviço de agregador irá redirecionar o programa e a definição das estratégias de divulgação dos episódios publicados;

b) **Gravação**, que consiste no momento que os participantes se reúnem para gravar os episódios em si, seguindo um roteiro previamente elaborado e com a participação ou não de convidados;

c) **Edição**, que é o momento de lapidar o áudio bruto gravado anteriormente, retirando trechos que a equipe não deseja que vá ao ar – divagações e conversas íntimas dos participantes durante a gravação, silêncios muito longos, ruídos incômodos e falas simultâneas – ou acrescentando trechos que tornarão o episódio mais interativo e refinado, como uma trilha sonora, vinhetas, adendos etc.;

d) **Publicação**, que é a fase na qual o episódio finalizado é publicado, distribuído através dos agregadores para as plataformas de áudio selecionadas pela equipe e divulgado ao público por meio de campanhas publicitárias tradicionais ou de propaganda orgânica e/ou paga nas redes sociais.

O quadro “Já a conhece?” do Narradelas Podcast seguiu essa estrutura, tendo como resultado a produção de dois episódios biográficos apresentando as trajetórias de Damiana da Cunha, liderança indígena do século XIX que auxiliou no processo de contato de populações indígenas isoladas com os colonizadores portugueses na região de Goiás; e Vera Brittain, escritora e jornalista britânica que publicou suas memórias sobre a experiência da Primeira Guerra Mundial como um manifesto feminista e pacifista crítico à lógica militarista dos

Estados Nacionais europeus do início do século XX. A escolha dessas figuras femininas será melhor defendida quando eu me aprofundar na discussão de cada episódio. Por ora, acho importante pontuar que o meu foco de discussão sobre a produção deste projeto é sobre a fase de planejamento, mais especificamente a elaboração de roteiros para cada um desses episódios. Isso é porque enxergo que é nesse momento que a minha preocupação com os procedimentos pedagógicos foi mais pungente, já que considero que foi durante a elaboração dos roteiros que mobilizei com mais intensidade saberes oriundos da minha experiência docente ao selecionar e analisar bibliografia específica sobre cada um dos temas abordados, recortar os conteúdos que apareceriam nos episódios, definir a discussão que serviria de fio condutor da narrativa pedagógica e midiática e organizar os conteúdos selecionados em uma narrativa coerente sobre o passado (MONTEIRO, 2011). Assim, não abordarei em profundidade aspectos mais técnicos sobre a gravação e edição de áudios ou estratégias de divulgação dos episódios nas redes sociais.¹⁹

Para realizar esta reflexão sobre a elaboração dos episódios que citei acima, considero que é importante definir três tipos diferentes de formatos de narrativas que são amplamente utilizados na produção de um podcast (ALVAREZ, 2020). O primeiro é o bate-papo, no qual dois ou mais participantes conversam informalmente sobre algum assunto durante um dos episódios ou no projeto de podcast como um todo. É o formato de podcast mais comum e popular, sendo também chamado de “mesacast” pelo grande público e muito utilizado por programas de entretenimento. O segundo formato é a locução solo, no qual uma pessoa apresenta sozinha episódios, normalmente orientada por um roteiro bem estruturado. É um formato muito utilizado por pequenos podcasts, que tem um ou poucos integrantes e abordam temas muito específicos ou nichados. O terceiro formato é o de entrevista, no qual geralmente um integrante do podcast entrevista um convidado sobre um assunto muito específico que esse último domine. Também é um formato muito popular, especialmente entre podcast informativos, educativos ou de entretenimento. No quadro “Já a conhece?”, foram utilizados os formatos de locução solo e entrevista para apresentar cada uma das figuras históricas selecionadas.

¹⁹ Para uma discussão sobre o uso da tecnologia por professores como estratégias e mecanismo de ensino, recomendo o texto “Educação midiática, Educomunicação e Formação docente: parâmetros dos últimos 20 anos de pesquisa na base da Scielo e Scopus”, de Analice Martins, Carlos Henrique Souza e Tanisse Cortes (2018) sobre o conceito de educomunicação, sua relevância para refletir a relação entre educação, comunicação e tecnologias e a ausência de pesquisas na área.

Ao definir esses formatos narrativos e quais deles foram utilizados na produção do quadro “Já a conhece?”, retomo aqui o conceito de (re)mediação didática como uma estratégia fundamental dos/as historiadores/as e professores/as de História em afirmarem suas autoridades científicas na apresentação de versões do passado ao mesmo tempo que reconhecem que estão inseridos num debate público onde este mesmo passado é produto de um debate entre diferentes sujeitos históricos com diferentes demandas sociais (ROVAI, 2018). Também utilizo este conceito para reafirmar minha compreensão de que estas narrativas sobre o pretérito são apresentadas sobre formatos em constante atualização, seja pela reformulação da memória cultural construída sobre algum acontecimento ou pelo desenvolvimento de novas tecnologias que modificam formatos antigos, criando novas formas de narrar ao mesmo tempo que estabelecem diálogos mnêmicos com tecnologias e formatos predecessores (BOLTER; GRUSIN, 2000). Quando me proponho a autorrefletir a minha experiência profissional na produção de um podcast feminista de Ensino de História, estou reconhecendo que este projeto é um mecanismo meu de autoafirmação dos meus conhecimentos históricos e docentes adquiridos durante a minha trajetória na área de História (minha formação acadêmica e minha experiência profissional) num debate público sobre o passado. Também é um formato mnêmico que elaborei através de procedimentos históricos e pedagógicos que importei da pesquisa acadêmica e da experiência didática para elaboração de narrativa engajada de resgate de memória feminina que dialoga diferentes saberes e gêneros formativos. Desta forma, (re)mediação didática para mim é tanto o movimento de apropriação de saberes de diferentes áreas de conhecimento quanto sua (re)elaboração em uma nova narrativa coesa que por si mesma apresenta uma história e uma memória. No caso do quadro “Já a conhece?”, isso foi feito pela escolha do formato de podcast como uma ferramenta didática e pela abordagem temática do quadro, que trabalhou com biografias femininas como forma de resgate de uma memória marginalizada.

Utilizar o podcast como ferramenta didática aqui significou utilizar procedimentos oriundos da Teoria da História, do Ensino de História e da Comunicação para elaborar e apresentar ao público roteiros estruturados com uma bibliografia específica bem fundamentada, com recortes temáticos bem definidos e discussões teóricas dinâmicas, com exemplos que permitissem a construção de sentido a respeito das práticas da vida cotidiana. Então, a seleção bibliográfica, o recorte e a organização dos conteúdos e a apresentação de

uma narrativa coesa podem ser interpretados como procedimentos pedagógicos que servem tanto para mediar os conteúdos históricos para o formato narrativo midiático do projeto quanto foram procedimentos remediados em si nas suas utilizações para construção do formato de podcast como ferramenta didática.²⁰

Ao escrever sobre resgatar uma memória marginalizada por meio da utilização do gênero biográfico, estou dialogando com um debate teórico do campo de estudos de memória que concebe os gêneros literários como formas e instrumentos de disseminação de memória cultural (ERLL; NUNNING, 2016) e com uma bibliografia feminista que enxerga o gênero biográfico como estratégico para a formulação de uma consciência feminista sobre o passado (GOMES, 2010; OLIVEIRA, 2014; SOIHET, 1998; WASNAK, 2016). Ao iniciar a explicação pelo debate dos gêneros literários como forma e instrumentos de disseminação de memória cultural, Astrid Erll e Ansgar Nunning (2016) retomam um debate anterior no campo de estudos de memória que concebe os gêneros literários como “repositórios de memória cultural”, que podem atuar em três aspectos distintos: (1) como parte de uma memória da literatura, sendo a intertextualidade forma de expressão de uma memória intraliterária; (2) no contexto individual e autobiográfico de recordar, sendo o gênero uma referência formativa a construção de narrativas subjetivas; e (3) no âmbito da produção de significado social e cultural do “gênero de memória”, que atuam como formatos compartilhados de significação para acontecimentos ou eventos que orientam a vida de indivíduos e grupo sociais. Tendo como foco analítico o segundo ponto, os autores afirmam que os gêneros literários funcionam como convenções compartilhadas que orientam o processo individual e coletivo de recordação subjetiva, “servindo como elementos inegáveis na (re)construção e interpretação das nossas experiências de vida. [Assim], a memória autobiográfica constitui tanto um efeito das ‘memórias de gênero’ como uma representação dos acontecimentos do passado.” (ERLL, NUNNING, 2016, p. 252). Em outras palavras, o processo de recordação autobiográfica funciona como uma dupla mediação: uma mediação

²⁰ Aqui, quando eu utilizo a expressão “remediar”, estou me referindo à adaptação que cada um dos procedimentos didáticos passou ao ser utilizado para construção de um novo formato narrativo numa outra área de conhecimento. Por exemplo, fazer o recorte temático e a organização de conteúdos para uma aula presencial é bem diferente do que fazer o recorte de conteúdo para um episódio de podcast. Numa aula presencial, o professor está em diálogo direto com os alunos e precisa reservar momentos específicos para interagir com eles. Num podcast de locução solo, não há este tipo de preocupação, porque o foco é apresentar uma narrativa envolvente. Então, a organização dos conteúdos tem como objetivo construir uma narrativa coesa que estimule o público a continuar acompanhando o projeto. Tanto num uso quanto noutro, os procedimentos citados desempenham a mesma função, porém não a mesma finalidade.

dos vestígios do passado numa narrativa presentista de orientação de vida e numa mediação de formatos narrativos socialmente consolidados e em constante atualização.

