

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ
CAMPUS DE CAMPO MOURÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA EDUCAÇÃO**

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA PÚBLICA
NÍVEL DE MESTRADO**

ANA CAROLINA SANTOS PROHMANN

**UM PROCESSO DE EMANCIPAÇÃO: CONVERSÇÕES ENTRE
HISTÓRIA PÚBLICA, LIVRO DIDÁTICO E PROFESSORAS**

**CAMPO MOURÃO – PR
2021**

ANA CAROLINA SANTOS PROHMANN

**UM PROCESSO DE EMANCIPAÇÃO: CONVERSACIONES ENTRE
HISTÓRIA PÚBLICA, LIVRO DIDÁTICO E PROFESSORAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em História Pública – PPGHP, nível de Mestrado, da Universidade Estadual do Paraná (Unespar), como requisito parcial para obtenção do título de Mestre.

Área de Concentração: História Pública

Orientador: Dr. Federico José Alvez Cavanna

**CAMPO MOURÃO – PR
2021**

FICHA CATALOGRÁFICA

Ficha de identificação da obra elaborada pela Biblioteca
UNESPAR/Campus de Campo Mourão
Bibliotecária responsável: Liane Cordeiro da Silva – CRB 1153/9

P963p	<p>Prohmann, Ana Carolina Santos</p> <p>Um processo de emancipação: conversações entre História Pública, livro didático e professoras. / Ana Carolina Santos Prohmann. – Campo Mourão, PR : UNESPAR, 2021. 96 f. : il.; Color.</p> <p>Orientador: Dr. Federico José Alvez Cavanna. Dissertação (Mestrado) – Programa Pós-Graduação em Ensino de História (PROFHISTÓRIA), da UNESPAR - Universidade Estadual do Paraná 2021. Área de Concentração: Ensino de História.</p> <p>1. História Pública. 2.História-Ensino e Estudo. 3.Didática de Ensino. I. Alvez Cavanna, Frederico José (orient). II. Universidade Estadual do Paraná–Campus Campo Mourão, PR. III. UNESPAR. IV. Título.</p> <p>CDD 21.ed. 907 909 371.3</p>
-------	---

ANA CAROLINA SANTOS PROHMANN

**UM PROCESSO DE EMANCIPAÇÃO: CONVERSÇÕES ENTRE
HISTÓRIA PÚBLICA, LIVRO DIDÁTICO E PROFESSORAS**

BANCA EXAMINADORA

Dr. Federico Alvez Cavanna (Orientador) – UNESPAR, Paranaguá- PR.

Dra. Cyntia Simioni França (Convidada) - UNESPAR, Campo Mourão- PR.

Dra. Dulceli de Lourdes Tonet Estacheski (Convidada) – UFMS

Data de Aprovação

09/03/2021

Campo Mourão – PR

DEDICATÓRIA

Dedico essa dissertação a todas as mulheres, em especial para Glacira, Adriane, Camila B., Camila, Carolina, Claucia, Cyntia, Dulceli, Dulcineia, Eloí, Giane, Jocimara, Josiane, Juliane, Kelinn, Maria Julia, Marilene, Mayara, Noeli, Paloma, Rafaela, Salete, Tayane, Vitória, Zalihea, Zeli e Zoé, que estavam presentes durante o processo de disciplinas e escrita, e fizeram toda a diferença na minha vida.

AGRADECIMENTOS

Gostaria nesse momento abraçar cada pessoa especial em minha vida que tanto me ajudaram nesse processo. Infelizmente não posso, sei que um abraço seria muito melhor e aconchegante que as palavras, mas acredito que em algum momento esses abraços vão acontecer.

A dissertação não começou quando fui aprovada no Mestrado, começou muito antes, quando pessoas acreditaram em mim e quando eu também acreditei. Vou começar agradecendo a minha mãe por estar sempre comigo apoiando, auxiliando e acreditando, não existe agradecimentos suficientes, te amo. A professora Dulce, por despertar o gosto pela educação e por tantos ensinamentos, obrigada por ter caminhado ao meu lado. Um agradecimento em especial ao meu querido orientador Federico, companheiro desse trabalho, sou muito feliz por esse trajeto que percorremos juntos, com sua ajuda e compreensão tudo ficou mais fácil e leve. Durante as disciplinas conheci uma luz dentro da Universidade, essa luz é a professora Cyntia, obrigada pelos ensinamentos, estímulos e pela amizade. Tenho muito a agradecer também pelos encontros de alma desse processo, um deles minha grande amiga Jocimara, obrigada por estar no meu lado compartilhando essa jornada. Por fim, agradeço aos meus amigos e família que de alguma forma auxiliaram esse belo processo de transformação e descoberta, não apenas profissional, mas também pessoal. Agradeço todos e todas do programa de Mestrado em História Pública, sou muito feliz e grata em fazer parte.

Obrigada a espiritualidade amiga que estava sempre comigo.

“No combate entre você e o mundo, prefira o mundo. ”
Franz Kafka

RESUMO

PROHMANN, Ana Carolina. **Um processo de emancipação:** conversações entre História Pública, livro didático e professoras. 86f. 2021. Dissertação. Programa de Pós-Graduação em História Pública – PPGHP – Mestrado. Universidade Estadual do Paraná, Campus de Campo Mourão. Campo Mourão, 2021.

Esta pesquisa teve como objetivo pensar nas experiências de mulheres professoras de História ao trabalhar com Livros Didáticos, que por muitas vezes excluem a participação feminina da História, ou ainda não possuem uma escrita que demonstre equidade, e sendo o livro didático um material público e difusor do conhecimento histórico vamos buscar a relação e a conversação da História Pública com o Ensino de História. Dessa forma aproximo o modo de fazer História Pública com aquele que é para e com o público. Através da prática da Pesquisa-ação e da conversação, refletir juntamente com professoras de História pensando nas experiências em trabalhar com os livros didáticos e a história das mulheres. No primeiro capítulo é apresentado o encontro da História Pública com as temáticas pesquisadas e a importância em pensar o livro didático dentro desse movimento que é a História Pública e como as experiências de professoras de história contribuem para um processo de emancipação, no último capítulo são apresentadas as conversações com essas professoras e as reflexões sobre o compartilhamento de experiências e como esse metodologia de conversa e escuta é importante para uma formação e reflexão em conjunto. Utilizei a concepção de emancipação através das contribuições de Jacques Rancière (2002), o conceito de experiência de Jorge Larrosa (2003), a metodologia de pesquisa-ação dialogando com Maria Amélia Franco (2005) e a conversação com Gloria Rojas Alvarez (2019), e entendi gênero como categoria de análise através das leituras Joan Scott (1990).

Palavras-chave: História Pública. Ensino de História. Experiências. Livro Didático. Professoras.

ABSTRACT

This research aims to think about the experiences of women history teachers when working with Didactic Books, which often excludes female participation in History, or does not yet have writing that shows equity, and the textbook is a public and diffuser material from historical knowledge we will seek the relationship and conversation between Public History and History Teaching. In this way, I approach the way of making Public History with those who are for and with the public. Through the practice of Research-action and conversation, reflect with History teachers thinking about the experiences of working with textbooks and the history of women. In the first chapter the meeting of Public History with the researched themes is presented and the importance of thinking about the textbook within this movement that is Public History and how the experiences of history teachers contributes to an emancipation process, in the last chapter it is presented conversations with these teachers and reflections on sharing experiences and how this methodology of conversation and listening is important for training and reflection together. I used the concept of emancipation through the contributions of Jacques Rancière (2002), the concept of experience by Jorge Larrosa (2003), the action research methodology in dialogue with Maria Amélia Franco (2005) and the conversation with Gloria Rojas Alvarez (2019) , and I understood gender as a category of analysis through the readings Joan Scott (1990).

Keywords: Public History. History teaching. Experiences. Textbook. Teachers.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Artigos publicados nos livros intitulados História Pública	29
Gráfico 2: Publicação em anais dos congressos de História Pública e artigos em dossiês de História Pública	29

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1: Imagem apresentada pela professora durante a conversa 72

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Realidade dos (as) discentes do Colégio Estadual do Campo Cecília Meireles 33

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
HISTÓRIA PÚBLICA E ENSINO DE HISTÓRIA: EXPERIÊNCIAS DE PROFESSORAS DE HISTÓRIA COM O LIVRO DIDÁTICO	14
CAPÍTULO 1	23
UM CONVITE A CAMINHAR NOS PERCURSOS COM A HISTÓRIA PÚBLICA NA RELAÇÃO COM O ENSINO DE HISTÓRIA	23
1.1 O ENCONTRO COM O MOVIMENTO DA HISTÓRIA PÚBLICA	25
1.2 UM CAMINHO DE EXPERIÊNCIAS E EMANCIPAÇÕES	36
1.3 PRIMEIRO DIÁLOGO: A FIGURA DO (A) PROFESSOR (A) DE HISTÓRIA E HISTORIADOR (A) PÚBLICO A PARTIR DA REFLEXÃO DO <i>MESTRE IGNORANTE</i> DE JACQUES RANCIÈRE E DA EXPERIÊNCIA	37
1.4 SEGUNDO DIÁLOGO: EXPERIÊNCIA E HISTÓRIA PÚBLICA. A EXPERIÊNCIA NÃO PODE SER CONTROLADA, POR QUE A HISTÓRIA SERIA?	42
CAPÍTULO 2	54
LIVROS DIDÁTICOS E AS EXPERIÊNCIAS FEMININAS: PRÁTICA DE PESQUISA-AÇÃO E CONVERSAÇÃO COM PROFESSORAS DE HISTÓRIA	54
2.1 CONVERSAS COM PROFESSORAS DE HISTÓRIA	70
CONSIDERAÇÕES FINAIS	80
FONTES	83
REFERÊNCIAS	84

INTRODUÇÃO

HISTÓRIA PÚBLICA E ENSINO DE HISTÓRIA: EXPERIÊNCIAS DE PROFESSORAS DE HISTÓRIA COM O LIVRO DIDÁTICO

Rapidamente chegamos à caverna, mas ele estava ausente [...]. Acendemos o lume, oferecemos um sacrifício e, tomando alguns queijos, comemo-los. Em seguida, quedamo-nos sentados no interior da gruta aguardando. Ei-lo que entra, reconduzindo o rebanho, carregado com enorme feixe de lenha seca, para preparar a ceia [...]. Em seguida, fechou a entrada da caverna com um enorme bloco de pedra, que ergueu no ar, e colocou em pé, tão pesado que vinte e dois carros sólidos e de quatro rodas não teriam conseguido movê-lo do solo [...]. Rapidamente concluída a tarefa, acendeu o lume e, então, atentando em nós, perguntou-nos: “Estrangeiros, quem sois? Onde vindes, por sobre os úmidos caminhos? Vindes por algum negócio ou cruzares os mares à toda, como piratas que arriscam a vida sobre as ondas e levam a desgraça à gente de outras terras? Assim falou; e nós com o coração transido de terror, por causa de sua voz rouca e sua monstruosa estatura. Mesmo assim, respondi-lhes nestes termos: somos Aqueus, vindos da Tróade, a quem ventos de toda sorte desviaram do rumo sobre o extenso abismo do mar; queríamos retornar à pátria, mas arribamos aqui, seguindo outra rota, outros caminhos. Sem dúvida, Zeus assim o determinara! Ei-nos agora aqui, a teus joelhos, na esperança de receber tua hospitalidade e algum dos presentes, que é costume dar aos hóspedes [...]. Assim falei; e ele, ato contínuo, me replicou, de ânimo inexorável: Estrangeiro, és um ingênuo ou vens de longe, aconselhar-me que tema e acate os deuses! Os Ciclopes pouco se preocupam com Zeus portador da égide ou com os deuses bem-aventurados, porque somos muito mais fortes que eles. Nem eu, por temor do ódio de Zeus, pouparei a ti ou a teus companheiros, a não ser que o coração a isso me incite (HOMERO, 1981, p. 84-85).

A História Pública nos apresenta muitas possibilidades para a produção de conhecimento histórico, mas existe possibilidade da História Pública caminhar junto com o Ensino de História? Muitas são as publicações sobre o Ensino de História, como relacioná-las com a História Pública? Para responder a essas perguntas é necessário entender as possibilidades de trabalhar com a História Pública. Seguir esse movimento é um desafio, porém necessário para construirmos uma educação mais democrática, levando os debates para outros ambientes e pensando no público tanto como audiência, mas para além dela, como colaborador do saber histórico valorizando os processos de aprendizagem. A História Pública também se preocupa com as demandas sociais, dessa forma as questões de gênero discutidas nas escolas

fazem parte desse processo, problematizando como essas indagações implicam no presente e como o presente está nos chamando para essas reflexões. De que forma o debate público destes temas está acontecendo? A possibilidade desse movimento entre saberes nos permite a conversa, buscando refletir como a História Pública dialoga com outras narrativas.

Início o percurso de diálogos com a epígrafe retirada da obra *Odisseia* de Homero, traduzida por Antônio Pinto de Carvalho, em 1981. Esta passagem da *Odisseia* narra a chegada de Ulisses e de seus companheiros de viagem na terra dos famosos ciclopes. Ulisses adentra a caverna do Polifemo, um homem gigante que vive isolado em sua caverna, que, assim como os outros ciclopes, não prima pelas relações de sociabilidade e nem de hospitalidade. Tenho pensado que, muitas vezes, nós, historiadores (as) acadêmicos (as), vivemos no mundo fechado, da universidade, estabelecendo comunicação de suas produções, apenas entre os seus pares universitários. É claro que essa comparação acaba sendo um tanto cruel, porém possibilita que possamos repensar nossa prática enquanto historiadores e historiadoras. Será que nossas discussões e escrita devem apenas ficar presas em um círculo dentro das academias, ou o conhecimento histórico deve ultrapassar os muros da Universidade?! Será que conseguimos produzir conhecimentos históricos em espaços não acadêmicos? É possível uma produção de conhecimento histórico no diálogo com diferentes sujeitos, espaços e tempos?

Penso que essas são problemáticas que necessitam reflexões. Tais questões me instigam, pois acredito que a produção de conhecimento não pode ficar presa a alguns grupos, o pensamento pode ser produzido coletivamente e também chegar a todos e todas, ou melhor, os seres humanos têm o direito de ter acesso e compartilhar o conhecimento. O que implica em

repensar o papel dos historiadores. Em se considerar nova postura- talvez não tão nova para alguns, mas pouco refletida- mais atenta à alteridade, à ética e ao compromisso não com a mera tradução ou transposição do saber científico para outros espaços, mas com processos mais complexos, e até mais incômodos, de se pensar, produzir, divulgar e acessar a história (ROVAI, 2018, p. 186).

Ainda pensando na atitude do Polifemo, de certa maneira, ele pode então até ser comparado, em partes, com a História Pública, aquele que consegue fazer a abertura da caverna. Não é um trabalho fácil, mas é necessário. Nessa lógica, a produção de conhecimento histórico em História Pública poderia ser pensada como o ato de sair da caverna, ter novas possibilidades para a produção, divulgação e acesso à história.

Depois de sair da caverna, é hora de pensar como fazer História Pública sem se distanciar dos compromissos teóricos-metodológicos com rigor científico. Entre as possibilidades das práticas da história pública, a “autoridade compartilhada” tem sido um

caminho promissor. É uma expressão apresentada por Michael Frisch (2016, p. 63), em seu texto *A história pública não é uma via de mão única, ou, De A Shared Authority à cozinha digital, e vice-versa* que nos convida a outros modos de produção de conhecimento, que não ficam restritos a uma rua de mão única, ao contrário, “o processo de interpretação e de construção de significados é por definição, compartilhado”, daí um caminho de mão dupla. Alarga a acepção de produção de conhecimento, à medida que nós historiadores (as) no diálogo com as experiências de diferentes sujeitos, produzimos coletivamente o conhecimento histórico.