Ao tomar o gênero biográfico como um gênero literário específico, estou afirmando que ele tem um potencial de recordação tanto pelos seus aspectos formativos quanto pelos conteúdos que podem ser mobilizados através da sua construção de passado. Aqui é importante recuperar a reflexão de Pierre Bourdieu (2005) sobre o gênero biográfico e recordar que o processo de narração de um vida enquanto trajetória linear e coesa é uma ilusão, já que o processo de recordação é cíclico, cheio de lacunas e socialmente orientado dependendo do espaço social que o sujeito que recorda se encontra. Fora estas questões, a própria recuperação de uma história de vida como trajetória pode ser influenciada pelas percepções qualitativas que o sujeito que recorda tem de si mesmo, caso esteja realizando um processo autobiográfico, quanto percepções qualitativas que o biógrafo tem daquele a quem irá criar uma narrativa de vida (sua visão é influenciada pelos seus sentimentos de admiração, respeito, reverência, nojo ou repulsa). Neste sentido, o gênero biográfico deve ser compreendido como particular, tanto no sentido de falar sobre uma trajetória específica quanto no sentido da relação de intimidade construída entre o sujeito biografado e o sujeito biógrafo.

Ao não perder isso de vista, é possível compreender o uso do gênero biográfico dentro do contexto de luta feminista como uma estratégia política feminina de recuperação de referências pretéritas num contexto social de disputas sobre o que se passou. Ao perceber o predomínio de biografias masculinas que implicam que os grandes avanços sociais foram realizados somente por homens, recuperar trajetórias de vida de mulheres é um ato de escrita de uma história revolucionária. Ato este que deve ser criticado e contextualizado para que o gênero biográfico não se torne uma armadilha discursiva aos próprios ideais feministas, mas que precisa ser valorizado como uma estratégia didática de repetição e perpetuação de uma memória feminina plural e resistente.

Utilizar o gênero biográfico como formato narrativo principal do quadro “Já a conhece?” foi a minha forma de encarar um problema sistemático de falta de referências femininas nos debates públicos sobre o passado ao mesmo tempo que mobilizo conhecimentos que adquiri em momentos anteriores da minha carreira. Conhecimentos estes engajado numa luta feminista que ocorre em arena pública acirrada. Escolher tal formato

narrativo também está relacionado a uma necessidade minha de compartilhar histórias particulares com outras mulheres, em construir intimidade que vá além dos aspectos violentos e dolorosos da percepção da experiência feminina e em possibilitar uma compreensão compartilhada das diferentes formas de ser mulher como algo belo e digno de orgulho. A biografia também me serviu como um mecanismo de aprendizado compartilhado, no qual eu me “obriguei” a conhecer as trajetórias de vida de outras mulheres e me conectar com suas histórias para ensiná-las para outras pessoas através de um formato midiático que também era novo para mim.

Nas sessões seguintes, descreverei o processo de produção dos roteiros de cada episódio do quadro “Já a conhece?”.

3.3 Damiana da Cunha: (re)mediando a experiência histórica de uma mulher indígena num episódio de entrevista

O primeiro episódio do quadro “Já a conhece?” do Narradelas Podcast foi publicado em novembro de 2020, apresentando ao público a biografia de Damiana da Cunha, mulher indígena caiapó que atuou como mediadora no estabelecimento de contato entre populações indígenas e colonizadores portugueses na região de Goiás no final do século XVIII e início do século XX. Este primeiro episódio do quadro “Já a conhece?” foi o segundo episódio do podcast, seguido ao episódio piloto no qual a equipe do projeto compartilhou sua proposta de apresentar e analisar narrativa femininas ficcionais ou históricas. Este episódio teve o formato de uma entrevista e contou com a minha participação como apresentadora e a presença de Suelen Julio, professora de História do Colégio Pedro II e biógrafa de Damiana da Cunha, como entrevistada.

Entretanto, mais do que falar do desenrolar da entrevista em si, acredito que seja interessante justificar a escolha de Damiana da Cunha como nossa primeira personagem em análise no podcast. Isso se deu primeiramente nas reuniões de planejamento que realizamos antes da estreia do projeto. O Narradelas Podcast foi lançado em outubro, mas o seu trabalho de idealização começou em julho de 2020. Como escrevi anteriormente, a ideia original era analisar somente narrativas femininas ficcionais, porém esta proposta foi ampliada pelo potencial objetivo do projeto em analisar também narrativas femininas históricas. Originalmente, a equipe do Narradelas Podcast contava com duas historiadoras – Natália

Granato e eu – e nós duas enxergávamos e desejávamos trabalhar com apresentação de narrativas históricas de mulheres no podcast pelo potencial educativo e informativo que a proposta e o próprio formato de podcast inspira. Com apoio dos demais membros da equipe – especialmente Raquel Cortez Machado –, nossa proposta de apresentar trajetórias históricas foi aceita e o quadro “Já a conhece?” foi criado. Inicialmente, o planejamento do quadro ficou sob minha responsabilidade, com suporte de Caíque Apolinário na edição de áudios e publicação dos episódios.

Definido o “Já a conhece?” como um quadro do projeto, Natália, Raquel e eu iniciamos uma discussão sobre mulheres que seria interessantes trazer. Diversos nomes foram colocados: Mary Sherley, Lélia Gonzalez, Vera Brittain, Elza Soares, Frida Kahlo, Colette, Rainha Nzinga, Tarsila do Amaral etc. Porém, percebemos que não tínhamos colocado nenhuma mulher indígena entre os nomes citados originalmente. Buscamos citar alguns nomes, mas, além de Sônia Guajajara e Pocahontas, não tínhamos mais nomes para considerar. Esse desconhecimento sobre história indígena, especialmente a falta de referências sobre a história de mulheres indígenas, nos fez decidir iniciar o quadro “Já a conhece?” apresentando a trajetória de uma liderança feminina indígena ao público. Foi uma decisão tanto didática como política, porque, como já expliquei ao longo deste trabalho, ter acesso fácil a referenciais pretéritos é evidência de valorização cultural que permite aos indivíduos construir laços sociais de identificação e pertencimento. O vazio destes referenciais da história indígena já demonstra relações de poder e opressão que precisavam ser apontadas e debatidas e o nosso papel no podcast era apontar estas disputas narrativas sobre o passado e, conseqüentemente, sobre o nosso presente.

Aqui acredito que seja fundamental pontuar o contexto histórico atual de intensificação dos ataques aos direitos e territórios indígenas pelo governo federal e a forte resistência que estas populações vem promovendo ao longo dos últimos quatro anos contra as invasões dos seus territórios por grileiros e fazendeiros armados, o assassinato de lideranças indígenas, o contato forçado de evangelizadores com populações isoladas etc. Não me aprofundarei neste tópico porque não sou uma especialista e corro o risco de ser rasa e insuficiente, mas, quanto ao tópico deste trabalho, é fundamental o reconhecimento da atuação de mulheres indígenas como grandes lideranças dessa mobilização, organizando e articulando, por exemplo, denúncias em fóruns internacionais e promovendo grandes

marchas de populações indígenas à Brasília para pressionar o poder judiciário a arquivar propostas de leis que ameaçam diretamente o direito às suas terras assegurado por lei constitucional. Diante desse contexto que ainda se desenrola, a equipe do quadro “Já a conhece?” se comprometeu em buscar bibliografia sobre histórias de mulheres indígenas para utilizarmos como as primeiras figuras a serem resgatadas no projeto, contra este apagamento histórico feminino nacional.