Nesse sentido, mudar de atitude ao produzir conhecimento histórico, segundo Santhiago (2016, p. 29), implica pensar não apenas na questão da linguagem que seja comunicável ao público, mas requer também pensar nas “modificações durante todo o processo da pesquisa, não apenas o momento do seu escoamento”. O ensino de História possibilita essa relação, a escola e a História Pública contribuindo com seus saberes, dialogando com os conhecimentos históricos e escolares, a partir de suas relações sociais. A História Pública e o Ensino de História remetem à ideia da “autoridade compartilhada” (FRISCH, 2016), que é o trabalho coletivo, através da conversa, da interação com o público e propõe, também, a produção do conhecimento democrático, inclusivo, em nenhum momento pensa em retirar a cientificidade da História, mas torná-la aberta para todos os públicos, aqueles que querem e têm o direito de ter acesso a ela (ROVAI, 2018). É um campo da História que amplia o olhar para a diversidade de versões da História, trazendo-a para territórios públicos, em espaços de reflexão desde as comunidades locais, escolas e nas redes sociais. Diferente de um saber como tábula rasa, vazio de experiências, os movimentos sociais – “de mulheres, negros, homossexuais e transexuais, comunidades tradicionais, jovens e trabalhadores- revelam demandas que exigem posicionamentos, embates e disputas pelos usos do passado e sua publicização” (ROVAI, 2018, p. 186).

Tenho interesse em aproximar com as discussões na atualidade, a respeito das mulheres¹. Desde a graduação me aconchejo com temáticas que envolvem as mulheres, nos diferentes assuntos e pesquisas, sempre busquei relacionar com a presença delas como sujeitos

¹ Em 2018, apresentei o artigo de conclusão de curso, na especialização em História, Arte e Cultura- UEPG, Gênero e ensino de História: As representações de mulheres no livro didático, orientado por Dulceli Tonet Estacheski. O artigo teve como intenção analisar as representações femininas no livro didático do ensino médio, verificando se o livro cumpre com uma escrita igualitária. A reflexão sobre os estudos das mulheres e o ensino de História, aconteceu através das análises de textos, imagens e atividades.

PROHMANN, Ana Carolina Santos. **Gênero e ensino de História: As representações de mulheres no livro didático.** 2018. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, 2018.

históricos, acredito ser relevante tanto pelo fato de ser mulher, mas também trazer essa historiografia para a nossa realidade, visto que sentia falta da presença feminina quando estudava nos ensinamentos fundamental e médio. E depois com os debates e aulas na graduação, essa inquietação ficou ainda maior, meu primeiro contato com pesquisa, no primeiro ano do curso de História, foi através da análise de um processo crime, sobre uma mulher, Luiza, morta pelo seu marido por causa de ciúmes no século XIX, desde então as reflexões estavam presentes nas demais pesquisas no decorrer do curso. Sendo assim, trago essas inquietações há muito tempo. A cada dia percebo a ampliação nas discussões, no meio acadêmico, da historiografia sobre gênero, percebo a emergência de gênero como categoria de análise histórica, há esse crescimento gradativo, porém, isso não é tão perceptível nos livros didáticos.

“Através dos séculos, as pessoas utilizaram de modo figurado os termos gramaticais para evocar traços de caráter ou os traços sexuais” (SCOTT, 1990, p. 5), é necessário refletir como a linguagem nos livros, por exemplo, estão cheias de expressões e sentenças masculinas e as mulheres muitas vezes ficam anônimas, incluir a experiência das mulheres dependeu por muito tempo de perceber gênero como uma categoria de análise. Essa análise não é apenas sobre a experiência masculina e feminina no passado, mas a junção da história passada e a prática presente. Desse modo, como os homens e mulheres são produzidos historicamente, e de que maneira estão nos materiais didáticos, como é a construção da figura feminina em comparação à construção das masculinidades. Contar uma História que não inclui as mulheres é contar a História pela metade. Na sua utilização mais recente, o termo “gênero” aparentemente teve sua aparição com as feministas americanas, que tinham por objetivo enfatizar a necessidade de existir as distinções baseadas no sexo, ou seja, a necessidade de haver uma linguagem que distinguisse homens e mulheres, e não apenas grupos masculinos, como por exemplo usar termos como “os homens na história” e sim homens e mulheres, ou seres humanos. À medida como a historiografia vai incluir as experiências das mulheres, é uma forma de desenvolver gênero como uma categoria de análise e entendê-lo dessa forma.

O termo gênero, muitas vezes, é entendido apenas como um sinônimo para o estudo sobre as mulheres, isso seria uma forma muito simples de entendimento, pois é utilizado para compreendermos que cada informação sobre as mulheres é também uma informação sobre os homens, que um necessita do estudo do outro. Por isso, uma linguagem e uma historiografia que destaquem tanto os homens, mas também as mulheres, não são relevantes apenas para as alunas e professoras, mas para os alunos e professores também, compreendendo que a História não pode segregar, assim como a sociedade também não. Gênero recusa uma construção

hierárquica da relação entre masculino e o feminino, e desenvolvê-lo como uma categoria analítica é uma tentativa de reverter as posições hierárquicas.

Cada vez mais existe um cuidado com os materiais didáticos, tanto na parte da edição e em relação aos erros de informações e contextualização, como também na aprovação desses materiais pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Além disso, as leis geraram mudanças no ensino de História, como a lei de n. 13.381/08, que torna obrigatório, na rede pública estadual do Paraná, nos ensinos fundamental e médio, o ensino do conteúdo de História do Paraná, o que aproxima os (as) alunos (as) da sua própria história, e a lei n 11.645/08, que torna obrigatório o ensino da História e cultura afro-brasileira e indígena. Esses documentos além de ampliarem as reflexões no ensino de História, aproximam os alunos e alunas da sua realidade histórica, servem também para repensarmos sobre a forma como vem sendo escrita a História nos livros didáticos. Nem sempre existe uma representação das mulheres nos livros didáticos em pleno século XXI, outras vezes aparece timidamente, mas o questionamento é como nós, mulheres, estamos sendo apresentadas nos livros didáticos de História, que é um material que divulga conhecimento histórico e também um dos principais referenciais de apoio para os professores e professoras nortear as suas aulas? E como é a experiência de professoras de História ao trabalharem com materiais que muitas vezes não as representam?

A História Pública trabalha com vidas, com múltiplas experiências e essas vidas devem estar presentes nos textos e nas falas dos historiadores e das historiadoras, como sujeitos da história. (THOMPSON, 1981; BENJAMIN, 1994; FRANÇA, 2015). Nas palavras de Marta Rovai (2018, p. 186), em seu texto *Publicizar sem simplificar: o Historiador como mediador ético*, trata-se de “trazer a vida para dentro da história, em suas versões, de forma mais múltipla possível, fugindo dos perigos de uma única história, como apontou Chimanda Nzogi Adichie”.

Então a questão da História Pública não é apenas divulgar o conhecimento histórico, isso não é suficiente, ela é o compromisso com a produção de conhecimento histórico fora da academia e esse conhecimento tecido por relações dialógicas e pelo viés coletivo (SANTHIAGO, 2016; FRISCH, 2018). Trata-se de uma história

colaborativa: o público, em vez de consumir os resultados de um processo, tomaria parte nele ativamente. Essa linha dialoga com outras tendências historiográficas na qual o envolvimento com grupos e comunidades os converte de assunto da história em seus agentes e produtores [...]” (SANTHIAGO; MAUAD, 2016, p. 91).

No diálogo com Juniele Almeida e Marta Rovai (2011, p. 8), compreendo que “é um novo caminho de conhecimento e prática, de como se fazer história”, é um modo de “colaborar

para a reflexão da comunidade sobre sua própria história, a relação entre passado e presente. Enfim, como tornar o passado útil para o presente”.

Nesse modo de fazer a História Pública com o público, o que realmente é significativo não é apenas o resultado, mas também o processo, as mudanças, as tensões encontradas e como o coletivo compreende sobre a sua própria história e com as questões socialmente vivas no presente. É nesse sentido que pensamos em algumas problemáticas no início da pesquisa: a produção sobre as mulheres na História tem sido intensa nas últimas décadas no meio acadêmico, mas nos livros didáticos? E quando elas aparecem como são vistas? Como são representadas as mulheres que por um longo período foram esquecidas da história? Na grande maioria das vezes, não são estudadas, mas quando são, acontece de uma forma geral, em conteúdos específicos, ou perpassa na produção historiográfica em diferentes temáticas?

Durante muito tempo foi possível “contar nos dedos das mãos o número de vezes em que as mulheres apareciam, e quando isso ocorria, era sempre como um acontecimento à parte, uma curiosidade, e hoje em dia não é muito diferente” (CUNHA, 2007, p. 2). Aparecem como amantes (é caso da Cleópatra) ou loucas (como Joana D’Arc). Tal imagem deve-se aos preconceitos criados pela própria sociedade brasileira que, de certa maneira, inferioriza a condição das mulheres como sujeito histórico (SILVA; BATTINI; FRANÇA, 2015). Ainda é muito perceptivo, nos livros didáticos, a falta de ênfase para o lado humano, as questões culturais são pouco abordadas, a maioria das discussões estão pensando apenas o político e econômico, o que implica na falta de representação e despertando pouco interesse dos alunos e alunas a respeito desse debate.

Para que as mulheres se percebam e se reconheçam como sujeitos históricos, elas têm que estar representadas no que estão lendo e estudando. Precisamos dar nomes a essas mulheres, estudar a sua atuação política na história, seus engajamentos sociais, seu cotidiano, suas sensibilidades e racionalidades de modo mais detido, do que de uma forma generalizada. Ao trazer os fios das experiências das mulheres, que na maioria das vezes são relegadas ao esquecimento ou à marginalidade, os que foram apagados da historiografia dominante, estes são redimidos. Somos convidadas ao enfrentamento de questões negligenciadas ou que se pretendem encarcerar no passado, sem que tenham sido resolvidas e que estão latentes no presente, à espera de uma leitura a contrapelo para a construção de outros futuros mais promissores. Em outras palavras, o passado vivido é trazido para questionamentos das relações sociais e visões de mundo no tempo presente, mas, ao mesmo tempo, é também uma busca atenciosa para a construção de “outro” futuro (BENJAMIN, 1985, 1987; GALZERANI, 2008).

Além disso, enquanto as questões relacionadas às mulheres permanecerem contempladas na perspectiva da ideologia dominante (masculino, branco e hétero), apresentada como o único caminho de entendimento da sociedade, estaremos reféns dos livros “didáticos” normatizadores e um ensino de história sem perspectivas de mudanças no que tange as relações sociais e de poder (SILVA, 2007). Para promover mudanças é importante que o ensino de história esteja alicerçado nas visões plurais, na diversidade, no reconhecimento das múltiplas identidades dos sujeitos que (con)vivem no ambiente escolar, promovendo a desconstrução de estereótipos e rótulos que foram impostos, ao longo do tempo, às minorias sociais.

É muito difícil se deparar com os temas relacionados com a presença significativa das mulheres nos livros didáticos, as atividades, textos e imagens remetem na grande maioria a uma história masculina, sem a presença das mulheres. É dificultoso encontrar um livro didático com abordagens que contemplem a participação feminina durante a ditadura militar, por exemplo, e sabemos que existem pesquisas sobre o tema, mas a impressão que permanece aos alunos e alunas é que esse período ficou marcado apenas por uma luta masculina, mas e as mulheres onde estavam? Estavam lutando sim, em todos os lados e de diferentes formas, e é nosso dever como professoras e professores de História não perpetuar esses silêncios para os educandos e educandas.

É necessário pensar que as mulheres têm o direito de se verem na História. Como formar a própria identidade quando na escola elas só estudaram uma “História masculina”? Raramente nos enxergamos como sujeitos históricos. Para estimular as mulheres atuarem ainda mais em nossa sociedade, são necessários a escola e um ensino de História que possam contribuir para estimular essas questões socialmente vivas no presente, para isso, temos que desconstruir a historiografia tradicional, em que as mulheres só aparecem de forma secundária e muitas vezes a sua participação na História do Brasil é totalmente omitida.

A educação é emancipadora, quando a história é de todos e todas. As mulheres foram “vitimizadas” em muitas situações autoritárias, é necessário sair da aceitação do sofrimento ou inferioridade, acreditando no lugar onde deveriam estar. Uma nova postura e mudanças sociais, no que diz respeito à sociedade patriarcal são questões emergentes na contemporaneidade. A História é feita e refeita, disputada, debatida por todos (as) e para todos (as), sem interesse apenas de uma elite, da qual essa minoria social não faz parte. E aqui quando penso em minorias, não me refiro a termos numéricos, mas a forma como foi construída historicamente. Grupos que foram excluídos ou “escondidos” por diversos interesses.

Mesmo que tenhamos discussões historiográficas sobre as mulheres, só teremos uma

educação igualitária inclusiva e democrática, quando os livros didáticos possibilitarem uma historiografia que as mulheres estejam presentes de uma forma expressiva, e em vários aspectos e momentos da História, dando direito à visibilidade. Até chegarmos ao ponto de não mais nos referirmos aos seres humanos como “os homens”, tornando assim uma escrita e educação igualitária. Tornando o pensamento histórico, não apenas como um estudo sobre o passado, mas uma problematização dos assuntos contemporâneos, não ficando presos a moldes estabelecidos pela vigência ainda de uma sociedade patriarcal. Em outras palavras, no pensamento de Lloyo (1995), os conhecimentos produzidos no meio acadêmico devem estar presentes na sala de aula, no ensino, para alcançar, uma sociedade mais justa e igualitária. O conhecimento deve chegar a todas as esferas da sociedade, do contrário ele só serve para enaltecer o ego de alguns (mas), enquanto outros (as) que não possuem as mesmas possibilidades ficam nas margens, sem acesso do que seria para esses (as) uma possibilidade de viver no mundo de outra forma.

Nós, como professores e professoras, devemos buscar uma consciência social, que não é apenas pelo conhecimento do conteúdo que está lecionando, mas a importância desse estudo para a vida dos alunos e alunas, para a sociedade, que auxilie a tornar todos (as) mais próximos (as), mais “humanizados (as)”. Possibilitando, a partir da história e da educação, uma convivência melhor com o (a) outro (a), respeitando gênero e escolhas de cada indivíduo. Dentro da convivência democrática.

É desafio do Ensino de História como prática da História Pública potencializar, através de um pensamento histórico e com o diálogo com os livros didáticos, romper com ideologias dominantes presentes há séculos em nosso país, é desafiador, porém é tarefa do professor (a) / historiador (a) despertar, no presente, as “centelhas da esperança”, visto que nem os mortos “estarão em segurança se o inimigo vencer. E esse inimigo não tem cessado de vencer”. (BENJAMIN, 1985, p. 224-225). Para que essa história seja libertada, ou ainda arrancada do conformismo, precisamos “escovar a história a contrapelo” como nos convida o filósofo alemão Walter Benjamin, o que implica olhar para o passado, não para conhecê-lo tal como ele foi, mas para agir no presente, em busca de um futuro com horizontes mais abertos.

Inspirada pelo movimento da história pública, enveredando pelo itinerário da história com o público, portanto, desenvolvi uma pesquisa através de um trabalho colaborativo e interativo, produzida com mulheres professoras. Quanto ao desenvolvimento metodológico foi realizada uma pesquisa-ação, na qual o (a) pesquisador (a) assume dois papéis, de pesquisador (a) e participante, e ainda sinaliza para a necessária emergência dialógica da consciência dos sujeitos na direção de mudança de percepção e de comportamento (FRANCO, 2005). Essa

metodologia dialoga com a história pública como um movimento que é uma ação.

Segundo Maria Amélia S. Franco (2005), a pesquisa-ação considera a voz do sujeito, sua perspectiva, seu sentido, mais do que isso, a voz do sujeito fará parte da metodologia da investigação, não é apenas como um registro, é construir a pesquisa em conjunto, é uma pesquisa de (trans)formação, ou seja, participativa.

A pesquisa assim, faz entender que a História Pública é a interação entre sujeitos e objetos de pesquisas, mas que nessa pesquisa, não são objetos, mas também sujeitos da investigação, da reflexão de suas experiências. (SANTHIAGO, 2018; THOMPSON, 1981). A outra metodologia é a conversação, a conversa motiva o pensamento e provoca-nos a pensar com o (a) outro (a) de uma forma livre se fazendo presente colocando o seu tempo disponível a ouvir, constituindo essa ação não apenas uma metodologia de pesquisa, mas transformando-se na própria investigação. Escolher a conversa como metodologia, é ter evidenciado que não existirão objetivos fechados, mas sim interesses coletivos. As conversações guardam relações íntimas com o cotidiano, que no caso presente é a sala de aula, o ensino, e nessas conversas as experiências de cada professora estará presente.

Portanto, pretendo dialogar e refletir sobre experiências diversas, que foram silenciadas. Produzir conhecimento histórico e educacional com as mulheres,

colaborar para colocá-las diante do mundo, passar por diferentes debates epistêmicos, agindo sobre eles e reivindicando os direitos de visibilidade, conhecimento e reconhecimento. Dar a conhecer e entender diferentes versões, histórias e memórias, valorizar o que parece perdido e insignificante (ROVAI, 2018, p. 193).

Para iniciar nosso raciocínio, será apresentado um estado da arte da História Pública no Brasil, buscando refletir sobre a importância da História Pública com as pesquisas sobre o livro didático e Ensino de História e um diálogo sobre a figura do (a) professor (a) de História e a experiência, buscando compreender o (a) mestre (a) como aquele (a) que te convida a caminhar e a experiência auxiliando e movimentando esse processo. E no último capítulo, as reflexões sobre a importância do livro didático, a apresentação das metodologias de pesquisa, e por fim, o encaminhamento das conversas realizadas com as professoras e o conhecimento construído coletivamente.

CAPÍTULO 1

UM CONVITE A CAMINHAR NOS PERCURSOS COM A HISTÓRIA PÚBLICA NA RELAÇÃO COM O ENSINO DE HISTÓRIA

História Pública já existia muito antes de qualquer expressão para designá-la, uma vez que, até pouco tempo, a expressão não tinha um grande alcance no Brasil, era pouco conhecida, o que há de novo agora é justamente o campo da História Pública pensando nos espaços de diálogos. Mas não é apenas fazer pesquisa com o “outro”, não é só o diálogo em busca de informações históricas, mas sim um novo olhar, perceber os sujeitos dentro da pesquisa, dialogar, conversar e devolver a pesquisa pensando também o campo social e não apenas acadêmico.

O termo História Pública foi criado inicialmente na década de 1970, nos Estados Unidos, em meio à crise de desemprego dos recém-formados do país. No entanto, as práticas públicas na História existiam muito antes da criação do termo (SANTHIAGO, 2016; FRISCH, 2016). A partir da década de 2000, alguns trabalhos de história passaram a discutir as relações e interações entre História Pública e o Ensino de História. No Brasil, a História Pública começa a ganhar visibilidade com a realização do Curso de Introdução à História Pública, ocorrido na Universidade de São Paulo, em fevereiro de 2011, ainda época de férias, os organizadores perceberam a repercussão, por conta dos pedidos para próximos cursos. O curso foi promovido pelo Núcleo de Estudos em História da Cultura Intelectual (NEHCi/USP). Este evento proporcionou minicursos e oficinas. O Curso de Introdução à História Pública ofereceu, em uma semana, oficinas, minicursos e palestras na Universidade de São Paulo. Coordenada por professores (as) internos e externos à Universidade. Ocorreu de 14 a 17 de fevereiro de 2011, de segunda a quinta-feira, das 9h às 17h. As Palestras, oficinas e minicursos ofereceram um panorama das técnicas e dos conceitos ligados à história pública, com duração de 32 horas, com certificado emitido pela USP. Destinado a estudantes, historiadores (as), professores (as), pesquisadores (as), profissionais liberais e demais interessados (as) de todas as áreas do conhecimento.

A palestra de abertura: História pública e consciência histórica foi com Sara Albieri (FFLCH/USP). Teve também Minicursos: História e visualidades, fotografia e vídeo, com Ana Maria Mauad (Universidade Federal Fluminense) e Jornalismo e divulgação científica em História e Ciências Humanas, com Valéria Dias (Agência USP de Notícias), Responsabilidade histórica e memória institucional, com Paulo Nassar (ECA-USP) e História Oral e memória:

Da gravação à publicação, como Ricardo Santhiago (GEPHOM-EACH/SP). As oficinas realizadas foram: Arquivos e centros de documentação, com Viviane Tessitore (CEDIC-PUC/SP), Áudio-documentários, história e memória: Como fazer, com Marta Fonterrada (Rádio Cultura).

Depois dessa demanda, em 2012, foi realizado o I Simpósio Internacional de História Pública, como tema a história pública e seus públicos. Foi organizado pelo mesmo Núcleo de Estudos em História da Cultura Intelectual e contou com o apoio do Programa de Pós-Graduação em História Social do Departamento de História da USP. Em 2012, também foi criada a Rede Brasileira de História Pública, as pesquisas e o interesse na História Pública cresceram a partir dessas iniciativas.

No ano de 2014, a Universidade Federal Fluminense – UFF recebeu o 2º Simpósio Internacional de História Pública, com conferências, mesas redondas, oficinas, e comunicações de trabalhos. O simpósio ocorreu na Universidade Federal Fluminense, no período de 10 a 12 de setembro. No primeiro dia, ocorreu a sessão oficial de abertura com representantes da Rede Brasileira de História Pública, Conferência de abertura “História Oral e História Pública”, com Linda Shopes, sessões de comunicações: “Experiências em HP”, mesa redonda: “Lugares e narrativas da História Pública”, com Isabel Lustrosa, Miriam Hermete, Paulo Garcez, Paulo Knauss e Angela de Castro Gomes e oficinas. No segundo dia do evento, foi realizada a mesa redonda “História Pública e as mídias”, com Carlos Fico, Jurandir Malerba, Marialva Barbosa, Regina Helena Alvez da Silva e Juniele Rabêlo de Almeida e a mesa redonda: “História, tempo presente e plataformas digitais”, com Anita Lucchesi, Francisco Carlos Teixeira, Massimo di Felice, Serge Noiret e Marcia Ramos de Oliveira. Várias sessões de comunicação: Experiências em História Pública, oficinas e lançamentos de livros. E por fim, no último dia, Mesa redonda: História Pública, comunidades e culturas populares foi com Hebe Mattos, Lia Calabre, Paulo Fontes, Martha Abreu e Marta Gouveia de Oliveira Rovai e a mesa: A História e o Público no Brasil, com Benito Bisso Schmidt, Ricardo Santhiago e Adriane Vidal Costa. O Último dia do evento também realizou uma assembleia *Os próximos passos da Rede Brasileira de História Pública*.

Em 2016, *História Pública em Debate 3º Simpósio Internacional de História Pública* ocorreu entre os dias 28 e 30 de novembro, na Universidade Regional de Cariri. Realização da Rede Brasileira de História Pública e Universidade Regional do Cariri. No primeiro dia, ocorreram as oficinas e a Conferência Internacional denominada *O papel da pesquisa social com imagens na História Pública*. No segundo dia de evento, duas mesas redondas, a primeira

O historiador como intelectual público e a segunda História Pública e os usos do passado, e, à tarde, houve lançamentos de livros. No terceiro e último dia, mesa redonda História Pública em ambiente escolar e História Pública em questão - Tudo o que você queria saber sobre História Pública e nunca teve coragem de perguntar.

Em 2018, temos como marco o 4º *Simpósio Internacional da Rede Brasileira de História Pública*, realizado simultaneamente com a 5º *Conferência Anual da Federação Internacional de História Pública*, que ocorreu dia 21 a 24 de agosto na Escola de Artes, Ciências e Humanidades (EACH) da USP, em São Paulo.

Outro destaque é o primeiro Mestrado em História Pública no Brasil, com início em 2019, no qual realizei o mestrado que teve como resultado essa dissertação, ofertado pela Universidade Estadual do Paraná. Com duas linhas de pesquisa, “Saberes e Linguagens” e “Memórias e Espaços de Formação”, com pesquisas que vão movimentar os trabalhos e pesquisas em História Pública.

Ao pensar na História Pública na interface com os livros didáticos, realizamos um levantamento bibliográfico para mapear como tem sido as discussões a respeito da presença das mulheres nos livros didáticos. Quer dizer, como são as análises dos (as) historiadores (as) sobre as imagens das mulheres nos livros didáticos e como têm dialogado com a perspectiva da História Pública.

1.1 O ENCONTRO COM O MOVIMENTO DA HISTÓRIA PÚBLICA

Considerando a circulação de trabalhos no campo da História Pública, nos congressos específicos de História Pública e nas revistas com dossiês de História Pública, pretendo delinear um breve balanço de como essa reflexão tem sido construída nesses espaços científicos de divulgação das pesquisas sobre a temática a ser analisada, nos períodos de 2011 até 2019, ano do início dessa pesquisa e aspiração em pensar o livro didático pelo viés da História Pública.

Em 2011, temos a publicação do primeiro livro intitulado “Introdução à História Pública”, das autoras Juniele Rabêlo de Almeida e Marta Rovai. Analisamos os 14 artigos divididos nos eixos temáticos: 1) História Pública, perspectivas Globais; 2) Dimensões da Oralidade na História Pública e 3) Experiências em História Pública; porém, não encontramos nenhuma discussão sobre livros didáticos e nem mesmo pelo viés da presença das mulheres nessas produções. Da área de ensino, tem o artigo *Cinema, educação e história pública* do professor Rodrigo de Almeida Ferreira.

Na USP, em 2012, foi realizado o 1º *Simpósio Internacional de História Pública: A*

história e seus públicos e teve como proposta discutir sobre questões teórico-metodológicas em torno da história pública em nosso país no diálogo com as perspectivas internacionais. Ao acessar os anais do evento, identificamos que dos 71 artigos publicados, apenas 01 discute sobre livro didático, mas não em relação a questão das mulheres, sendo este de autoria de Erica Dal Poz Ezequiel, com o título “Esboço para um concerto: música, história e livro didático”. O objetivo era compreender o formato sob o qual a informação músico-histórico-documental era proposta aos estudantes nos exercícios a serem realizados.

Em 2013, a ANPUH, no *XXVII Simpósio Nacional de História*, ocorrido em Natal, ofereceu o Simpósio Temático: *A História Pública e os Públicos da História*, coordenado por José Newton Meneses e Juniele Rabelo de Almeida. Foram apresentados 23 trabalhos, porém, não identifiquei nenhuma discussão sobre a questão do livro didático. O que poderia “talvez” aproximar a discussão seria a respeito das obras literárias, romances, mas ainda assim, não contemplavam discussões na interface com a questão da presença das mulheres nesses documentos históricos.

Em 2014, a Revista Estudos Históricos (CPDOC-FGV) – Dossiê História Pública, apresentou 11 artigos, novamente nenhum relacionado com livros didáticos e nem com discussões com as questões das mulheres nesses documentos. Nesse mesmo ano, 2014, a Revista Resgate-Dossiê História Pública apresentou 14 artigos, mas não encontrei nenhum desses temas relacionados com os livros didáticos.

Em 2015, o *XI Encontro Regional Sudeste de História Oral: Dimensões do público: Comunidades de sentido e narrativas políticas*, organizado pela comissão LABHOI-Laboratório de História Oral e Imagem- UFF, nos anais eletrônicos foram apresentados 129 trabalhos, porém nenhum relacionado aos livros didáticos e nem a análise da presença das mulheres nesses livros.

Em 2015, o *IX Encontro Nacional de Perspectivas do Ensino de História – UFMG* apresenta em seu congresso um eixo específico sobre Ensino de História e História Pública, identifiquei 44 resumos, só dois desses relacionados ao livro didático, porém em uma perspectiva diferente da qual procuro. O primeiro resumo *A lei 11.645/08 e a produção de materiais didáticos sobre a história local: o caso da Paraíba*, com autoria de Myziara Miranda da Silva Vasconcelos; o segundo *A iconografia indígena nos livros didáticos de história do Ensino Fundamental* apresentado por Joilson Silva de Souza.

No 3º *Simpósio Internacional de História Pública- História Pública em debate* realizado em 2016 não me deparei com trabalhos relacionados ao livro didático. Nesse mesmo

ano, a Revista Tempo e Argumento - Dossiê História Pública apresentou sete artigos, seis dossiês e duas resenhas, porém nenhum desses trabalhos está ligado ao livro didático, nem mesmo à história das mulheres.

O livro *História Pública no Brasil Sentidos e Itinerários*, 2016, organizado por Ana Maria Mauad, Juniele Rabêlo de Almeida e Ricardo Santhiago, com 25 capítulos, também não perpassa a temática. No eixo específico de educação, não temos pesquisas sobre livros didáticos e nem mesmo sobre o viés das mulheres. Nesse eixo, são apresentados artigos, o primeiro deles: *História Pública e Educação: tecendo uma conversa, experimentando uma textura*, texto de Everardo Paiva de Andrade e Nivea Andrade. Nesse texto, é levantada a questão da apropriação pública da história no âmbito da educação, a reflexão em compreender o que se passa na educação histórica, ou seja, pensar o que há do lado de fora da História Pública e nos seus interesses com a educação. Thais Nívia de Lima e Fonseca é a autora do texto *Ensino de História, Mídia e História Pública*, o artigo faz uma abordagem relacionada com a divulgação do conhecimento histórico. *As operações que tornam a História Pública: a responsabilidade pelo mundo e o ensino de história*, texto escrito por Fernando de Araújo Penna e Renata da Conceição Aquino da Silva, o autor e a autora fazem uma reflexão sobre o “Programa Escola Sem Partido”, problematizando e argumentando sobre o mundo público, que não é só importante para o ensino de História, mas qualquer disciplina. Lembrando que o livro didático é um dos materiais de divulgação do conhecimento histórico escolar para amplas audiências e em espaços não acadêmicos, por isso, necessita pensar a importância dessa discussão para o cenário da História Pública.