Nos referenciais bibliográficos deste trabalho, está incluída toda a bibliografia que foi utilizada para o planejamento dos episódios do quadro “Já a conhece?”. Entretanto, o que chama a atenção na bibliografia do episódio de Damiana da Cunha é que todas as autoras utilizadas falam, tal como nós já havíamos parcialmente diagnosticado durante nossas reuniões de planejamento, sobre o apagamento histórico das mulheres indígenas e como estas figuras foram fundamentais para o estabelecimento de contato entre colonizadores portugueses e povos indígenas, por suas atuações como líderes sábias nas aldeias ou intérpretes. Além do próprio processo de miscigenação violenta com a questão do aprisionamento de mulheres e crianças pelos colonizadores e os estupros. Para apontar alguns trabalhos relevantes que trazem esta discussão, destaco o texto de Bárbara Lustoza da Silva Borba (2018) sobre as representações de mulheres indígenas e mamelucas durante o período colonial no Brasil; e o trabalho de Paula Faustino Sampaio (2015) discutindo a invisibilização das existências das mulheres indígenas no Brasil.

Durante o processo de pesquisa bibliográfica, eu recebi indicação da dissertação de mestrado de Suelen Julio (2017), apresentando e analisando a trajetória de vida de Damiana da Cunha e a sua importância como uma facilitadora do contato entre portugueses e indígenas durante a expansão de fronteiras da América portuguesa no século XIX. Com esta descoberta, pesquisei seu currículo e as publicações que ela fez sobre o assunto e sugeri ao restante da equipe em convidá-la para participar do podcast como entrevistada, apresentando a trajetória de Damiana da Cunha junto comigo, o que foi prontamente aceito. A partir daí, entrei em contato com Suelen Julio e ela aceitou meu convite, me pedindo somente para validar o roteiro antes da gravação do episódio.

Neste trabalho, considero que não há necessidade de entrar em detalhes sobre o conteúdo de cada episódio com uma descrição detalhada do que foi dito. Isso o/a leitor/a pode

fazer ouvindo os episódios disponíveis nas plataformas de streaming de sua preferência.²¹ Como explicitarei anteriormente, o que pretendo apresentar aqui é a formulação do roteiro. No caso do episódio de Damiana da Cunha, o roteiro formulado seguiu o modelo semiestruturado. Neste modelo, há uma mínima estrutura de perguntas que guiam a conversa que será abordada, mas ele também deixa espaço para acréscimos espontâneos. Com esta estrutura flexível, a apresentação do tema se torna fluida, transmitindo ao ouvinte uma sensação de naturalidade na conversa.

Abaixo, segue o roteiro que produzi para o episódio e que foi validado por Suelen Julio.

Estrutura de episódio - Damiana da Cunha			
Momentos	Objetivos	Tópicos orientadores	Perguntas-guia
Introdução do episódio	<ul style="list-style-type: none"> - Apresentar a proposta do quadro “Já a conhece?” - Apresentar os participante do episódio 	<ul style="list-style-type: none"> - Apresentação do quadro “Já a conhece?” como um espaço de discussão e análise de biografias femininas - Minha apresentação - Apresentação de Suelen Julio 	<ul style="list-style-type: none"> - O que é o quadro “Já a conhece?” - Quem sou eu, Tamires? - Quem é a convidada Suelen Julio? Qual a sua trajetória profissional? Como teve contato com Damiana da Cunha?

²¹ Recomendo ouvir no Spotify pelo seguinte link: <https://open.spotify.com/show/4R1AiVec1debWPcEtYXvqB>.

Estrutura de episódio - Damiana da Cunha			
Introdução do objeto	<ul style="list-style-type: none"> - Apresentar a vida de Damiana da Cunha - Analisar sua atuação no contexto histórico no qual viveu (Goiás, séc. XVIII e XIX) - Comparar a trajetória de Damiana da Cunha com a de outras mulheres indígenas (representações culturais) - Debater a imagem da traição em Damiana da Cunha 	<ul style="list-style-type: none"> - Vida de Damiana da Cunha - Contexto de disputa fronteiriça da América portuguesa durante os séculos XVIII e XIX - A imagem de Damiana da Cunha como uma liderança indígena de respeito versus as imagens sexualizadas e infantilizadas de mulheres indígenas de uma forma geral - Debate sobre aculturação e adaptação cultural no contexto de contato colonial no América Portuguesa. 	<ul style="list-style-type: none"> - Quem foi Damiana da Cunha? - Qual o contexto histórico no qual ela viveu? - O que torna Damiana da Cunha uma mulher indígena “especial”? O que a torna diferente de outras mulheres indígenas? - Damiana da Cunha foi uma “traidora dos índios”?
Criticando o objeto	<ul style="list-style-type: none"> - Discutir como a historiografia contribuiu para consolidar o apagamento das mulheres indígenas na sociedade brasileira - Refletir como os/as historiadores/as podem contribuir para mudar este cenário atual 	<ul style="list-style-type: none"> - Debate sobre produção do conhecimento histórico por uma perspectiva eurocêntrica e masculina no Brasil, que sempre privilegia o olhar do colonizador na história nacional. - Conversa sobre o lugar social das populações indígenas no Brasil contemporâneo 	<ul style="list-style-type: none"> - Quais são os estereótipos que caem sobre as mulheres indígenas na nossa sociedade? - Como a História e a historiografia contribuiu para a construção desta imagem? - Os povos indígenas são algo do passado?
Finalização do episódio	<ul style="list-style-type: none"> - Concluir a discussão do episódio - Divulgar redes sociais - Convidar ouvintes a continuarem acompanhando o projeto e compartilhem com familiares, amigos/as, alunos/as, etc. 	<ul style="list-style-type: none"> - Resumo da discussão do episódio - Agradecimento à presença da convidada e do público - Convite a seguirem as redes sociais do podcast e continuarem acompanhando o projeto 	(Sem perguntas)

Como pode-se notar pelo roteiro apresentado, a minha principal preocupação foi debater em conjunto com Suelen Julio o apagamento histórico das mulheres indígenas na história nacional. Ao mesmo tempo, procurei valorizar suas potências de liderança e resistência em cenários de violência e opressão, transferindo para a entrevista uma parte essencial da mínima discussão acadêmica que existe sobre o assunto. Nesse sentido, mais do que didatizar solitariamente uma discussão profunda, preferi fazer isso colaborativamente, valorizando também o trabalho de uma colega de classe que tinha muito mais propriedade do que eu para falar do assunto. E, aqui, acredito que toco num ponto interessante do trabalho do/a historiador/a e do professor/a de História, que é a solidão. Creio que vivemos numa cultura laboral, especialmente na pesquisa, de produzir solitariamente de modo que nos acostumamos a nos cobrarmos a dominar completamente os tópicos que nos propomos estudar e ensinar. bell hooks (2013) já discutiu como esta cultura é nociva tanto à produção de conhecimento, que se torna arena de autoafirmação de egos individuais inflamados e produto de competição mais do que uma construção coletiva, quanto ao trabalhador que se desgasta mental e fisicamente seguindo uma lógica produtiva cheia de autocobranças e punições.

Assim, defendo que como historiadores/as e educadores/as busquemos implementar atividades colaborativas nas nossas rotinas, seja em sala de aula, na pesquisa ou na produção de uma mídia. Aqui a interdisciplinaridade é mais do que um espaço de articulação de ideias de áreas disciplinares distintas. Ela também pode servir de estímulo ao/a pesquisador/a e ao/a educador/a conversar e interagir com colegas de outras áreas, ou até mesmo da mesma área, para ampliarem seus potenciais teóricos e suas práticas profissionais, escapando um pouco do ato solitário que normalmente estão inseridos e dialogando conhecimentos prévios com conhecimentos novos que adquirem durante estas atividades colaborativas. Considero que este movimento de buscar mais colaboração não é só importante para o bem estar mental e físico do/a pesquisador/a e educador/a, mas também é fundamental para que a constituição da identidade de um classe social e profissional mais unida e solidária, na qual os membros gastem mais tempo valorizando a qualidade dos trabalhos uns dos outros do que menosprezando e disputando “verdades” entre si.