Na Revista Observatório, em 2017, temos o dossiê *História Pública e Ensino de História: um olhar sobre o filme no livro didático*, escrito por Rodrigo de Almeida Ferreira. O artigo discute História Pública através do Ensino de História mediado pelo filme como temática histórica, e esse diálogo como prática da História Pública. *A priori* esse é o único trabalho encontrado em História Pública com a temática do livro didático. Marta Gouvai de Oliveira Rovai escreveu o artigo *História Pública e ensino de História*, ela traz as possibilidades de difundir o conhecimento histórico através dos diversos meios, refletindo sobre a História Pública e os (as) profissionais da História. Na Revista Observatório, ela publica outro artigo *História Pública: a comunicação e a educação histórica*, que trabalha com a História Pública, o Ensino de História, a comunicação e democratização, através de diálogos com profissionais da comunicação, no sentido de produzir e divulgar as experiências humanas. Possibilidades de publicização e de democratização do conhecimento histórico.

O 4º *Simpósio Internacional da Rede Brasileira de História Pública*, em 2018, organizado por Ricardo Santhiago, apresentou 252 resumos. Destes, nenhum ligado diretamente ao livro didático, o resumo mais próximo da temática é o *Construindo uma História escolar das mulheres*, de Janille Zaccur e Eleonora Abad, e trata sobre a importância de encontrarmos, na escola, um ambiente que investigue e confronte as reproduções cegas, que rompam com as narrativas ainda predominantemente masculinas.

Em 2018, a publicação do livro *História Pública em Debate: Patrimônio, Educação e Mediações do Passado*, organizado por Juniele Rabêlo de Almeida e Sônia Meneses, trouxe, em seus 12 capítulos, reflexões sobre os seguintes eixos: a) História Pública e Patrimônio; b) História Pública e Educação; c) História Pública e Mediações do Passado.

O livro *Que História Pública Queremos? What Public History do we Want?* Foi publicado em 2018, outro livro importante para os trabalhos e pesquisas em História Pública, contou com a publicação de 20 artigos, mas não foram divididos entre eixos de discussões. Nele não encontrei artigos relacionados ao livro didático, o mais próximo da temática é em relação ao ensino de história, *Qual a relação entre a história pública e o ensino de História?*, de Rodrigo de Almeida Ferreira, que auxiliou muito as reflexões dessa pesquisa.

História Pública em Debate, Patrimônio, Educação e Mediação do Passado organizado por Juniele Rabêlo de Almeida, também publicado em 2018, apresenta os seguintes eixos: História Pública e Patrimônio; História Pública e Educação; e História Pública e Mediações do Passado, com um total de 13 capítulos, mas nenhum diretamente sobre o livro didático.

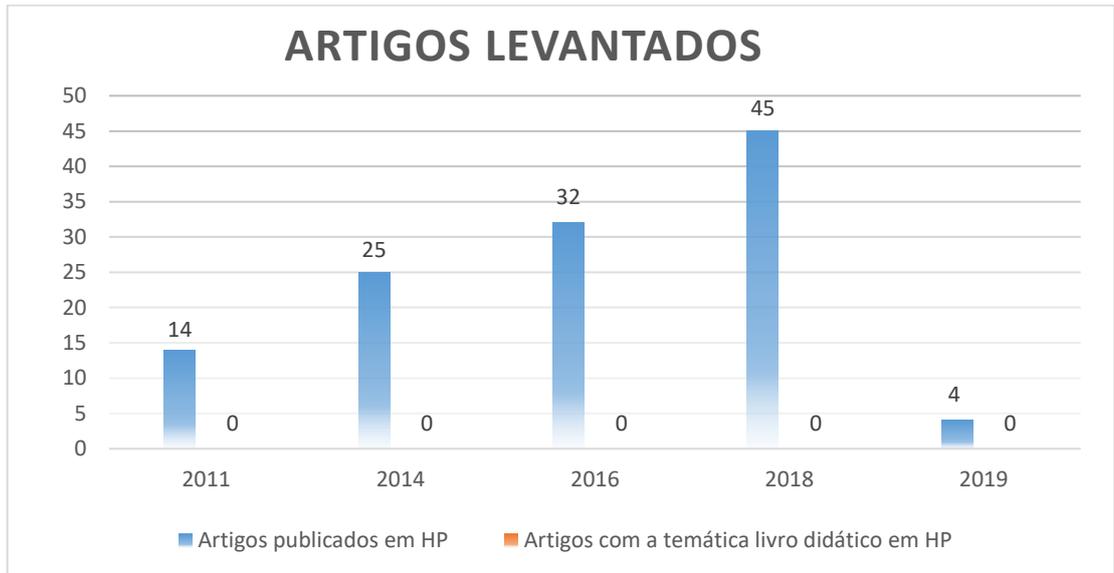
Em 2019, a Revista Nupem publica o dossiê História Pública, organizado pelos professores Ricardo Marques de Mello e Michel Kobelinski. Nela, encontramos quatro artigos, no dossiê, quais sejam: *Educação escolar em prisões: brechas, apostas e possibilidades*; *Ensino de Geografia nos anos iniciais do Ensino Fundamental e necessidades formativas: o que dizem os professores*; *A natureza da ciência na concepção de licenciados de um curso de Ciências Biológicas*; *A escola e sua interface com a luta pelo território: conquista do Povo de Puruborá, RO*, nenhum relacionado com a temática aqui tratada.

Esse levantamento bibliográfico foi importante para a pesquisa no seu desenvolvimento, pelo fato de identificar poucas investigações no movimento da História Pública, nas publicações de 2011 a 2019. Se pensarmos a investigação no campo do Ensino de História, a reflexão vem acontecendo, mas intitulada como História Pública ainda é bem tímida, ou seja, no diálogo com História Pública ela precisa ser ampliada.

Para compreendermos melhor esse levantamento e a necessidade de investigação nesse

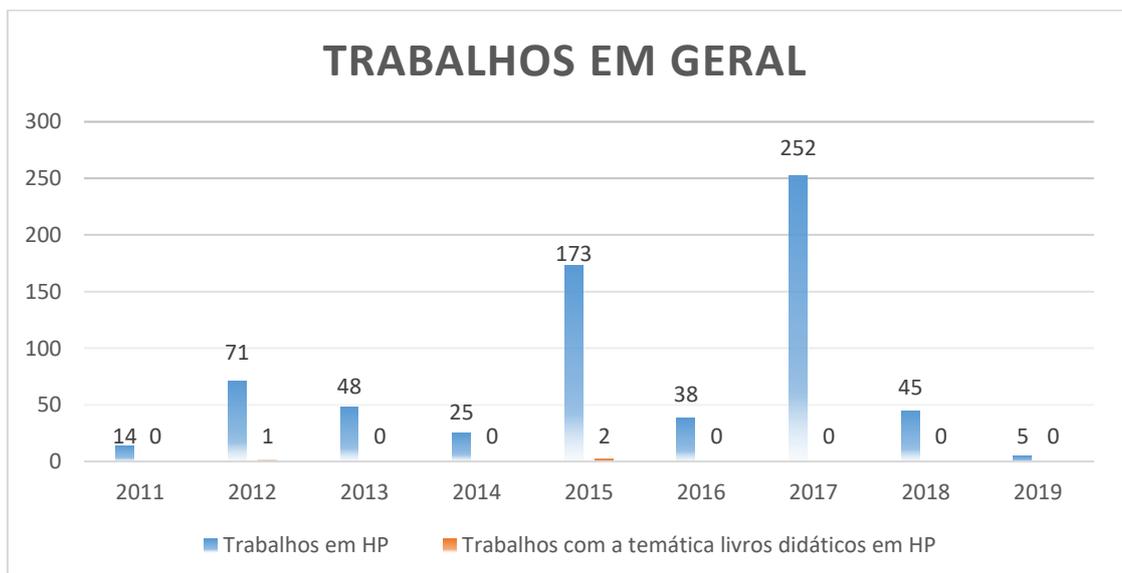
cenário, vamos comparar os artigos levantados nos respectivos anos em História Pública e os artigos com a temática em discussão.

Gráfico 1: Artigos publicados nos livros intitulados História Pública.



Fonte 1: Produzido pela autora (2019).

Gráfico 2: Publicação em anais dos congressos de História Pública e artigos em dossiês de História Pública.



Fonte 2: Produzido pela autora (2019).

Ao debruçar o olhar aos dados presentes nos gráficos, percebo a importância de investigar os livros didáticos e as representações das mulheres neles. Estas observações são

relevantes no sentido que os públicos que recebem esses materiais, na maioria das vezes, não se sentem representados por eles e o ensino de história acaba não sendo a história de todos (as). Logo através desse levantamento foi possível perceber a urgência em pesquisar o livro didático no movimento da História Pública.

A História Pública, que Ricardo Santhiago (2016) distingue em quatro engajamentos, quais sejam: a História Pública e público, do público, feita com o público e feita para o público, focaliza as ampliações das audiências. Pesquisar sobre a história das mulheres nos livros didáticos, suas representações ou a falta delas, permite a ampliação dos espaços e seus públicos. Se a questão nos livros didáticos é a falta de representação, a História Pública permite que as histórias sobre as mulheres sejam difundidas para além da academia. O trabalho da academia pode expandir-se por diversos meios, através dos arquivos, museus, fotografia, cinema, relatos de experiências, oficinas, atuando sempre em difusão do conhecimento histórico para diferentes públicos.

A História das mulheres, assim como qualquer outra, é múltipla, com diversas visões, sentidos, dessa maneira compartilho as palavras de Marta Gouvias de Oliveira Rovai de que nessa pesquisa seja possível “pensar como garantir que tantas vozes possam ser ouvidas, em suas diferentes tonalidades e ritmos, como tornar o passado útil para diferentes grupos na busca, inclusive, de diretos” (ROVAI, 2018, p. 187). A História Pública é então um posicionamento, observar a história por um viés político, uma opção pela produção compartilhada e divulgação do conhecimento, que muitas vezes só estão presentes na academia. Assim, a pesquisa não se torna algo distante, mas ao contrário, o (a) pesquisador (a) age sobre a pesquisa diante do mundo que ela faz parte bem como os sujeitos com os quais trabalha, ou seja, pesquisador (a) e sujeitos da pesquisa são produtores (as) de conhecimentos históricos e educacionais, tecido por um trabalho colaborativo, interativo, dialógico e coletivo (THOMPSON, 1981; FRISCH, 2016, FRANÇA, 2015).

A educação não necessita estar presa nos meios acadêmicos e escolares, ela vai além disso, visto que não pertence apenas ao espaço escolar e é através dos diversos meios de comunicação que o conhecimento pode chegar para a maioria. O livro didático é um importante meio de divulgação e espaço para a produção de conhecimento histórico dos (as) estudantes, mas não deve ser o único, a reflexão sobre ele sempre deve existir, pois é o material mais utilizado no ambiente escolar e aqui é entendido como um produto da História Pública.

A História Pública e o ensino estão entrelaçados, os dois necessitam de uma relação, os (as) estudantes contribuem com os seus saberes, dialogando com as fontes e os conhecimentos

históricos, saberes extraescolares e trajetórias que dialogam e contribuem com o ensino. É aqui que deve acontecer a representatividade, a singularidade, a negociação, a História com e para o público. Com isso temos que estar preparados (as) para as diversas vozes, a sala de aula e a escola são espaços públicos, onde os diálogos com a História Pública podem ser intensificados. A relação da História Pública com o Ensino de História possibilita um processo de ensino-aprendizagem mais valioso, com trocas e ganhos, ampliando o conhecimento e ocupando novos espaços, que são demandas que tanto uma quanto a outra necessita. “A experiência modifica, às vezes de maneira sutil e às vezes mais radicalmente, todo o processo educacional; influencia os métodos de ensino, a seleção e o aperfeiçoamento dos mestres e currículos” (THOMPSON, 1997, p. 13).

Raciocinando com o pensamento de Edward Palmer Thompson, contextualizamos como a experiência faz parte do processo educacional e como ela é capaz de modificar toda essa estrutura. Pensar nas experiências das mulheres, é pensar que elas fazem parte do processo de ensino e aprendizagem, da sua formação. Thompson (1981) trabalhou para além do espaço acadêmico, dialogou com várias áreas do conhecimento e compreendeu que a experiência humana é a mais rica das possibilidades históricas, da mesma forma como Walter Benjamin (1985) revela uma experiência que requer a transmissão como um modo de orientar as sucessivas gerações. A experiência que passa de pessoa para pessoa é a fonte das narrativas, das quais os (as) narradores (as) recorrem, assim, a experiência busca a comunicação. A experiência deixa rastros em quem narra e em quem escuta, pensando aqui na historicidade, com ela encontramos a marca de quem narra, através da sua própria experiência. Esses vestígios estão presentes de diferentes formas, quer seja na perspectiva de quem viveu ou na perspectiva de quem conta a história. Que narrativas femininas são trazidas nos livros didáticos? Que experiências e de quais sujeitos aparecem nos materiais didáticos? Um dos caminhos a se pensar nessas questões é com o movimento da História Pública, em construir uma História em que os sujeitos não sejam indiferentes a ela, mas se coloquem diante do mundo, agindo de forma significativa na história em que se está construindo e participando de forma ativa. Por essa via o compromisso do (a) historiador (a) e da comunidade em processo de produção de conhecimento histórico são partilhados, construindo coletivamente em uma estrada em que todos (as) caminham juntos (a) em uma relação dialógica e colaborativa (FRISH, 2016).

O conhecimento histórico escolar também é construído pressupondo o viés da autoridade compartilhada e do trabalho colaborativo, entre professores (as) e alunos (as) e nas trocas compartilhadas entres os (as) próprios (as) professores (as). A produção de conhecimento

entres os (as) professores (as) e alunos (as), na sala de aula, dialoga com os conhecimentos difundidos no meio social, sejam eles através de filmes, novelas, seriados, museus, jogos, etc. Trazendo para a sala de aula as questões ligadas à memória e às experiências de diferentes sujeitos, públicos que são produtores e consumidores de história.

Na interface entre História Pública e o Ensino de História, vamos trabalhar com o livro didático e a forma como as mulheres são apresentadas nesses materiais. Considerando a escola como produtora de conhecimento histórico (CHERVELL, 1990) e um espaço de divulgação desse conhecimento, o livro didático é muito relevante nesse processo, uma vez que se trata de uma produção que propaga o conhecimento histórico para além da academia e para as amplas audiências. Os (as) professores (as) que têm acesso a esses livros trabalham com diferentes públicos nas escolas, e tem um papel muito importante na ampliação dos públicos, na produção de conhecimento histórico, no diálogo e no trabalho colaborativo, elementos esses que balizam a História Pública.

Quando pesamos em História Pública e divulgação do conhecimento, logo imaginamos sites, blogs, páginas em redes sociais, *podcast*, como os meios de divulgação científica para um público maior. E realmente um grande público é alcançado, é fácil encontrar páginas com conteúdo de História, divulgação nas redes sociais, inclusive eu e minha colega de mestrado Jocimara Maciel, criamos uma página no aplicativo *Instagram* (@CompartilhaHistória) perfil com o objetivo de compartilhar, divulgar eventos e os resultados das pesquisas realizadas no primeiro Mestrado em História Pública do Brasil e debater assuntos relacionados à História Pública. Porém, em tempo de pandemia, no qual vivemos, percebi que só essas mídias não bastam. Ou melhor dizendo, ainda não são suficientes em um país marcado pela desigualdade como é o nosso.

A ideia dos recursos que possibilitam as “amplas audiências”, nas redes sociais ou com os usos da tecnologia traz uma falsa ideia de que todos (as) são atingidos (as) e possuem acesso. Muitas vezes essa falsa sensação aparenta como se fosse descoberto um novo método de escrever e aprender a História, porém, não se trata aqui apenas de aprender conteúdo, é necessário dialogar com a história e não receber respostas prontas. O (a) professor (a) não é quem responde perguntas, mas quem dialoga e possibilita que o (a) outro (a) pergunte e possa refletir sobre sua própria questão. É ter a confiança de dialogar sobre questões que inquiete, mas com reflexão, debate e não apenas com respostas. E se nosso objetivo como profissionais do ensino de história é dialogar, pensar sobre as questões que cercam nosso mundo, a História Pública não é apenas sobre divulgação, amplas audiências ou buscar ferramentas modernas para

a divulgação do conhecimento histórico, mas sim sobre o encontro, a leitura, a produção, o livro didático que gere a conversação, as diferentes leituras, a aprendizagem mais humana e não apenas técnica.

Como professora de colégios públicos do Paraná, na região do interior, durante as medidas tomadas devido ao novo coronavírus² que modificou nossa forma de viver e perceber o mundo, ficou nítido que não são todas as pessoas que tem acesso e possibilidade de obter conhecimento através de um celular ou computador. E os motivos são vários, muitos não têm dinheiro para pagar uma boa internet, um celular com capacidade de armazenamento para certos aplicativos. A localidade onde eu trabalho, por ser muito distante do centro urbano mais próximo, é muito difícil o acesso à rede de internet, ou seja, os motivos são vários, mas a conclusão é que esses alunos e alunas não podem ser deixados (as) de lado.

A minha realidade como professora me mostrou que mesmo com aplicativos e ferramentas modernas como o *Google Sala de Aula*, o *Aula PR*, o aplicativo *Meet*, *Zoom*, as próprias redes sociais, uma grande parcela dos (as) alunos (as) não conseguiu acesso a esses meios e necessitou da retirada de “apostilas”, material impresso do conteúdo que estava sendo estudado. No Colégio Estadual do Campo Cecília Meireles, existe um total de 124 alunos (as) matriculados (as), para compreender mais essa realidade podemos observar os dados:

Quadro 1: Realidade dos (as) discentes do Colégio Estadual do Campo Cecília Meireles.

Forma de acesso dos Estudantes	Atualização dos números				
	28/05/20	04/06/20	10/06/20	18/06/20	25/06/20
Total de estudantes matriculados (as) na instituição.	123	124	124	124	124
Nº. de estudantes com acesso ao <i>Google classroom</i> .	84	84	84	84	86

² Organização Mundial da Saúde (OMS) passou a chamar oficialmente a doença causada pelo novo coronavírus de Covid-19. COVID significa CORONA VÍRUS DISEASE (Doença do Coronavírus), enquanto “19” se refere a 2019, quando os primeiros casos em Wuhan, na China, foram divulgados publicamente pelo governo chinês no final de dezembro. Para evitarmos o contágio, foi necessária quarentena, e as aulas presenciais suspensas.

Nº. de estudantes com acesso apenas pela TV	0	0	0	0	0
Nº. de estudantes com acesso apenas aos materiais impressos pela Escola.	38	38	38	40	38
Nº. de estudantes sem nenhum tipo de acesso.	0	0	0	0	0
Nº. de estudantes que deixaram de acessar <i>Google classroom</i> e materiais impressos.	2	0	2	2	2
Nº. de estudantes do ensino TÉCNICO	-	-	-	-	-
Nº. de professores (as) da instituição.	22	22	22	22	22
Nº. de professores (as) que realizaram vídeo conferência com os estudantes (<i>MEET</i>)	3	2	3		
Nº. de estudantes CELEM (espaço pedagógico para o ensino de línguas estrangeiras)	40	40	40	40	40
Nº de estudante <i>WhatsApp</i>	110	110	110	110	110

Fonte 3: Fornecida pela Secretaria do Colégio Cecília Meireles.

Percebemos então que existe um número alto de estudantes que só tem acesso ao material impresso. Logo, se pensarmos na divulgação científica através apenas dos meios digitais estaríamos excluindo essa parcela da população. Por isso, há a necessidade de se pensar no livro didático como um produto da História Pública, pois os alunos e alunas ainda necessitam do livro como seu principal recurso e, nesse momento que estamos passando, isso ficou mais perceptível, pois é a realidade de muitos alunos e alunas, a falta de acesso a outros meios. Então como a História Pública chega para esses grupos que não têm acesso à internet? É pelo livro didático. Por isso, a popularização da história deve ser pensada nesses grupos também, pois é necessário pensar nas desigualdades que geram uma exclusão muito grande, a história digital tem muitos aspectos positivos, mais ainda gera essa exceção, então o livro didático é um produto da História Pública é uma necessidade, pois é a divulgação histórica para esses grupos que ainda são excluídos da divulgação através dos meios digitais.

O livro didático é então um produto importante da História Pública, mas nessa pesquisa iremos trabalhar com as mulheres e os livros didáticos, o principal motivo dessa escolha reside no fato que a “história” em sua maioria foi sempre retratada através de uma visão masculina e é necessário estudar, ler e escutar as mulheres, acreditar nas experiências femininas que sempre estiveram presentes na história. E como é trabalhar com esses livros que ainda estão passando por um processo para se tornar mais igualitários, sem distinções e inclusivos? Se compreendermos que falta, nas narrativas, a presença das mulheres nos livros, temos que buscar outras metodologias, mas lutar para que se faça presente nesses materiais, pela sua grande utilidade na escola, que é um lugar público por excelência, deve atingir todos os grupos. Para isso acontecer é necessário olhar o passado sempre pelo presente. Quando escrevemos ou estudamos a história assim como podemos eternizar, também podemos apagar a memória, e como vamos lidar com os discursos negacionistas, que excluem as mulheres da história?

Pensando nessas questões, compreendendo como a História do tempo presente é fértil para a História Pública, a linguagem é, de certa forma, um ato de fala, o poder de criar alguma coisa, o discurso que vai gerar e impactar quem está acessando. E quando pensamos nos livros que são usados na sala de aula pensamos também em uma perspectiva futura e agora, com a pandemia, é necessário pensar no único acesso que alguns grupos tem e como é fazer História Pública para esses grupos? Como a popularização da História? A precarização e a desigualdade digital, que geram uma exclusão grande podem interferir no ensino? Ou melhor, podemos aceitar que isso aconteça?

Não podemos! Por isso, vamos refletir sobre o Livro didático e as mulheres, grupo que foi excluído por um longo período. Para refletir sobre as questões de gênero e a escrita no livro didático, pensando gênero como uma categoria de análise, vamos utilizar das discussões da Joan Scott (1990). No livro didático, ou em muitos textos escritos com o intuito de divulgação histórica, utilizam termos apenas masculinos para se referir a humanidade, aí já começa um problema, pois é evidente a falta de representação feminina, os textos de modo geral ignoram as mulheres.

1.2 UM CAMINHO DE EXPERIÊNCIAS E EMANCIPAÇÕES

Analiso a História Pública do lugar de onde falo, isto é, professora de História. Penso acerca do livro didático de História e o modo como a História das mulheres é construída historicamente nos materiais didáticos. Não como simples denúncia, ou análise estatística, mas na espessura real – pública – do ofício docente e as maneiras de dar aula e de capturar a atenção pública. Não se trata apenas de um enunciado teórico, ou apenas de contribuições sobre a pesquisa, mas uma prática que vai além de ocupar o espaço acadêmico. Almejo que a pesquisa atinja os diversos públicos, mas que principalmente chegue até as escolas. Escolas essas que buscamos que sejam um bem comum, de todos (as) e para todos (as), longe da privatização. Para isso, a escrita da História não pode ser praticada de um modo dominante, mas sim ser um exercício democrático.

Sigo com o desejo de compreender e buscar o diálogo entre a História Pública e o Ensino de História tecido a respeito da presença/ausência das mulheres nos livros didáticos no entrecruzamento com a História Pública. O percurso para compreender esse diálogo foi tecido em dois momentos, no primeiro, focalizamos na relação da História Pública com o livro *O Mestre ignorante: Cinco Lições Sobre A Emancipação Intelectual*, nele Jacques Rancière (2002) aborda reflexões importantes das quais a relação entre a educação e a pedagogia partem do pressuposto de que todos os indivíduos possuem uma inteligência igual, logo todos podem conquistar o conhecimento sobre o tema que assim estão interessados em aprender. Dessa forma não existe hierarquização das inteligências, mas diferentes modos de manifesta-las. E com ele, o convite para caminharmos juntos, nos perder, e seguir na estrada do conhecimento, das reflexões e nas conversações. Outro momento será a reflexão sobre a experiência junto com o doutor em Pedagogia Jorge Larrosa, que é um dos autores que mais vêm trabalhando sobre a experiência. Larrosa tem uma grande preocupação com os rumos da educação. Suas contribuições sobre a experiência agregam muito, com elas vamos conseguir caminhar um

pouco mais adiante. O autor publicou diversos artigos em periódicos brasileiros e tem dois livros traduzidos para o português: *Imagens do outro* (Vozes, 1998) e *Pedagogia profana* (Autêntica, 1999).

Nessas perspectivas penso no livro didático, como um produto da História Pública, visto que é produzido, frequentemente, por professores (as) que não são docentes universitários, assim como alcança um público para além do espaço acadêmico. E, com esse produto, podemos problematizar a circulação do conhecimento histórico a respeito da presença/ausência das mulheres nos livros didáticos de história, possibilitando a reflexão sobre a História Pública juntamente com a experiência no espaço escolar. A escola é o local no qual existem relações entre os saberes que os (as) alunos (as) e docentes trazem de outros ambientes, Tais saberes circulam e tencionam com os novos saberes, a interlocução de entendimentos entre estudantes e professores (as), a circularidade do conhecimento e a criticidade do saber histórico são fundamentais para a história pública. Destacamos ainda a importância dos (as) professores (as) refletirem “com o estudante sobre nosso papel no processo histórico e das capacidades de atuar no contexto, em que estamos imersos. Na sala de aula, portanto, se desenvolvem práticas de história pública com intensa atividade intelectual” (PENNA; FERREIRA, 2018, p. 114).

1.3 PRIMEIRO DIÁLOGO: A FIGURA DO (A) PROFESSOR (A) DE HISTÓRIA E HISTORIADOR (A) PÚBLICO A PARTIR DA REFLEXÃO DO *MESTRE IGNORANTE* DE JACQUES RANCIÈRE E DA EXPERIÊNCIA

O livro *O Mestre Ignorante* de Jacques Rancière (2002) é uma obra da Filosofia da Educação que opta por discutir os métodos educacionais vigentes no século XIX que, com poucas mudanças, segundo minha interpretação, chegaram até o momento atual. Na obra, o conhecimento é abordado pelo papel do professor intitulado de Mestre, que tem como função principal transmitir seus conhecimentos aos alunos para levá-los à própria ciência, instigando-os a usar a sua própria inteligência. A narrativa conta a história de Joseph Jacotot, professor francês que é convidado a dar aulas para uma turma de holandeses, porém Jacotot não falava holandês e seus educandos holandeses não falavam francês. Por conta disso, decidiu adotar um método diferente do modelo tradicional, assim optou pela emancipação de seus alunos, forçando-os a utilizarem sua própria inteligência, para isso fez com que seus alunos estudassem o *Telêmaco*. A partir deste momento, Jacotot passa a tratar o princípio da explicação (método tradicional), que está presente na maioria das escolas brasileiras, como o princípio do embrutecimento, por acreditar que por meio da explicação o aluno obtém um conhecimento fragmentado, já quando

emancipado, o aluno detém maior desempenho utilizando sua própria inteligência para adquirir conhecimento a respeito de determinado assunto, a partir de que os alunos passaram a obter conhecimento por si próprios com a utilização do Telêmaco, conseguiram compreender francês, relacionando palavras. Com o passar do tempo, eles foram se aperfeiçoando, sem que a matéria precisasse lhes ser explicada pelo mestre.

Jacotot passa, então, a refletir, levantando questões sobre a explicação, pensando que ela pode ser de certa maneira opressora, dando aos (as) alunos (as) apenas aquilo que o (a) mestre (a) ensina, sem a reflexão. Dessa forma, o conhecimento sempre fica preso a uma pessoa apenas, que “ensina” meramente o que acredita ser necessário. Vale lembrar que o conhecimento não pode ser “passado” ao outro, pois ele depende de uma construção individual e coletiva, não é algo que é entregue ou passado. A primeira lição apresentada por Rancière (2002, p. 114) é moderada na Igualdade, que depende quase exclusivamente da iniciativa dos indivíduos e grupos, através da vontade e pelo próprio desejo de aprender ou mesmo pelas necessidades da situação, dando liberdade para buscar o seu próprio conhecimento. Logo, a vontade de aprender por iniciativa própria, dá significado aos estudos, o que proporciona essa racionalidade guiada pela vontade da verdade, “[...] não é uma verdade incontestável que ele nos apresenta, é uma suposição, uma aventura de seu espírito que ele está narrando, a partir dos fatos que observou”.

A partir dessa experiência, refletiu que o ensino poderia se pautar sem mestre (a) explicador (a), assim, pensou que os métodos educacionais vigentes até aquela época, nos quais se alocava um destaque excessivo nas explicações de um (a) mestre (a), poderiam ser repensados, e desenvolveu, a partir dessas ideias iniciais, o ensino universal que busca levar as pessoas ao desenvolvimento de suas capacidades de forma mais autônoma, emancipadora. Ao (à) mestre (a) caberia propor, por exemplo, que o (a) aluno (a), a partir de Telêmaco, aprendesse a ler comparando e relacionando os fatos, exercitando e decorando as letras e palavras. Jacotot consegue ensinar outra língua sem mesmo conhecê-la. A explicação em demasia pode estar assumindo o espaço da reflexão, da aprendizagem própria do (a) aprendiz. É necessário então um (a) mestre (a) que estimule seus (suas) alunos (as) à reflexão, a pensar e questionar através de si próprio. O (a) explicador (a) pode estar usufruindo um *status* de opressor (a), com uma titulação não verdadeira de quem sabe tudo, a explicação poderá estar ocupando espaço da liberdade, da aprendizagem individual, ou seja, ela pode ser menos necessária à medida que a pessoa sente vontade de aprender algo. O (a) mestre (a) explicador (a) que não dá espaço, gera uma superioridade indevida, pois o (a) aluno (a) e mestre (a) são iguais, todos (as) são desconhecedores (as) de algumas áreas e assuntos, dependendo do ponto de vista, apenas temos

vivências a mais em uma área do que em outra. Nesta perspectiva, não estou desmerecendo a figura do (a) mestre (a), que tem todo seu mérito, mas para que exista uma aprendizagem mais democrática e reflexiva é necessário que os educandos e educandas consigam desenvolver seus saberes com estímulos e não apenas com a explicação sem reflexão.

Se a redução das desigualdades é o objetivo, então é necessário considerar que todas as inteligências têm capacidades semelhantes de aprendizado. Neste sentido, o embrutecimento é a submissão do (a) aluno (a) à inteligência do professor (a) e emancipação é a capacidade de operação em todos os sentidos. Operar de forma autônoma, segundo Rancière (2002), é aprender qualquer coisa e a isso relacionar todo o resto, segundo o princípio que todos têm igual inteligência. Rancière traz para nós a vontade como uma característica importante para o desenvolvimento da inteligência: “o homem é uma vontade servida por uma inteligência”, logo, onde estivermos dispostos a ir, a nossa inteligência nos levará, a vontade nos proporcionará alcançar os objetivos. Assim, a inteligência não é inata, nem totalmente natural, mas as circunstâncias pessoais, sociais e materiais são essenciais para levar a pessoa ao grau de raciocínio a que ela se propõe. Logo, compreendo que até certo ponto isto é uma questão de escolha. As suas experiências no mundo, sua condição material, seu grau de emancipação, de autonomia e vontade conduzem para o caminho escolhido. Não necessariamente este desenvolvimento passa pela instrução formal, pela escola ou pelo (a) professor (a). Pensando pelo movimento da História Pública, em levar a História para as diversas audiências, os espaços para esse desenvolvimento são inúmeros, é possível desenvolver e estimular a nossa consciência histórica nas praças, nos museus, no meio digital, nas escolas, entre outros espaços. É necessário, então, a possibilidade de estímulos e reflexões.