Neste episódio com Suelen Julio, considero que busquei construir uma narrativa que os meus conhecimentos individuais não fossem o foco, mas que eu também conseguisse exprimir com propriedade posicionamentos construtivos sobre a história de mulheres

indígenas no Brasil de modo a trazer para o público uma reflexão sobre qual nação vivemos. Fiz isso dentro do meu campo de atuação profissional, mas também fiz isso como cidadã e sujeita, tal como Ana Maria Monteiro (2011) sugere que o ensino de História deve ser.

3.4 Vera Brittain: (re)mediando o trauma feminino de guerra num episódio solo

É possível dizer que o meu desejo em didatizar minha pesquisa sobre a trajetória de Vera Brittain na Primeira Guerra Mundial foi o que me mobilizou, primeiramente, a ingressar no Programa de Pós-graduação em Ensino de História do Colégio Pedro II e, mais adiante, formular o quadro “Já a conhece?” no Narradelas Podcast. Evidenciar isso neste processo de autorreflexão profissional é dialogar com um questionamento e uma vontade que – acredito – não seja rara a outros/as professores/as e pesquisadores/as. Inclusive, é algo que eu considero fundamental, pois foi isso que, por muito tempo, deu sentido à minha profissionalidade. Para mim, pesquisa só tem valor se servir à vida prática e ao ensino, como ferramenta comunicacional, é o que dá sentido para o que é pesquisado.

Ao rememorar minha trajetória com pesquisa, conheci a história de Vera Brittain durante a graduação em História, em 2015. Na época, eu estava buscando um tema para a minha monografia e já havia decidido que gostaria de trabalhar com memória feminina. No ano anterior, havia sido o centenário da Primeira Guerra Mundial e já havia sido publicadas várias pesquisas sobre o assunto, sob diversas perspectivas. Entretanto, esse movimento não se restringiu somente à academia. Houve o lançamento de filmes e romances históricos retratando o período, todos de produção americana ou europeia. Um destes filmes foi *Testament of Youth*²², filme dirigido por James Kent e estrelado por Alicia Vinkader, Kit Harington e Taron Egerton, que adaptava a autobiografia homônima de Vera Brittain (1933) na qual ela fala da sua experiência como enfermeira voluntária na frente de batalha ocidental. A partir do filme, me interessei pela trajetória da escritora e jornalista inglesa, principalmente por sua defesa do feminismo e do pacifismo, e busquei a autobiografia original que foi republicada pela editora Phoenix em 2014. No começo, meu interesse pela autora era de pura curiosidade, mas, após concluir a leitura da obra, considerei que seria uma ótima fonte de pesquisa e quis utilizá-la como meu objeto de análise na monografia.

²² No Brasil, o título do filme foi traduzido para “Juventudes Roubadas”.

Durante dois anos de escrita da monografia, concluí minha pesquisa sobre a autobiografia de Vera Brittain, compreendendo-a como uma forma de representificação do trauma feminino de guerra e espaço de ritualização do luto, que criticava por meio do discurso feminista e pacifista os ideais nacionalistas, militarista e masculinos dos Estados Europeus Modernos, vistos como os grandes responsáveis pela catástrofe bélica²³. No mestrado, busquei direcionar minha pesquisa sobre a obra da autora para uma análise do conceito de patriotismo que a autora critica e, ao mesmo tempo, não abandona. Porém, por questões pessoais, não concluí o mestrado e esta proposta de pesquisa foi abandonada.

Apesar disso, sempre desejei analisar a trajetória de Vera Brittain em sala de aula. Ensaiei algumas tentativas nas aulas de Primeira Guerra Mundial na disciplina de História Geral que dei em pré-vestibulares, colocando um trecho da obra para ser lido em um slide ou apresentando trechos do filme para que os alunos analisassem. Foram tentativas bem sucedidas e bem recebidas pelos/as alunos/as, que sempre me procuravam pedindo mais indicações sobre os assunto da guerra, feminismo, pacifismo etc. A partir destas experiências, eu passei a me interessar por didatizar cada vez mais minha pesquisa, buscando diferentes formas de abordá-la em contextos didáticos, de modo não somente a dar maior visibilidade e valor ao que eu tinha produzido, mas também a começar a compartilhar coletivamente referenciais femininos pretéritos com minhas alunas nas salas de aulas e minhas colegas na academia. Então, é possível falar que foi o meu interesse por Vera Brittain que construiu minha pedagogia feminista, pois foi pesquisando sua trajetória feminista que aprofundi meus estudos e interesses no feminismo, construí uma identidade profissional contra-hegemônica e elaborei uma pedagogia engajada que me mobilizou a idealizar o Narradelas Podcast e, posteriormente, o quadro “Já a conhece?”.

Ao analisar a produção do roteiro do episódio de Vera Brittain, sinalizo que ele partiu de um lugar oposto ao episódio de Damiana da Cunha. Enquanto naquele episódio, eu tinha pouco ou nenhum referencial de história indígena; no episódio de Brittain, eu estava na posição de especialista.²⁴ Então, o meu desafio de didatização da biografia da autora não era

²³ Durante a monografia, fui orientada pelo Prof.^a Dr.^a Sílvia Adriana Barbosa Correia (IH/UFRJ).

²⁴ Ao pesquisar sobre produções sobre Vera Brittain na Plataforma Lattes, descobri que sou a única pesquisadora brasileira que estudou e publicou trabalhos em língua portuguesa sobre a autora no nosso país. Os demais pesquisadores apresentados nos resultados da busca ou são de outra nacionalidade ou publicaram em inglês ou só orientaram trabalhos sobre a autora (como é o caso da própria Sílvia Correia que orientou minha monografia durante a minha graduação).

de achar produção acadêmica sobre o assunto, porque isso eu já tinha de sobra da minha pesquisa (NOGUEIRA, 2018). Meu desafio foi selecionar o fio condutor que eu queria construir para a narrativa do episódio e quais conteúdos deveria usar para abordá-lo.

Neste caso, escolhi o formato de locução solo e um roteiro de modelo bem estruturado para facilitar a minha construção de uma narrativa envolvente. Assim, escrevi um roteiro detalhado, com cada palavra que eu diria durante o episódio e sem espaço para improvisos. Nele, construí como fio condutor a questão da elaboração do trauma feminino de guerra que Vera Brittain fez em sua obra, encadeando numa narrativa pedagógica lógica as citações bibliográficas de especialistas sobre Primeira Guerra Mundial, uma breve biografia da autora, uma discussão sobre a guerra como um trauma democrático e os vácuos bibliográficos da historiografia nas pesquisas sobre traumas de guerra femininos e uma crítica ao universalismo eurocêntrico e ao racismo de Vera Brittain.²⁵

Abaixo, segue um modelo da (re)mediação pedagógica feito com o roteiro do episódio. Infelizmente, o roteiro na íntegra foi manuscrito e é longo demais para ser transcrito neste trabalho.

Estrutura de episódio - Vera Brittain		
Momentos	Objetivos	Tópicos orientadores
Introdução do episódio	<ul style="list-style-type: none"> - Apresentar a proposta do quadro “Já a conhece?” - Apresentar a participante do episódio 	<ul style="list-style-type: none"> - Apresentação do quadro como um espaço de discussão e análise de biografias femininas - Minha apresentação

²⁵ Como sugerido anteriormente, recomendo que o/a leitor/a escute o episódio na plataforma de streaming de sua preferência. Segue o link do podcast no Spotify: <https://open.spotify.com/show/4R1AiVec1debWPcEtYXvqB>.

Estrutura de episódio - Vera Brittain		
Introdução do objeto	<ul style="list-style-type: none"> - Apresentar a biografia de Vera Brittain - Analisar sua atuação no contexto histórico da Primeira Guerra Mundial na Inglaterra - Discutir a importância da obra de Vera Brittain como um espaço de rememoração do trauma e do luto feminino de guerra. 	<ul style="list-style-type: none"> - A experiência de guerra de Vera Brittain - Contexto de acirramento das disputas imperialistas na Europa - A obra de Vera Brittain como cânone literário
Criticando o objeto	<ul style="list-style-type: none"> - Discutir os vácuos temáticos da historiografia da Primeira Guerra Mundial - Criticar universalismo e racismo na escrita de Vera Brittain 	<ul style="list-style-type: none"> - Ausência de pesquisas que retratam a experiência de guerra de países colonizados que lutam por suas metrópoles durante a guerra, especialmente experiências femininas. - O eurocentrismo de Brittain
Finalização do episódio	<ul style="list-style-type: none"> - Concluir a discussão do episódio - Divulgar redes sociais - Convidar ouvintes a continuarem acompanhando o projeto e compartilhem com familiares, amigos/as, alunos/as, etc. 	<ul style="list-style-type: none"> - Resumo do episódio - Agradecimento à presença do público - Convite a seguirem as redes sociais do podcast e continuarem acompanhando o projeto

Na elaboração deste roteiro, não me preocupei em formular perguntas-guia porque o meu processo de produção deste episódio foi mais focado em selecionar tópicos a serem refletidos do que formular perguntas que precisassem ser respondidas. E aqui está uma diferença a ser pontuada em relação ao formato de entrevista, porque construir um roteiro semiestruturado, com perguntas guias, é muito mais interessante quando o/a pesquisador/a e educador/a, como produtor/a de conteúdo midiático, está acompanhado por outras pessoas que o/a auxiliam na formulação de possíveis respostas para o que está sendo questionado e pensado. Tomando por analogia o ambiente de sala de aula, é formulando perguntas que professores/as instigam com mais efetividade a participação de alunos/as nas aulas,

compartilhando e construindo conhecimento de forma colaborativa. Orientar a minha conversa com Suelen Julio ao mesmo tempo que me oferecia espaço para participar e construir com ela conhecimentos interessantes sobre a história indígena no Brasil foi a principal função das perguntas-guia no roteiro do episódio de Damiana da Cunha de modo a construir uma narrativa interessante sobre o tema para o público. No episódio solo de Vera Brittain, isso não era necessário pois eu poderia abordar as questões que considere relevantes ao episódio simplesmente apresentando-as numa narrativa sequencial, sem me desdobrar em questões que poderiam exigir desenvolvimentos longos demais ao objetivo e ao limite de tempo do episódio²⁶.

Antes de escrever detalhadamente o roteiro, separei seus momentos em tópicos, tal como apontei acima, acrescentando e eliminando informações à medida que entrelaçava a narrativa. Como eu o fundamentei todo na minha pesquisa monográfica, não me preocupei em reler a bibliografia de referência que tinha utilizado na pesquisa. Só recuperei uma citação de Jay Winter (2000) para utilizá-la como introdução do episódio, de modo a reforçar minha autoridade sobre o tema ao mesmo tempo que indicava aos ouvintes um especialista no assunto caso eles desejassem se aprofundar. Da mesma forma, apontei os vácuos historiográficos da Primeira Guerra Mundial como um incentivo à procura e pesquisa sobre estas temáticas por estudantes de História que porventura se interessassem em refletir sobre o assunto. Durante este episódio, utilizei a trilha sonora do filme de 2014 para enfatizar a seriedade da discussão que propus, aumentando a carga dramática da minha narrativa.

Além de desejar didatizar minha pesquisa pregressa, utilizei a biografia de Vera Brittain como um reforço à orientação política do podcast como um podcast feminista, analisando a biografia de uma autora declaradamente feminista. Também a utilizei para discutir a romantização de discurso de idolatria de armas e romantização do nacionalismo, infelizmente dois tópicos bastante presentes neste Brasil que tem Jair Bolsonaro como presidente. Neste sentido, interpreto que este episódio não foi somente válido, mas necessário.

No próximo capítulo, apresento um modelo de roteiro para podcast de Ensino de História que elaborei como material pedagógico para avaliação deste trabalho.

²⁶ Durante as reuniões de planejamento do projeto, ficou definido que cada episódio do Narradelas Podcast teria, no máximo, 90 minutos. Isso se deu por uma questão técnica, tendo em vista que quanto maior o tempo de uma gravação bruta maior é o tempo de edição; e por uma questão do próprio roteiro, que teria que ser formulado tendo em vista uma extensão temporal pré definida para orientá-lo.

4 MODELO DIDÁTICO DE ROTEIRO PARA PODCAST DE ENSINO DE HISTORIA

O modelo de roteiro para podcast de Ensino de História apresentado abaixo foi desenvolvido com o objetivo de orientar a produção de um podcast ou de episódios de podcast com temática histórica, de modo que a mediação dos conteúdos didáticos mobilizados se tornem mais evidente ao produtor do podcast. Por “mediação de conteúdos” se define aqui o processo de seleção de conteúdos históricos específicos e sua (re)elaboração esquemática numa narrativa midiática com funções didáticas na qual tanto o produtor do podcast [historiador(a)/ professor(a) de história] quanto o público que o/a ouve possam estabelecer vínculos históricos significativos. Tais vínculos podem/devem permitir autorreflexões e, conseqüentemente, autoidentificações que sirvam de orientação à vida prática dos sujeitos envolvidos, o que significa a construção de uma narrativa subjetivamente coesa da experiência humana no tempo, na qual passado, presente e futuro se conectem e ofereçam significado ao agir humano (RÜSEN, 2001). Ou seja, como perspectiva teórica, o presente modelo compreende que a mediação de conteúdos históricos deve produzir uma narrativa histórica significativa tanto aos sujeitos que a produzem quanto aos sujeitos que a ouvem.

Obviamente, o que é significativo é relativo e aqui dependerá do que um produtor de podcast considera significativo para si mesmo e seu público idealizado. Este modelo de roteiro é um direcionamento geral de como produzir uma narrativa midiática em formato de podcast. Não é uma estrutura fixa, muito menos obrigatória. Trata-se antes de uma possibilidade do que uma regra. Ao esquematizar este processo em diferentes momentos com questionamentos e objetivos específicos, o modelo abaixo procurou facilitar a autorreflexão pessoal e profissional do produtor de podcast, que é o foco de estudo neste trabalho, e oferecer uma estrutura preliminar e adaptável de narrativa midiática de conteúdos históricos àqueles que desejarem produzir um podcast de Ensino de História.

Por distanciar-se de uma perspectiva de neutralidade dos saberes (HOOKS, 2013; HARAWAY, 1995), este modelo evoca uma elaboração narrativa na qual haja uma autoconsciência de autoria daquele que a produz, no sentido do produtor de podcast entender que a narrativa que está elaborando vem de lugar específico (suas próprias questões e inquietações pessoais e profissionais) e não de um ideal impessoal de “descoberta do conhecimento disponível”. A narrativa elaborada é um conhecimento localizado, momentaneamente limitado e com potencial de ampliação. Ao mesmo tempo que a

autoconsciência de autoria evoca autorreflexão do produtor sobre o que produz, também exige-lhe responsabilidade sobre o que é dito. Por isso, o modelo abaixo, por mais geral que tenha se proposto a ser, também exige um posicionamento claro dos produtores do podcast sobre os assuntos que se proponham a abordar. Afinal, num cenário de disputas sobre o passado, já não é mais aceitável a neutralidade e o/a historiador/a ou professor/a de História que queira atuar como produtor/a de conteúdo deve reconhecer sua responsabilidade como um mediador ético (ROVAI, 2018), que media o passado de forma coletiva com sujeitos sociais diversos e com demandas sociais distintas. Portanto, este modelo de roteiro de podcast para Ensino de História foi elaborado de modo tanto a delimitar e caracterizar claramente o objeto a ser tratado pelo podcast quanto a localizar minimamente aqueles que falarão sobre ele.

Segue o modelo:

Modelo didático - Estrutura discursiva de narrativa episódica			
Momentos	Objetivos	Algumas perguntas orientadoras	Alguns direcionamentos didáticos auxiliares
Introdução do episódio de podcast	<ul style="list-style-type: none"> - apresentar o podcast como um todo (como projeto) - apresentar os apresentadores e/ ou convidados do episódio - apresentar o objeto temático do episódio, definindo minimamente o direcionamento objetivo que aquele episódio dará ao objeto temático (ou seja, o delineamento de um fio condutor para a narrativa a ser desenvolvida) 	<ul style="list-style-type: none"> - Que podcast é este? Quais seus objetivos/proposta? - Quem está falando/ participando no episódio em questão? Sua formação? Sua profissão? - Qual o assunto do episódio em questão? Por que este assunto? Quais foram as motivações que levaram este assunto específico a ser tema de um episódio do podcast? De que forma ele será tratado? Qual seu recorte conceitual? Qual o seu fio condutor? 	<ul style="list-style-type: none"> - Área de elaboração: conteúdos disciplinares em desenvolvimento (ex. História, com ênfase em História das Mulheres) - Recorte por áreas temáticas: política, sociedade, economia e/ou cultura.