A escola do século XIX era apoiada nos métodos tradicionais, na repetição e na descrição, nos estudos conteudistas e na explicação. Muito presente dessa forma na atualidade, Rancière, em seu livro, defende a educação emancipatória, métodos de ensino que levariam à autoconstrução do sujeito e às abordagens diferenciadas, como o próprio construtivismo. Contudo, a visão técnica do (a) mestre (a) não possibilita uma grande evolução nos (as) alunos (as). Por mais que ele esteja usando como exemplo as escolas do século XIX, na nossa realidade ainda são muito presentes esses métodos baseados na repetição, no decorar, com uma explicação de cima para baixo. Na nossa atual situação, vivendo uma pandemia devido à COVID-19, que resultou em quarentena e alguns momentos de grande restrição e isolamento, os alunos e alunas estão aprendendo e estudando fora da escola, percebemos um problema ainda maior: a escola no ambiente doméstico. Esta situação exclui mais, gera mais injustiças do que

nas escolas. É muito triste perceber a quantidade de alunos (as) que não tem acesso às ferramentas de ensino estando em casa, pois a escola, mesmo tendo seus inúmeros problemas, ainda é o lugar capaz de promover a igualdade para a educação, onde todos (as) são capazes da aprendizagem, dentro da sua perspectiva, construir o estudo da melhor forma possível.

Com essas reflexões, pensamos que não é necessário ter apenas a técnica, mas também o tato ao se pensar no ensino, o diálogo e a conversa são os pontos centrais e, nesse contexto, o (a) bom (a) professor (a) é aquele que faz o (a) outro (a) pensar e não somente aprender. Ativar no (a) outro (a) a potência da aprendizagem não faz perder ou retirar a importância do (a) professor (a) ou do (a) historiador (a), pois este (a) deve ter a capacidade de intensificar essa capacidade e ficar feliz com a liberdade do (a) seu (a) aluno (a). Um (a) bom (a) mestre (a) sempre almeja que seu (sua) aluno (a) voe alto, além dele (a), e que tenha toda a força de escolha. Atravessar as fronteiras, sejam elas físicas ou imateriais.

Na formação tradicional, a aprendizagem parte do pressuposto de que existe sempre um indivíduo que é superior ao outro, existindo desigualdade mesmo quando há uma busca pela igualdade. Na formação emancipadora, o princípio da aprendizagem parte do ponto que a igualdade é o marco inicial. Quando a inteligência é estimulada, temos a emancipação, diferente do princípio do embrutecimento que, segundo Jacques Rancière (2002), seria apenas pelo método da explicação, aquilo que já vem pronto, sem a necessidade da reflexão. O trabalho desenvolvido pelo mestre Jacotot nos leva a perceber que quanto mais o estímulo da inteligência acontecer, mais o aprendizado ocorre. É um ciclo de potência que gera a emancipação. Em contrapartida, o embrutecimento ocorre devido às excessivas explicações limitadoras para esses (as) alunos (as), pois colocam mestre (a) e aluno (a) em posições hierarquizadas e a necessidade de métodos comprova essa limitação, pois é muito complicada a utilização de métodos quando estamos trabalhando e pensando em seres humanos, com cada individualidade.

Na nossa prática não devemos ser “explicadores (as)”, como Rancière (2002) argumenta, pois isso prende o (a) aluno (a) dizendo a eles (as) que não podem aprender sem explicações, tendo um (a) mestre (a) que sabe mais e alguém que saiba menos para aprender. É necessário ser reflexivo (a) e crítico (a) com a nossa prática, assim como Jacotot, e visar a emancipação dos (as) mestres (as) e estudantes e não a dependência deles (as). Orientando sempre para uma educação emancipadora. Em toda ciência há manifestação da inteligência humana e Jacotot nos chama a atenção para isto e para uma consciência de igualdade que leva à emancipação aqui tratada. Emancipação, então, é todo o processo de aprendizagem em que as capacidades dos (as) alunos (as) são reconhecidas e desenvolvidas. Rancière não estava

pensando nos estudos sobre as mulheres na história quando escreveu “O mestre Ignorante”, mas posso trazer essa reflexão para o presente trabalho, que busca a emancipação das alunas e professoras, com foco para o estudo das mulheres. Quando escrevo, me relaciono com elas, escrevo e penso sobre, não venho com uma posição hierarquizada, mas com a intenção de aprender com. É necessário ressaltar que esta pesquisa, em nenhum momento será “sobre” o (a) outro (a), mas um trabalho em conjunto, uma troca de saberes para todos (as) juntos (as) buscarmos por uma sociedade emancipadora e com a igualdade que Rancière apresenta, que reconhece que não há superioridade do (a) mestre (a) ao (à) aluno (a) ou em qualquer outra situação. É necessário pensar, não impor.

A principal crítica que o livro traz sobre o ensino tradicional é a ideia do (a) mestre (a) autoritário, reforçando a incapacidade do (a) aluno (a) ao tentar reduzir a desigualdade, que existe entre ele (a), que supostamente sabe, e o (a) outro (a), que não sabe. O que proporciona o embrutecimento é: o processo de aprendizagem antagônico à emancipação, pois reforça a incapacidade dos (as) alunos (as) e ignora seus saberes. A desigualdade, apresentada por ele, seria quando o (a) mestre (a) acredita que sabe e o (a) aluno (a) não, portanto, não há igualdade intelectual, o (a) primeiro (a) é superior ao (a) segundo (a). Nossa pesquisa dialoga, então, com o pensamento de Rancière (2002) junto com o movimento da História Pública e como isso pode permear o Ensino de História. A História Pública engloba um conjunto de qualificativos que, salvo engano, requer modificações durante todo o processo de pesquisa. Penso, dessa forma, que a história contada por Rancière, do mestre Jacotot, também nos apresenta essa mudança no processo de ensino e aprendizagem, não é apenas falar sobre alguma coisa, mas possibilitar ao (a) outro (a) participar, fazer junto, ser parte do processo, ativo (a) na aprendizagem.

Ele nos traz um olhar diferenciado ao ensino, possibilitando olhar esse mundo da educação de uma forma diferente, colocando a nossa atenção, com múltiplas possibilidades de aprendizado. Esse é um caminho que podemos seguir com o ensino, libertar a forma de aprender e ensinar, permitindo, assim, conhecer o que os (as) educandos (as) têm a oferecer, extrair os melhores pensamentos e argumentos para um caminho de evolução, nos fazendo caminhar buscando uma forma de aprendizagem que não seja opressiva pelo seu saber, mas que possibilite diversas formas para quem aprende, que consiga seguir de uma maneira mais livre, liberta de preconceitos e, a partir do conhecimento, construir uma nova forma de viver, com sua cultura, mas para além dela, com a possibilidade de escolha para decidir ser e optar pelo que quiser. A educação pode ser muitas coisas, menos impositiva e que impeça a experiência.

1.4 SEGUNDO DIÁLOGO: EXPERIÊNCIA E HISTÓRIA PÚBLICA. A EXPERIÊNCIA NÃO PODE SER CONTROLADA, POR QUE A HISTÓRIA SERIA?

A experiência não pode ser controlada, na História Pública temos a possibilidade de valorizar essas experiências. Neste caso, experiências femininas do campo pedagógico. Estou falando e pensando no ensino, porém a experiência não é algo que possa ensinar para o (a) outro (a), mas é conversável e incentivadora. A troca de saberes e experiências permite que alunos (as), professores (as), universidade e escola dialoguem, conversem, compartilhando esses saberes que cada um possui, de acordo com a sua individualidade. Proponho pensarmos a educação e a História Pública através da experiência, sempre na percepção que Jorge Larrosa (2002, p. 21) nos apresenta, a experiência como um sentido, “E pensar não é somente ‘raciocinar’ ou ‘calcular’ ou ‘argumentar’, como tem sido ensinado algumas vezes, mas é sobretudo dar sentido ao que somos e ao que nos acontece”.

É necessário ter o olhar solidário, perceber o (a) outro (a) e deixar se expressar da sua maneira, dialogar, fazer a História ser mais humana. “Pero basta con lo dicho para decir que ser profesor o profesora no es desempeñar sin más un puesto de trabajo, sino profesar una vocación” (SCHLANGERS, 1997; LARROSA, 2018, p. 39-64). A educação histórica deve ser pautada no diálogo, uma relação de comunicação entre todos (as), um lugar de debate, assim como essa pesquisa buscou ser. Com a História Pública compreendemos a busca que muitos (as) historiadores (as) tiveram por muito tempo, tirar o “mofo” tecnicista da história, e aqui pensamos na educação histórica, tirar tudo aquilo que pretende moldar, o “fazer” o (a) outro (a) crítico, “fazer” o pensar, “desenvolver” na (o) outra (o) tal habilidade, nós professores (as) não temos essa capacidade, pois quem tem essa responsabilidade é o próprio ser, que com a sua experiência vai constituir sua formação e escolha. O (A) professor (a) auxilia esse processo, estimula, através de trocas, de diálogo, mas não deve impor. Como foi apresentado por Rancière (2002), a educação não pode ser apenas técnica, ou presa em moldes.

Pensando, neste momento, nos movimentos da História Pública entendemos que é necessário um processo de colocar-se diante do mundo e agir sobre ele, tanto por parte do (a) historiador (a) como das comunidades com as quais trabalha (ROVAI, 2018 p, 193). Marta Rovai me faz pensar como é necessário o envolvimento ético e uma devolução contínua do processo que realizamos ao se trabalhar pensando em uma História Pública durante o ensino, que poderá ser muitas vezes um processo conflituoso, pois tirar a autoridade do (a) pesquisador (a) e do (a) professor (a) e compartilhá-la pode trazer disputas, uma nova dinâmica. Trazer a experiência dos sujeitos no campo principal, nem sempre será uma tarefa fácil e não estamos

tentando tirar a autoridade dos professores e professoras em sala de aula, mas buscar uma linguagem emancipadora, que converse, que busque entender o (a) outro (a) e fazer o uso das trocas. Ensinar sem a pretensão de moldar ou impor um conteúdo, mas dar possibilidades para que todos os sujeitos possam caminhar juntos e construir seus próprios caminhos.

A História Pública me faz perceber os desafios ao se pensar o ambiente escolar, mas também muitas possibilidades que vão além da divulgação ou da circulação de produção, que na maioria das vezes é limitada para os públicos acadêmicos, como trazer a História mais próxima, com narrativas de memórias que estão presentes nos (as) envolvidos (as) desse processo? Se serão estudadas mulheres, a história das mulheres deve estar presente de uma forma ativa, persistente, que as próprias mulheres se identifiquem e possam também construir e entender essas histórias. Não é apenas o estudar para conhecer, não é só a divulgação do que aconteceu e como aconteceu, é como a história está presente nas experiências das mulheres que leem e estudam esse conteúdo, é uma reflexão conjunta (ROVAI, 2018; ALMEIDA; 2018).

“O particular é compreendido no todo e o todo é compreendido no particular” (DROYSEN, 2009, p. 39). Compreender a história das mulheres e ter claro que essa história não é uma história à parte, ela está presente no processo histórico, só não teve a devida importância na historiografia durante um longo período, mas ela percorre com a experiência individual. As professoras de História quando vão relatar suas experiências em sala de aula, com livros, que em algumas ocasiões omitem a participação feminina, ou trazem uma linguagem machista, não vão trazer apenas suas experiências, mas o todo, toda uma história de luta, de reconhecimento, de se perceber como parte do todo ou de descobrimento, em perceber sua própria trajetória nesse contexto.

Para compreender a experiência buscamos Jorge Larrosa (1996), que compreendeu, através do idioma português, a experiência como algo que pode ser entendido como aquilo “que nos acontece”, no idioma espanhol: “o que nos passa”. A experiência sendo aquilo que nos passa, o que nos acontece e o que nos toca não o que passa ou aconteceu ou o que tocou. Em cada dia acontecem muitas coisas, porém muitas vezes nada nos acontece. Walter Benjamin (1985), em seus textos, narra sobre sua observação à pobreza de experiências no nosso mundo e cada dia passam mais coisas, porém a experiência se torna cada vez mais rara, como por exemplo a informação que é dada a todo momento nos jornais, manchetes, redes sociais, não é experiência e ainda tira o espaço da experiência, praticamente uma é o contrário da outra. Larrosa (2002) dialoga com Benjamin quando difere a experiência da informação. Benjamin traz a reflexão de que muitas vezes nos tornamos seres de informação e deixamos a experiência

passar, da mesma forma como Larrosa difere a experiência do trabalho, uma não está relacionada com a outra. Por mais que as experiências compartilhadas pelas professoras nessa pesquisa sejam dos seus ambientes de trabalho, elas são capazes de transpassar essas barreiras e vão além, estão presentes no indivíduo.

Então, quando estamos sobrecarregados (as) de informações, não fazemos outra coisa senão diminuir nossas possibilidades de experiências, o sujeito da informação ele sabe muitas coisas, sempre buscando novas informações, porém essa busca contínua pela informação e pelo saber, um saber sem conteúdo, não alcança nada, nada lhe modifica. Compartilhando o pensamento de Jorge Larrosa (1996) acerca da experiência, ela nos mostra aquilo que não dizemos, a capacidade de ensinar também depende da experiência, das diferentes experiências. A experiência não pretende transmitir ou provar absolutamente nada, ela existe por si só, ela não pode ser transmitida, mas deve ser compartilhada. É através do compartilhamento e do diálogo que surgem as novas possibilidades de educação histórica. A experiência é pública. A construção de uma nova educação histórica e pública, está vinculada com uma nova forma de ensinar, associada a essa nova noção, ao que entendemos como História Pública. Gerando, assim, um novo tipo de aluno (a), um novo tipo de educador (a) e um novo tipo de educação, com participantes ativos (as) em todo o processo. Quando um texto passa a fazer parte do discurso pedagógico, ele fica submetido a outras regras, incorporado a outra gramática. E esta gramática é, naturalmente, uma gramática didática, dado que todo texto escolariza-se do ponto de vista da transmissão-aquisição, mas é, também, uma gramática ideológica (LARROSA, 1996, p. 170).

Aprender é o que separa, significa reconhecer que em certo momento existia o “antes”, reconhecer que em certo momento aprendemos tudo o que sabemos, e que em determinados momentos ignoramos esse “antes”. A experiência está nesse processo. Ela não se expressa apenas através da linguagem, mas é perceptível ao ler e escrever. Nossa escrita, fala e atitudes estão marcadas pelas experiências, mesmo quando não queremos expressá-las, elas estão presentes. Logo, percebemos em nossos alunos (as), mestres (as), colegas de profissão nas diferentes maneiras. Através da voz, o que vale é aquilo que o sujeito fala e ouve, quem lê e escreve. É aqui que existe o modo como a pessoa se expressa, o tom, a forma da linguagem, a objetividade, neutralidade, a indiferença que se referem tanto ao (a) falante, como ao (a) escritor (a), para o (a) ouvinte e leitor (a). Então, é necessário termos uma linguagem, em que falar, ouvir, ler e escrever sejam uma experiência. A experiência está ligada com o poder, a possibilidade de se expressar através dela é poder, é se perceber, perceber o (a) outro (a),

compreender, dialogar e fazer trocas, estas que podem ampliar ainda mais a capacidade de perceber sua própria experiência.