Modelo didático - Estrutura discursiva de narrativa episódica		
O objeto em questão	<ul style="list-style-type: none"> - definir o objeto do podcast - caracterizar o objeto do podcast - contextualizar o objeto do podcast 	<ul style="list-style-type: none"> - O que/ Quem é o assunto em questão? [O assunto pode ser um evento, um objeto, uma ideia, uma pessoa...] - Se for um objeto ou uma ideia: Quais são suas características? O que defende? A que se opõe? Quais seus objetivos ou motivações? Quem os defendem? Por que o fazem? Como o fazem? - Se for uma pessoa: Quem é? Quando viveu? O que fez para ser relevante? Qual sua profissão? Onde viveu? Quais as ideias que defendia e/ou se opunha? O que produziu? Por que produziu? Como produziu? - Em que cenário político, econômico, social e cultural (ou histórico) este assunto se insere? Como ele influenciou o assunto do episódio em questão? Por quê? <p>- Apresentação do objeto com base numa bibliografia especializada, que auxilie na mediação dos conteúdos. Neste sentido, vale pensar nos conteúdos mediados da seguinte forma:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Conteúdos factuais: os fatos, acontecimentos ou eventos reais que contextualizam a narrativa material e historicamente. Ex.: uma guerra, a publicação de um livro importante, o próprio livro como fonte documental etc. 2. Conteúdos conceituais: as ideias e diretrizes que orientam a narrativa de forma a defender um argumento, os quais, inclusive, podem se contrapor aos argumentos anteriores e/ ou de terceiros sobre o mesmo tema. Ex.: <i>Cangaço pela via do banditismo social</i> etc. 3. Conteúdos procedimentais: a forma metodológica utilizada para construir os argumentos apresentados na narrativa. Ex.: análise discursiva de uma obra, comparação de discursos, revisão bibliográfica, exposição narrativa etc. 4. Conteúdos atitudinais: as reflexões morais que o produtor do podcast espera que o público tenha ao ouvir a narrativa apresentada. Ex.: reflexão crítica sobre a violência social, valorização cultural de determinado grupo histórico etc.

Modelo didático - Estrutura discursiva de narrativa episódica			
Criticando o objeto	<ul style="list-style-type: none"> - analisar crítica e aprofundadamente o objeto, refletindo a sua relevância ao tempo presente 	<ul style="list-style-type: none"> - Qual a relevância deste assunto na atualidade? Quais os seus sentidos ou significados? Com quais questões específicas do tempo presente este assunto se relaciona? Como o faz? Quais os seus pontos positivos? Por que podem ser considerados positivos? Quais os seus pontos negativos? Por que podem ser considerados negativos? 	<ul style="list-style-type: none"> - Discussão crítica do objeto, com: <ol style="list-style-type: none"> 1. Revisão da sua bibliografia; 2. Valorização de seus aspectos considerados positivos; 3. Apontamentos de seus aspectos considerados negativos; 4. Apontamentos de lacunas que poderiam ou deveriam ser preenchidas na bibliografia especializada.
Finalização do episódio do podcast	<ul style="list-style-type: none"> - concluir os debates sobre o assunto em questão - indicar materiais relacionado ao assunto ou temas que o tangenciam - indicar os contatos relativos ao podcast - convidar a continuar acompanhando o podcast e compartilhando-o com conhecidos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Qual conclusão pode se chegar a partir da discussão proposta sobre o assunto tratado? - Quais materiais (livros, filmes, vídeos, músicas, etc.) referentes ao assunto ou temas parecidos podem ser indicados? - Quais são os contatos externos do podcast (redes sociais e e-mail do podcast, redes sociais dos participantes, etc.)? 	<ul style="list-style-type: none"> - A conclusão precisa apresentar o argumento final sobre o assunto, evidenciando o posicionamento do apresentador. - Sugestão de materiais relacionados ao assunto ou temas tangentes, explicitando as escolhas de indicação através de justificativas claras.

5 CONCLUSÃO

Quando decidi escrever sobre a minha experiência profissional como pesquisadora e professora de História e relatar aqui o processo de idealização e produção do “Já a conhece?”, eu tinha como objetivo inicial pensar as potencialidades pedagógicas e profissionais que o podcast poderia representar para nós, educadores/as, especialmente dentro de um contexto de contestação aguda dos nossos saberes e do nosso papel social. Meu desejo era olhar para outras vias potenciais de contato com a sociedade que nos permitissem ampliar nossa compreensão de educação para além dos moldes formais e incentivar a ocupação de espaços e a utilização de ferramentas novas para compartilhar nossos saberes, estimulando a formulação de uma consciência crítica nos/as nossos/as alunos/as ou público. Quando iniciei a escrita deste TCC, eu ainda dava aula e me via como uma educadora, produzindo conteúdo também no Narradelas Podcast. Meses se seguiram e termino a escrita deste texto atuando profissionalmente em outra área porque preciso e desejo, mas ainda me enxergando como uma pesquisadora e professora da área de História. Isso porque todo o processo de construção identitária de uma formação disciplinar não se dissipa tão facilmente. Foram anos de estudos e atuação profissional para que agora eu não me reconheça mais como “historiadora” ou “professora”, mesmo não atuando nem pretendendo atuar mais desta forma.

Hoje, como muitos outros profissionais que migraram recentemente do campo da História para outros campos, me encontro num novo processo de construção de profissionalidade que não cabe ser expresso aqui. Entretanto, eu quis terminar este texto e defender este trabalho não somente como uma despedida – mesmo que temporária – da área que me formei, mas também como um incentivo para aqueles que ficam de experimentarem formatos novos para se comunicarem com a sociedade. Não vou mentir: não é um processo fácil. Eu mesma demorei muito para ter coragem de tirar minha ideia da cabeça e jogá-la no mundo. Haverá inseguranças, seja sobre o que as pessoas acharão de você, leitor/a que por acaso deseje produzir um conteúdo didático on-line; ou sobre as tecnologias envolvidas para produzir estes conteúdos; ou sobre como publicá-los; ou como entrar em contato com o seu público... Educar publicamente é estar exposto às críticas e às falhas, como qualquer outro experimento. Porém, espero que a leitura deste trabalho te motive, nem que seja um pouquinho, a exercer com entusiasmo a pedagogia engajada que te constitui como educador/a.

Talvez você tenha um ótimo emprego numa escola progressista que te permite exercitar esta pedagogia e queira ampliar isso para outros meios de comunicação de forma a democratizar ainda mais o ensino. Talvez você seja um/a novato/a que, assim como eu, não conseguiu emprego na área e quer expor suas habilidades docentes para conseguir atuar profissionalmente como professor/a em alguma escola que reconhece este experimento como uma experiência profissional. Talvez você só quer se profissionalizar como produtor de conteúdo didático on-line porque enxerga que esse é o novo futuro da educação. Ou talvez você tenha outras motivações que eu nem consigo imaginar, mas queira utilizar o podcast como um meio de expressão e está tudo bem também. Sinceramente, não sei e não importa. Eu só espero que, em qualquer que seja o cenário, o conhecimento que esteja sendo construído e compartilhado passe por seu compromisso ético como educador/a e, mais do que construir “verdades”, você busque mediar as percepções de realidade que os diferentes agentes sociais com quem estará em contato te trarão para validar.

Lembre-se, historiador/a: você não é um/a juiz/a. E, como educador/a, seu trabalho não é dizer se a perspectiva de X ou Y é a correta ou a errada. Seu trabalho é oferecer ferramentas de questionamento e investigação da realidade para seus/suas educandos/as e ensiná-lo/as a utilizá-las da forma mais adequada e ética possível. Mais do que completar o calendário curricular, que muitas vezes é engessado em visões de mundo já ultrapassadas, encontre brechas para expor sua objetividade subjetiva e localizada e posicione o conhecimento que compartilha como uma perspectiva possível entre muitas outras. Porém, não caia na armadilha do relativismo absoluto e valide, mesmo que sem querer, visões de mundo e explicações sobre o passado que marginalizam e subvalorizam outros indivíduos. Denuncie as relações de poder no conhecimento que você produz e nas demais perspectivas sociais que encontra, porque é esta a sua principal tarefa como mediador/a ético/a.