Transformação também é experiência, que ocorre nesse eterno processo de aprender. No ensino de História, podemos entender que é isso que a História Pública busca, uma transformação na forma do ensino. É necessário pararmos, analisarmos e compreendermos como é possível ocorrer essa transformação através dessas experiências ou melhor como as experiências são capazes de gerar modificações nesse processo educacional, como a História Pública pode interferir de forma ativa nesse processo. Mas é necessário ficar evidente que em momento nenhum queremos e conseguimos “formar”, “gerar” sujeitos críticos, ou “seres pensantes”, tudo isso eles já são, qualquer ser humano é, tem a sua criticidade, sua forma de pensar, isso através de sua experiência. O objetivo, então, é através dela, esses sujeitos obterem novos saberes ou desenvolvê-los pela sua própria capacidade, com o auxílio do (a) mestre (a). Só não é capaz de experiência aquele que “a quem nada lhe passa, a quem nada lhe acontece, a quem nada lhe sucede, a quem nada a toca, nada lhe chega, nada afeta, a quem nada o ameaça, a quem nada ocorre” (LARROSA, 2002, p. 25).

Larrosa afirma que a experiência formativa, da mesma maneira que a experiência estética, é uma chamada que não é transitiva e, por isso, não suporta o imperativo. Ou seja, não pode intimidar, querer dominar aquele (a) que aprende. O que ela produz é aquilo que ele chamou de transitivo, que produz isso e aquilo. Estamos, então, pensando na educação histórica através da experiência, dialogando com a História Pública, que possibilita a relação do que é transitivo. A experiência é, em primeiro lugar, um encontro ou uma relação.

A reconstrução e a interpretação do passado é um fazer valer o passado para o presente, o converter o passado num acontecimento do presente. Só assim é verdadeira experiência. A experiência do passado, portanto, não é um passa-tempo, um mecanismo de evasão do mundo real e do eu real. E não se reduz, tampouco, a um meio para adquirir conhecimentos sobre o que aconteceu (LARROSA, 2017, p. 198).

Não se trata de conhecer o passado através da experiência, só pelo saber ou ter o conhecimento do que já aconteceu, mas como esses fatos, e a forma como são tratados, interferem no nosso meio social, nas vidas humanas. Como a história é capaz de agir positivamente na nossa realidade, devemos buscar essa compreensão do passado, para que ele possa auxiliar no agora. Não somos apenas o hoje. O momento atual, nossos atos, falas, escritas, julgamentos refletem todo um processo histórico, que deve sempre ser utilizado e estudado para haver mudanças sociais, para que cada indivíduo, seja capaz de fazer as escolhas que acredita ser melhor para ele e para os demais. É por isso que o conhecimento histórico deve chegar para

todos (as), para que as possibilidades de acesso a essa transformação aconteçam de uma forma mais justa.

O pensar não é somente o ato de raciocinar ou argumentar, como por muito tempo acreditamos e nos foi ensinado, mas consiste em dar sentido ao que somos e a tudo aquilo que nos acontece e como nos posicionamos. Separar a experiência da informação é algo essencial, Larrosa ainda acrescenta que é necessário separar também o saber da experiência e o saber coisas, como por exemplo saber informações não significa que o sujeito seja informado, muitas vezes está apenas acumulando informações que não geram significados. Continuando, ele diz que a experiência é cada vez mais rara, por falta de tempo. Tudo em nossa sociedade se passa depressa, estamos demasiados (as) com tanta informação, notícias, manchetes, mas sem experiências. Os estímulos que estão acontecendo são fugazes e efêmeros. O excesso de trabalho também é um dos motivos que tornam a experiência cada vez mais rara, as pessoas estão apenas cumprindo comandos, devido ao sistema que nossa sociedade percorre. Esse é um ponto importante aqui, pois entendemos, então, que a experiência não pode ser confundida com trabalho, como já escrito acima. A experiência não é saber sobre algo, é reivindicar uma maneira de se viver, de estar no mundo, modo de tomar para isso o que acredita ser verdadeiro, uma forma de arrogar aquilo que toca e passa pelo sujeito e os espaços que possibilitam isso são os chamados de espaços e tempos educativos, espaço que podemos habitar e sempre modificá-lo.

Então, experiência é aquilo que “nos passa”, ou que nos toca, acontece e quando passa por nós, nos transforma, somente o sujeito da experiência é capaz e está aberto à sua própria transformação. O saber da experiência acontece entre o conhecimento e a vida humana, é o que se adquire na maneira como o indivíduo responde ao que lhe acontece na vida e o modo como damos sentido. O saber da experiência não significa uma verdade referente as coisas e fatos, mas no sentido ou a falta de sentido ao que nos acontece. Esse saber tem características que se opõem ao que entendemos como conhecimento. Larrosa traz sempre uma posição de autonomia e liberdade dos sujeitos e a educação se apresenta como um processo de alteridade, o (a) aluno (a) é, de certa maneira, o (a) “outro (a)” que olha a nós, educadores (as), nomeando uma relação de diferenças e não de subordinação e dependência.

A experiência também é chamada de “princípio de reflexividade”, porque o significado, “o que me passa”, é um pronome reflexivo, podemos entender que a experiência é um abalo de ida e volta. Movimento de ida, porque a experiência desconfia um movimento de exteriorização, de sair de si mesmo (a), buscar o que tem fora, um movimento que vai ao encontro com o que passa ou então ao encontro do acontecimento, pensando sempre pelo viés da educação,

buscando o conhecimento que vem de fora, do (a) outro (a). E um movimento de volta, porque a experiência supõe que o acontecimento aparenta a mim, produz implicações em mim, no que eu sou, na minha formação, nas minhas escolhas, no que eu penso, sinto, sei, quero, entre outras. O sujeito da experiência se exterioriza em relação ao acontecimento.

Se entendemos que a experiência é “o que me passa”, o sujeito da experiência é como uma região de passagem, um local de sensibilidade em que algo passa, chega até ele e quando isso “passa” deixa uma marca. Porém, existem várias dimensões da experiência. Exterioridade, alteridade e alienação não estão relacionadas com o acontecimento, com o que é da experiência. Já a reflexividade, subjetividade e transformação se relacionam com o sujeito da experiência, com “o que me passa”. Ela também, implica na sua formação ou transformação da subjetividade, como isso que nos passa, é capaz de transformar quem somos. Então, como o ensino de História é capaz dessa transformação, de passar e tocar esses (as) educandos (as), mas também os (as) professores (as)? De que maneira estudar a História das mulheres pode modificar esses diferentes públicos? E não apenas passar por eles, mas tocar, modificar, serem capazes dessa transformação. Larrosa (2002) entende o saber da experiência como a elaboração do sentido ou do sem-sentido do que nos acontece, ligado à existência de um indivíduo ou de uma comunidade humana particular, o que nos faz perceber que ela pode nos trazer a percepção tanto individual como coletiva, mas ligada à sua própria existência, por isso, ela é algo pessoal, particular de cada ser, pois duas pessoas podem passar pelo mesmo acontecimento, mas as experiências serão diferentes, o acontecimento pode ser compartilhado, mas a experiência não.

Pensar a educação a partir da experiência não é apenas raciocinar, argumentar, como tínhamos aprendido, mas é, principalmente, dar sentido ao que somos e ao que nos acontece. Trazer a História Pública junto com as experiências das professoras de História é uma forma de compreender como o ensino de História atua com uma função social, de uma forma ampla com a comunidade. Não existe mais a possibilidade de seguir com as pesquisas de gênero no isolamento universitário, principalmente quando existe uma preocupação de como o ensino de História atua e envolve a percepção de mulheres que fazem parte desse processo. No momento em que vivemos, na era de informação temos muitas notícias, muito conhecimento sobre diversos temas. Sobre o tema tratado as opiniões são inúmeras, porém há pouca experiência. Percebemos isso durante um isolamento social, em que o mundo todo está cheio de novas informações, os jornais a todo tempo passando dados, números de mortos (as), números de recuperados (as), as pessoas buscando se informar a todo momento, as notícias falsas se espalhando, as redes sociais cheias de informações, das diferentes formas, porém, mesmo com

tanto, a sociedade sentiu falta, falta daquilo que passa por ela, do que realmente passa na vida dela, não da informação ou do conhecimento, mas da experiência, a necessidade de estar compartilhando com o (a) outro (a).

Com tantas notícias, formas de se comunicar, de se relacionar com o mundo, sentimos falta do essencial, a experiência. Daquilo que nos toca, nos dois sentidos da palavra, sentimos falta do (a) outro (a), da convivência, das trocas, das relações humanas. A experiência é pública nesses momentos raros e nunca vividos pelas nossas gerações, percebemos como precisamos uns (umas) dos (as) outros (as), necessitamos dessas trocas e daquilo que realmente nos passa. É importante para nós pensarmos como a História Pública permite trazer essas relações com a experiência e como nós necessitamos delas. Necessitamos parar para pensar e não apenas receber, parar para olhar, parar para escutar, sentir, viver e respeitar e, de certa forma, “suspender o juízo”. O senso comum tem como base para experiência aquilo que foi vivido, indiferente do que foi pensado e extraído dessa vivência. Necessitamos valorizar aquilo que é empírico e não ignorarmos nossa subjetividade.

Esse excesso de informação e agilidade de tudo que nos acontece é o que nos impede de vivermos experiências reais, o que proporciona a autorreflexão, a introspecção e tudo que é capaz de formar a nossa subjetividade. Com a demasia da objetividade em nosso meio, em que o conhecimento técnico é algo utilitarista para uma troca momentânea, é paradoxal a construção de uma subjetividade. Não é errado buscarmos o conhecimento no sentido da informação, a questão apenas é que se torna algo momentâneo e logo passamos para a próxima informação, provocando uma massa de informações, sem ter nos causado experiência. São apenas sensações efêmeras. O que percebemos também é a frequente falta de memória que essas sensações nos causam, o que é algo que torna a experiência muito distante.

O sujeito que vive apenas da informação, desse estímulo raso, tem sua atenção voltada para a agitação do mundo, porém nada lhe acontece. O único objetivo é ser informado e informante, mas essa obsessão pelo saber, por esse conhecimento volúvel, não traz a sabedoria que Larrosa trata em seus textos. O autor afirma que o excesso de trabalho também impede a experiência, quando em excesso, o sujeito moderno além de ter a necessidade de estar sempre bem informado, em movimento, está, na maior parte do seu tempo, condicionado ao seu trabalho, com a necessidade de estar produzindo sempre algo. A experiência requer que algo nos aconteça ou nos toque e isso exige parar para pensar, olhar, escutar. Com o movimento da História Pública, entendemos como é necessário trabalhar com o (a) outro (a), pensar no (a) outro (a), escrever, parar para escutar os diferentes sujeitos, olhar mais pausadamente, escutar

mais devagar, parar para entender e sentir, perceber mais os detalhes, as diferentes opiniões, cultivando a delicadeza nas escolhas, ações e vontades, abrindo, assim, os olhos e ouvidos para aquilo que nos passa. Assim, aprender a escutar os (as) outros (as), a falar sobre o que nos acontece. O sujeito da experiência tem paixão pelo que faz, sente, e pela sua transformação, é receptivo e isso não diminui a sua ação, pelo contrário, é coerente com a sua sabedoria. A experiência permite um caminho para o desconhecido.

A era da informação, em que vivemos, não proporciona o conhecimento que a experiência gera e aqui não tratamos apenas do conhecimento acadêmico, aquele que temos nas universidades, mas sim e também o conhecimento que encontramos fora dela, em todos os meios. Isso ocorre quando paramos para pensar, para sentir, escutar o (a) outro (a). Por isso, busquei nesta pesquisa o trabalho compartilhado, para que essa experiência ocorra e não seja apenas um amontoado de informações. As experiências reais não são aquelas encontradas pelo excesso de informações e na agilidade, o mais difícil é que o conhecimento do mundo moderno é, muitas vezes, técnico e usado como moeda, o que é exatamente o contrário de uma formação de experiência. É algo imediato, momentâneo e logo passa para outras informações, para a próxima opinião, sem que nos tenha causado nada de experiência. São sentimentos efêmeros e volúveis.

Para Walter Benjamin, é preciso arrancar a máscara da falsa harmonia para desenterrar as contradições. Benjamin (1940) tinha como preocupação central, em seus escritos, a luta de classes, aqui estamos refletindo sobre as mulheres nesses livros de Histórias, ainda assim podemos refletir junto com ele. A história tanto vivida quanto escrita, de acordo com este autor, tem sido a história dos vencedores, isto é, a história das classes dominantes como ele afirma que não cessam de vencer. Benjamin sugere que a História foi por muito tempo cortejo triunfal dos vencedores, isso significa que devemos estar atentos na nossa escrita e nos livros didáticos que atingem um público amplo e não podem estar a serviço da classe dominante ou de grupos de pesquisadores (as) apenas, pois não somente a história do passado está em risco, mas todo o presente e as perspectivas do futuro.

Escrever a história à contrapelo, de uma forma contrária como vem sendo escrita, significa, então, buscar a contranarrativa. Ou seja, é pensar nos (nas) indígenas, negros (as), mulheres, nos (as) pobres, todos (as) que tiveram suas existências excluídas da história de alguma forma ou marcadas apenas pela violência e exploração, mas que foram resistência ao longo da História. A experiência das mulheres, ao enfrentar situações que excluem, a forma como resistiram a isso e como dialogam sobre essas questões enriquecem o processo de ensino-

aprendizagem. As trocas são essenciais para a formação, tanto para as professoras e pesquisadoras, quanto para as alunas e professores e alunos que devem aprender com isso. Trabalhar a história à contrapelo significa questionar a visão comumente cristalizada pelos manuais didáticos.

Esse processo nos faz pensar na emancipação, porém não aquela emancipação que estamos acostumados (as) a entender, como algo que nos é dado ou fornecido por outra pessoa. Não podemos ser arrogantes acreditando que “entregamos” a outro ser humano uma titulação de ser emancipado, até porque acreditamos em processos. Como historiadores (as), entendemos que tudo que ocorre na história está na forma de processos e não de rupturas ou mudanças rápidas e, da mesma forma, os seres humanos. A emancipação supõe a busca pela igualdade e se entendemos o saber como um instrumento de igualdade, o que seria a emancipação intelectual? Nenhum saber traz por si próprio a igualdade como resultado imediato, ela não é um efeito produzido, nem uma finalidade a ser atingida, mas um resultado que se opõe a um outro. Retomando a reflexão de Jacotot, por Rancière (2002), segue uma perspectiva em perceber que Sócrates, na figura de mestre, não é emancipadora, mas, ao contrário, ela embrutece, pois organiza o aluno a confrontar as lacunas e se apoiar no seu próprio discurso, Jacotot nos mostra que pensar na educação apenas com métodos pode ser embrutecedor.