Por último, gostaria de me direcionar às historiadoras e professoras de História que desejarem utilizar o podcast como ferramenta pedagógica iniciando algum projeto público de ensino: ocupem a podosfera com suas vozes, seus olhares e seus saberes!

Segundo dados divulgados em 2021 pela Associação Brasileira de Podcasters (abPod), o meio de produção de podcast no Brasil é dominado por homens brancos, heterossexuais, de classe média alta, do Sudeste – tendo São Paulo como principal polo de produção. Apesar de haver um crescimento de público feminino ouvindo podcasts nos últimos anos (representando

um percentual de 27% de ouvintes em 2019), ainda temos poucos podcasts que têm a participação de mulheres exercendo alguma função nas suas cadeias produtivas, seja como apresentadoras, roteiristas, editoras, técnicas de som etc. Mesmo aquelas que estão no meio sofrem alguma discriminação por serem consideradas menos aptas a exercerem as mesmas funções que colegas homens ou por serem cobradas de forma desigual em relação aos mesmos colegas homens. Para transformar esta realidade, é preciso que ocupemos este espaço e exijamos condições de trabalho mais justas, reivindicando também que o conteúdo produzido para as plataformas de streaming que utilizamos seja remunerado.

Um dos principais problemas dos conteúdos disponibilizados on-line, como um podcast, é a falta de financiamentos, especialmente se estes projeto ou iniciativas se apresentam como educativas. Segundo os mesmo dados de 2021 da abPod, 66% dos produtores de podcast produzem conteúdo como um hobby e 52 % produzem conteúdo sem qualquer forma de captação de recursos. Ou seja, ainda é um meio pouco profissionalizado e, conseqüentemente, quase não remunerado. No caso do Narradelas Podcast, este foi um dos fatores determinantes para minha saída do projeto, pois, apesar de termos uma iniciativa de financiamento coletivo com nossos ouvintes, não arrecadávamos o suficiente nem para cobrir os custos de produção (especialmente, custos de equipamentos específicos para gravações).

Então, leitora que deseja se inserir no meio de podcast utilizando-o como uma ferramenta pedagógica, saiba que há muito potencial para iniciativas educacionais neste meio, mas também muitos desafios que se multiplicam se você for mulher ou fizer parte de qualquer minoria social. Elucido-os aqui para que você se fruste menos do que eu caso queira utilizar esta ferramenta de forma profissional e, assim, já comece a elaborar estratégias de como superar estas adversidades, produzindo um conteúdo de qualidade e com compromisso para um público carente de propostas didáticas críticas e engajadas.

Sem mais, desejo-lhes sorte e muita garra para enfrentar as batalhas que ainda estão por vir.

REFERÊNCIAS

ADICHE, Chimamanda Ngozi. (2009). O perigo da história única. Disponível em: https://www.ted.com/talks/chimamanda_ngozi_adichie_the_danger_of_a_single_story/transcript?language=pt. Acesso em: 07 dez. 2021.

ALBERTI, Verena; DURAN, Maria Renata. *Dossiê: História 2.0: ensino a distância, redes sociais e recursos educacionais abertos*. **Revista História Hoje**, São Paulo, v. 3, n. 5, p. 13-22, 2014.

ALVARES, Felipe Batistella. (2020). **O podcast como ferramenta pedagógica**. Disponível em: <https://open.spotify.com/episode/48fs4T59XeCrV6lKsqQ1uK>. Acesso em: 06 dez. 2021.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PODCASTERS. (2020) **Podpesquisa 2019**. Disponível em: <https://abpod.org/wp-content/uploads/2020/12/Podpesquisa-2019-Resultados.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2022.

_____. (2021). **Podpesquisa 2020-2021 Produtores**. Disponível em: https://abpod.org/wp-content/uploads/2020/12/Podpesquisa-Produtor-2020-2021_Abpod-Resultados.pdf. Acesso em: 20 jun. 2022.

BOLTER, Jay; GRUSIN, Richard. **Remediation: understading new media**. Cambridge: MIT Press, 2000.

BOOK'S TIME BRASIL. **Narradelas Podcast**. (2020). Disponível em: <http://bookstimebrasil.com.br/narradelas/>. Acesso em: 01 set. 2021.

BORBA, Bárbara. **Nas entrelinhas da História: representações de índias e mamelucas nos registros do primeiro século da América portuguesa**. Niterói: Universidade Federal Fluminense, 2018.

BOURDIEU, Pierre. **Os Usos Sociais da Ciência: por uma sociologia clínica do campo científico**. São Paulo: Editora Unesp, 2003.

_____. A Ilusão Biográfica. In: AMADO, J.; MORAES, M. (Org.). **Usos e Abusos da História Oral**. Rio de Janeiro: FGV, 2005, p. 183-191.

BRITO, Aline; CAMPOS, Casimiro; LIMA, Kaliandra. **O podcast como ferramenta ao ensino**. Maceió: Anais do VII Congresso Nacional de Educação, 2020. Disponível em: https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2020/TRABALHO_EV140_MD4_SA19_ID5360_26092020221728.pdf. Acesso em: 06 dez. 2021.

BRITTAIN, Vera. **Testament of Youth: an autobiographical study of the years: 1900-1925**. Londres: Phoenix, 2014.

BURKE, Peter. **O que é história cultural?** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

CARVALHO, Ana Amélia; MOURA, Adelina. Podcast: potencialidades na educação. **Prisma.com (Portugual)**, n. 3, 2006. Disponível em: <http://hdl.handle.net/20.500.11959/brapci/69641>. Acesso em: 06 dez. 2021.

_____; AGUIAR, Cristina; MACIEL, Romana. Taxonomia de Podcasts: da criação à utilização em contextos educativos. (2009). Disponível em: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/10032/1/Carvalho%20et%20al-2009-Taxonomia-Enc%20sobre%20Pocasts.pdf>. Acesso em: 06 dez. 2021.

CATROGA, Fernando. **Memória, História e Historiografia**. Rio de Janeiro: Editoria FGV, 2015.

CORREIA, Maurício; NEVES, Ivânia; TOCATINS, Raimundo. A invenção do índio na mídia: silenciamentos, estereótipos e pluralidade. **Revista Moara**, n. 40, p. 5-21, 2013.

CORTES, Tansise; MARTINS, Analise; SOUZA, Carlos Henrique. Educação midiática, Educomunicação e Formação docente: parâmetros dos últimos 20 anos de pesquisa na base da Scielo e Scopus. (2018). Disponível: <https://www.scielo.br/j/edur/a/PTmkB4VpY9bGytZd6ggJ8Wj/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 01 jun 2022.

COSTA, Susane. As cartas da mulheres indígenas ao Brasil. **Estudos Linguísticos e Literários**, n. 59, p. 109-123, 2018.

DAVIS, Angela. **Mulheres, raça e classe**. São Paulo: Boitempo, 2016.

DUARTE, Danielly. Protagonismo de mulheres indígenas no espaço de poder: resistência e superação. **Movimentação**, v. 4, n. 6, p. 20-44, 2017.

DUTRA, Juliana; MAYORGA, Claudia. Mulheres indígenas em movimentos: possíveis articulações entre gênero e política. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 19, s/n, p.113-129, 2019.

ERLL, Astrid. **Memory in Culture**. London: Palgrave Macmillan, 2011.

_____. Cultural Memory Studies: An Introduction. In: _____. NUNNING, Ansgar. (Org.). **Cultural Memory Studies: An International and Interdisciplinary Handbook**. Berlim: Deutsche Nationalbibliothek, 2008. p. 1-15.

_____; NUNNING, Ansgar. Conceitos e métodos para o estudo de literatura e/enquanto memória cultural. In: ALVES, Fernanda; RODRIGUES, Cristina; SOARES, Luísa. (Orgs). **Estudos de memória: teoria e análise cultural**. Ribeirão: Edições Húmus, 2016. p.245-266.

_____; RIGNEY, Ann. Introduction: Cultural Memory and its dynamics. In: _____. (Orgs.). **Mediation, remediation and the dynamics of cultural memory**. Berlin: Walter de Gruyter, 2009. p. 1-11.

FIGUEIREDO, Eurídice. Desfazendo o gênero: a teoria queer de Judith Butler. **Criação & Crítica**, n. 20, p. 40-55, 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

GABRIEL, Carmen; MONTEIRO, Ana Maria. *Currículo, ensino de história e narrativa*. Rio de Janeiro: Anais da REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 2007. Disponível em: <https://www.anped.org.br/sites/default/files/gt12-3145-int.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2021.

GANDELMAN, Luciana. Gênero e Ensino de História: parâmetros curriculares, fundacionalismo biológico e teorias feministas. In: ABREU, Marta; SOIHET, Rachel. (Orgs.). **Ensino de História**: conceitos, temáticas e metodologia. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2003, pp. 209-220.

GOMES, Gisele. História, Mulher e Gênero. **Revista Virtú**, Juiz de Fora, v. 10, p. 1-15, 2010.

HARAWAY, Donna. Saberes localizados: a questão da ciência para o feminismo e o privilégio da perspectiva parcial. **Cadernos Pagu**, v. 3, n. 5, p. 7-41, 1995.

HERMETO, Miriam. Por mais sede de história. In: ALMEIDA, Juniele; MENESES, Sônia (Orgs.). **História Pública em debate**: patrimônio, educação e mediações do passado. São Paulo: Letra e Voz, 2018. p. 7-10.

HOBBSAWN, Eric. Introdução: a invenção de tradições. In: _____; RANGER, Terence (Orgs.). **A invenção de tradições**. São Paulo: Paz e Terra, 2008, pp. 9-24.

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

JULIO, Suelen. **Damiana da Cunha**: uma índia entre a “sombra da Cruz” e os caiapós do sertão (Goiás, 1780-1831). Niterói: Eduff, 2017.

KOSELLECK, Reinhart. **Futuro passado**: contribuição à semântica dos tempos históricos. Rio de Janeiro: Contraponto, 2006.

LEVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.

LUCCHESI, Anita. **História e historiografia digital**: diálogos possíveis em uma nova esfera pública. Natal: Anais do XXVII SIMPÓSIO NACIONAL de HISTÓRIA, 2013. Disponível em: http://www.snh2013.anpuh.org/resources/anais/27/1372190846_ARQUIVO_AnitaLucchesi-HistoriaeHistoriografiaDigital-dialogospossiveisemumanovaesperapublica-ANPUH2013-final.pdf. Acesso em 22 nov. 2021.

_____. Conversas na antessala da Academia: o presente, a oralidade e a história pública digital. **Revista de História Oral**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 1, p. 39-69, 2014.

_____. Por um debate sobre História e Historiografia Digital. **Boletim Historiar**, São Cristóvão: n. 2, 2014. Disponível em: <https://seer.ufs.br/index.php/historiar/article/view/2127>. Acesso em: 22 nov. 2021.

MONTEIRO, Ana Maria. (2011) **Ensino de História**: entre memória e história. Disponível em: <http://www.ufrj.br/graduacao/prodocencia/publicacoes/pesquisa-pratica-educacional/artigos/artigo1.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2021.

_____. Narrativa e narradores no ensino de história. *In*: GASPARELLO, Arlette; MAGALHÃES, Marcelo; MONTEIRO, Ana Maria. (Orgs.). **Ensino de história**: sujeitos, saberes e práticas. Rio de Janeiro: Mauad X, 2012. p. 119-135.

_____; PENNA, Fernando. *Ensino de História*: saberes em lugar de fronteira. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 36, n. 1, 191-211, 2011.

MURDOCK, Maureen. **The Heroine's Journey**: woman's quest for wholeness. Boulder: Shambhala Publications, 2013.

NOGUEIRA, Tamires. **Memórias de uma enfermeira**: a presentificação da Primeira Guerra Mundial na autobiografia de Vera Brittain (1933). Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2018.

NORA, Pierre. Entre Memória e História: a problemática dos lugares. **Projeto História**: Revista do Programa de Pós-Graduados em História e do Departamento de História da PUC-SP, São Paulo, v. 10, n. 1. p. 07-28, 1993.

NUNNING, Ansgar. A “verdade da memória” e o “frágil poder da memória”: a literatura como meio de explorar ficções e enquadramentos de memória. *In*: ALVES, Fernanda; RODRIGUES, Cristina; SOARES, Luísa. (Orgs.). **Estudos de memória**: teoria e análise cultural. Ribeirão: Edições Húmus, 2016. p. 219-244.

OLIVEIRA, Maria da Glória. Os sons do silêncio: interpelações feministas decoloniais à história da historiografia. **Revista História da Historiografia**, Ouro Preto, v. 11, n. 28, p. 104-140, 2018.

OLIVEIRA, Susane. Ensino de história das mulheres: reivindicações, currículos e potencialidades. *In*: STEVENS, Cristina; OLIVEIRA, Susane; ZANELLO, Valeska (Orgs.). **Estudos Feministas e de Gênero**: Articulações e Perspectivas. Santa Catarina: Editora Mulheres, 2014. p. 276-291.

PLATAFORMA LATTES. (2021). **Flávia Tavares Gasi**. Disponível: <http://lattes.cnpq.br/0487927288032446>. Acesso em: 01 set. 2021.

PEREIRA, Daniel Carvalho. **Espaços públicos, saberes públicos**: um podcast como espaço de ensino de história. Rio de Janeiro: Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2016.

RICOEUR, Paul. **A memória, o história, o esquecimento**. São Paulo: Unicamp, 2007.

_____. Historia y memoria: La escritura de la historia y la representación del pasado. (2007a) **Historizar el pasado vivo en América Latina**. Disponível em: <http://www.historizarelpasadovivo.cl/downloads/ricoeur.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2021.

ROSA, Rosane et al. **Projeto Metacast**: o uso do podcast como uma ferramenta de ensino aprendizagem. Porto Alegre: Anais do XX Congresso de Ciências da Comunicação na Região Sul, 2019. Disponível em: <https://portalintercom.org.br/anais/sul2019/resumos/R65-0370-1.pdf>. Acesso em: 06 dez. 2021.

ROVAI, Marta Gouveia. Publicizar sem simplificar: o historiador como um mediador ético. *In*: ALMEIDA, Juniele; MENESES, Sônia (Orgs.). **História Pública em debate**: patrimônio, educação e mediações do passado. São Paulo: Letra e Voz, 2018. p. 185-196.

RÜSEN, Jörn. **Razão histórica**: Teoria da história: fundamentos da ciência histórica. Brasília: Universidade de Brasília, 2001.

SADDI, Rafael. Didática da História como sub-disciplina da ciência histórica. **História & Ensino**, Londrina, v. 16, n. 1, p. 61-80, 2010.

SAMPAIO, Paula. Silêncios e palavras na rede de significados sobre as mulheres indígenas no Brasil. XXVIII Simpósio Nacional de História. Florianópolis, 2015.

SANTOS, Maria Emília. Historiadores divulgadores: divulgação científica do conhecimento histórico de forma envolvente, inclusiva e didática. **Topoi**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 46, p. 275-280, 2021.

SCOTT, Joan. História das Mulheres. *In*: Burke, Peter. (Org.) **A Escrita da História**: novas perspectivas. São Paulo: Editora UNESP, 1992. p. 63-96.

SOIHET, Raquel. História das Mulheres e História de Gênero: um depoimento. *In*: **Cadernos Pagu**, v. 5, n. 11, p. 77-87, 1998.

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

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude; LAHAYE, Louise. Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente. *In*: **Teoria & Educação**, Porto Alegre, s/ v., nº 4, p. 215-233, 1991.

TILT UOL. (2021). **“É desagradável!”**: Mulheres podcasters lutam contra machismo e descrédito. Disponível em: <https://www.uol.com.br/tilt/noticias/redacao/2021/01/04/e-desagradavel-mulheres-podcasters-lutam-contr-descredito-na-podosfera.htm>. Acesso em: 20 jun. 2022.

WANDERLEY, Sônia. Narrativa midiática e narrativa didática de história: caminhos entrecruzados na contemporaneidade. **Revista História Hoje**, São Paulo, v. 2, n. 3, p. 217-234, 2013.

WASNAK, Aline. História das Mulheres, Gênero e Educação: Reflexões sobre o Ensino de História no Brasil (1998-2015). *In*: **Revista Vernáculo**, Curitiba, s/ v., n. 38, p. 239-251, 2016.

WIKIPEDIA. **RSS**. Disponível em: <https://en.wikipedia.org/wiki/RSS>. Acesso em 06 dez. 2021.

WINTER, Jay. Shell-Shock and the Cultural History of the Great War. **Journal of Contemporary History**, Londres, v. 35, n. 1, p. 7-11, jan. 2000.

ZABALA, ANTONI. **A prática educativa**: como ensinar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.