Um método comum em muitas escolas é o que foi usado por Sócrates, mas Jacotot, inverte as coisas, mostrando que o “embrutecimento” tem como problema justamente o fato de não abolir todas as relações de autoridade, gerando a desigualdade nas relações de ensino-aprendizagem. A necessidade de que uma inteligência seja guiada por uma outra inteligência. A emancipação supõe um funcionamento igual, universal da inteligência. Ela é um processo natural que ocorre através da experiência e não pode ser usado para amaciar o ego de mestre (a) algum (a), diferente dos processos embrutecedores, que necessitam sempre ter alguém superior a outro.

O ponto aqui não é descaracterizar o (a) professor (a) como profissional, mas agregar ao seu papel uma noção de amor pelo assunto, que funciona como um catalisador de seu envolvimento com seu objeto, sua matéria e que, conseqüentemente, envolve seus educandos e educandas. A ideia de espaço escolar onde “muitos destes gestos e dessas marcas não são obtidas através de uma aprendizagem erudita, mas são saberes constituídos por meio da EXPERIÊNCIA”: “É pensar uma escola que nos imponha a impossibilidade de continuar a ser aquilo que éramos até então” (RECHIA; CUBAS, 2016, p. 13). O espaço escolar é, então, formado por pessoas, por experiências, não funções. A escola é o primeiro lugar social que a

criança participa, é a capacidade de colocar um ser como capaz, transformar pessoas em estudantes, através de experiências individuais e coletivas. Pensar nessas experiências, que são recorrentes, e definir o “escolar” como algo público, em comum, de uma forma pública, onde não exista dono (a) do conhecimento, é compreender o público. Dar a possibilidade de profanação, tornar a escola humana, discutível, o que por muito tempo foi considerado sagrado e indiscutível, em algo que possibilite o debate, a dúvida, o questionamento. O ambiente escolar deve promover as discussões e não enaltecer o que já existe e permanecer intacto. Propor que tudo pode ser discutido, a possibilidade de estudar os diversos temas e de diversas formas.

A escola também é o local de igualdade, tem a necessidade de ser, onde todos (as) somos capazes de dar o nosso melhor e o importante da escola é sua forma pública, sua forma comum entre professores (as) e alunos (as), todos (as) são capazes de conquistar aquilo que acreditam, vivenciar novas experiências e modificar a sua realidade. Ainda como nas escolas do século XVIII e XIX, os valores que muitas enaltecem são: a hierarquização, disciplina, segregação, e com uma falta de motivação. Havendo, assim, uma distorção do mundo escolar e de trabalho. Os tempos mudaram, mas as escolas permanecem com algumas características de outrora.

É necessário pensar nos públicos em relação à educação, no interesse de todos (as) e não de algumas partes privadas, beneficiando apenas alguns grupos. A educação pensada como um assunto de todos (as), com interesses comuns. Como podemos defender uma ideia de educação, quando na parte do todo não interessa a mais ninguém? Educação é um território de luta, de conquista, de buscas, lutas por igualdade, representação, conquistas de direitos, conquistas de ver o (as) negros (as), os (as) índios (as), os (as) pobres, as mulheres presentes no livro didático, presente no ensino, não como uma história à parte, mas de forma integral no ensino de História. Uma batalha pelo público, aquilo que está presente entre nós.

A escola pública deveria ser uma das principais instituições a receber pessoas pelo ponto de viés da igualdade, mas quando a escola entra na rotina da competitividade, ela perde essa ideia de igualdade. Então, é necessária uma formação de professores (as) com novas formas de avaliar, de aprender e ir além, o (a) professor (a) deve amar o assunto que coloca em cima da mesa, que trabalha com seus alunos e alunas. É necessário, antes de tudo, acreditar no que se faz e amar o porquê se faz.

O que não podemos permitir que aconteça é que o espaço público desapareça, a escola não é uma extensão da casa. A diversidade tem que estar presente, assim como as mudanças. Se isso não acontecer, o mundo não modifica, as experiências sempre vão ser as mesmas ou, se pensar de uma forma mais negativa, elas podem nem ocorrer, pois só vamos repetir o que

aprendemos no nosso ambiente, naquilo que nos é adaptado, o que é falado que é correto. Não conseguimos ter uma formação de experiências dessa forma, somos muito além do que nossas famílias, somos o diálogo com as diferenças, somos o que aprendemos e o que deixamos de aprender, somos nossas escolhas, o que confrontamos, somos as lutas que escolhermos lutar.

Pensamos aqui a sala de aula como um espaço público, assim como o ambiente escolar é uma introdução do mundo como espaço público. A escola em si mesma é um espaço público em que situações são colocadas. O primeiro contato com o meio social que uma criança tem é na escola, *a priori* ela apenas se relaciona com as questões familiares. É necessário que ela seja, então, realmente pública, do contrário é uma reunião doméstica. O público implica nas desapropriações, nas novas práticas. O que se faz na sala de aula não só tem valor como ‘liberdade de expressão’ dos (as) participantes ou como ‘comprovação de trabalho realizado’ (todos eles assuntos privados), mas sua importância deriva do fato de constituir outra coisa: um espaço público no qual o que está em jogo é algo assim como ‘o mundo’ (que não é de ninguém). Por tanto, não se trata de quem ou quantos falam, mas do que falam e, sobretudo de que (se) falam e de como (se) falam” (LARROSA, 2017, p. 189).

Qual seria a linguagem emancipadora na escola? Precisamos pensar em uma linguagem pública que alcance todos e todas. A História Pública pode trazer essa língua que converse, uma língua que não pertença a ninguém. Da mesma forma que o saber não pode ser uma mercadoria, a linguagem escolar também não. Motivar a consciência histórica para um público mais amplo, gerando a integração de recursos diversos, buscar um caminho de conhecimento e prática de como construir uma história com linguagens para todos e todas. Uma língua que converse, com dinâmicas múltiplas, polifônica, um espaço de relações interativas e dialógicas, de escuta, criatividade, inventividade e trocas de diferentes saberes. Reconhecendo os alunos (as) e professores (as) como produtores (as) de conhecimento e participantes das relações sociais entrelaçadas historicamente.

Uma linguagem emancipadora na escola seria um convite a caminhar, pensando junto com Hannah Arendt (2006), afirmamos que a língua da escola é uma língua amorosa, que coloca em cena o amor combinado pelo mundo, uma linguagem de convite, inspiradora, nunca de silenciar. Para uma escola democrática, sua língua necessita ser emancipadora, ou melhor, que permita a emancipação individual, por si mesmo (a), que possibilite, que auxilie. Uma língua que não pertença nem aos (às) mestres (as), nem aos alunos (as), mas que seja comunicável com todos (as), que fazem parte do processo da educação. Essa seria a linguagem pública, aquela que não pertence apenas às universidades ou escolas, mas que alcance um

público amplo, possibilitando o conhecimento para quem quiser adquirir. A História Pública nos convida a pensar e buscar essa língua, pensando que o saber não pode ser uma mercadoria, o público necessita estar presente nessa linguagem como um bem comum. Não se trata somente do aprender. Como, então, falamos da aprendizagem? Fala-se dela como um processo e, assim, é abordada como se tivesse um começo e um fim. O fim é comumente tratado em termos de conhecimento, habilidades, atitudes ou competências. Aprender é considerado, dessa maneira, como um processo de mudança e caminhada.

CAPÍTULO 2
LIVROS DIDÁTICOS E AS EXPERIÊNCIAS FEMININAS: PRÁTICA DE
PESQUISA-AÇÃO E CONVERSAÇÃO COM PROFESSORAS DE HISTÓRIA

Não sei... se a vida é curta
 ou longa demais para nós,
 mas, sei que nada
 do que vivemos tem sentido,
 se não tocamos o coração das pessoas.
 Muitas vezes basta ser:
 o colo que acolhe,
 o braço que envolve,
 a palavra que conforta,
 o silêncio que respeita,
 a alegria que contagia,
 a lágrima que corre,
 o olhar que acaricia,
 o desejo que sacia,
 o amor que promove.
 E isso não é coisa de outro mundo,
 é o que dá sentido à vida.
 É o que faz com que ela não
 seja nem curta, nem longa demais,
 mas que seja intensa, verdadeira,
 pura enquanto ela durar...
 (CORA CORALINA, SABER VIVER)

Nesse capítulo, tenho a intenção de pensar na História Pública na perspectiva do livro didático e das experiências das mulheres ao se trabalhar com esse material que é, ainda, um dos maiores divulgadores de conhecimento histórico. Porém, não é apenas fazer pesquisa com a “outra”, não é só o diálogo em buscas de informações históricas, mas sim um novo olhar, perceber os sujeitos dentro da pesquisa, dialogar rigorosamente e devolver a pesquisa para o campo social e não apenas acadêmico.

Pensar nessa falta de representatividade presente nos livros didáticos, exige uma ponderação não apenas entre a experiência masculina e a experiência feminina, mas um atrelamento entre a história passada e a prática da história presente. É necessário pensar como é a nossa prática perante a História, como o livro didático e escrita da história interferem na experiência de mulheres, tanto professoras que trabalham com esses materiais, como as alunas que leem, estudam e não se sentem representadas, mas também dos homens, alunos e professores que trabalham com o livro didático e que também fazem parte do meio social, integram e fazem parte de todo o contexto histórico. Como, então, a falta de representação, a

exclusão das mulheres perante a escrita da história interfere na experiência individual ao tentar compreender o passado e os resultados dessa questão no presente?

Na utilização mais simples, adotada pela maioria das pessoas, gênero acabou se tornando sinônimo de “mulheres”, mas também usado para sugerir que as informações sobre as mulheres também são informações sobre os homens, que um implica no estudo do outro. A experiência feminina também está inserida com a experiência masculina, ao questionar a falta das mulheres na história dos livros, não se está questionando a presença dos homens, mas se questiona a presença apenas dele. Porém essa falta de um grupo atinge todos os outros ao se estudar, de formas diferentes, claro, mas interfere nas experiências e questionamentos ao estudar história. O pensamento feminista busca a desconstrução da hierarquização da relação entre o masculino e o feminino, com tentativas de reverter as ideias que colocam as mulheres como inferiores ou desqualificam suas capacidades. Scott, nos permite compreender gênero como uma forma primária de dar significados às relações de poder: “Seria melhor dizer: o gênero é um campo primário no interior do qual, ou por meio do qual, o poder é articulado” (SCOTT, 1995, p. 88). Logo, é importante, para nós compreendermos como os homens e mulheres são produzidos historicamente, no nosso caso aqui trabalhado, nos materiais didáticos. A construção da figura feminina em contrapartida à construção da masculinidade. Pensar nas questões de gênero é então pensar no poder e também no poder de quem escreve, quem lê.

Contar uma história que não inclui as mulheres é contar pela metade, não queremos uma “história das mulheres”, buscamos uma história que inclua todos os grupos, não dá mais para deixar de contar uma parte, não pode existir uma História dos homens ou uma História das mulheres, mas a História com todos e todas inclusos. Na perspectiva da História das mulheres, muitos historiadores e historiadoras têm procurado investigar e destacar as vivências comuns, os trabalhos diários, as lutas e conquistas e a resistência das mulheres no passado. Essas questões são necessárias no livro didático, para que possa haver uma reflexão mais profunda sobre a luta das mulheres no passado, as conquistas atuais e as novas lutas que são enfrentadas. A necessidade de olhar o passado pelo presente e não apenas nos pontos com “personagens” importantes, mas o contexto social como um todo, como se desenvolvia a sociedade em determinada época.

A disciplina de História não é apenas o registro, mas possibilita compreender como a sociedade, e nela, os sexos se organizavam, dividiam tarefas, desempenhavam funções através do tempo. Isso deve ser estudado, a História não pode ser apresentada “capenga” para esses

alunos e alunas. Pensar nas questões de gênero, atualmente, é pensar no debate público, ele já rompeu os muros das universidades e diversos grupos estão discutindo assuntos relacionados a temática. Mas como isso está sendo publicizado, os meios digitais estão rodeados de *Fake News* e quando esse debate ocorre na escola, com materiais preparados, com professores (as) e alunos (as) dialogando sobre suas experiências, é uma das formas que nós, profissionais da História, encontramos para dialogar com os diversos campos de saber dentro do estudo de gênero, possibilitando um debate legítimo.

Quando a disciplina de História olha para os grupos excluídos, constrói outras histórias e não apenas um discurso único. A linguagem cria práticas, quando é uma linguagem sexista, ela segrega e não possibilita experiências históricas, essa desigualdade sempre apareceu em formas simbólicas, códigos que reforçam essa linguagem. Não podemos estudar uma História isolada, separada, é possível trabalhar uma História que abarque ambas historiografias. Quando falamos em olhar o passado através do presente é porque acreditamos na mudança, não basta só escrever sobre as mulheres no passado, nós queremos mudanças sociais. Através do ensino é possível perceber essas transformações, o indivíduo não é formado apenas pelo seu núcleo familiar, a escola é o centro de novas possibilidades de experiências e aprendizados. É necessária a democratização da difusão do conhecimento histórico e isso pode e deve ocorrer através do livro didático. A História Pública expande através desses meios.

Penso que a História Pública se estrutura através das demandas sociais, uma delas é estudar as questões de gênero e discutir nas escolas como uma questão pública, problematizando no sentido da História, como essas questões implicam no presente e como o presente está lidando com isso. Levar para as escolas esses debates e pensar quais as possibilidades para fazer um descentramento e trazer os sujeitos que estão nas margens para o centro, possibilitando, assim, escolas mais democráticas, valorizando os conhecimentos de cada um (a), os nossos saberes e os saberes que estamos construindo.

A forma como vamos dialogar com esses públicos também importa. O Livro Didático que faz esse papel deve ser pensando dessa forma, como um material de diálogo com os diferentes públicos. Movimentar os saberes e dialogar com novos, a História, então, assumindo um papel de diálogo com outras narrativas, um movimento colaborativo com outros saberes que muitas vezes não estão disciplinados. A importância desse público é grande, tanto como audiência, como para além dela, o público como um colaborador do saber histórico. É quando entendemos que a História Pública se faz no processo e não apenas no produto. É pensar, questionar, analisar o material didático até ele chegar nas escolas e depois também os

resultados, a forma como foi utilizado, as mudanças, como aconteceu a fala com o público. Se aproximando, assim, das questões sociais dos grupos. O material didático é, então, uma forma acessiva de chegar às audiências, com práticas que possibilitem outras linguagens, uma história colaborativa e que apresente a função social da História enquanto precursora de políticas públicas.

A História Pública é um campo da História que amplia o olhar para a diversidade de versões da História, trazendo-a para territórios públicos, em espaços de reflexão desde as comunidades locais, escolas e nas redes sociais. O livro didático também deve ser dessa forma, possibilitar a ampliação de olhares, levando para seus públicos diferentes maneiras e espaços de reflexões, possibilitando novas experiências. Nesta pesquisa enveredamos pelo viés da autoridade compartilhada para dialogar com professoras de História, para perceber como é a relação dessas professoras com os livros didáticos que, por muito tempo, apresentaram e ainda apresentam, apesar de muita luta e conquista, uma história marcada pelo machismo, predominantemente masculina. A intenção foi perceber como as experiências dessas mulheres ocorrem ao se trabalhar com os livros didáticos em sala de aula.

Gênero pode ser entendido como um “elemento constitutivo das relações sociais fundadas sobre as diferenças percebidas entre os sexos e o gênero é um primeiro modo de dar significado às relações de poder”, como afirma Scott (1990, p. 14), essas questões devem ser alvos de problematização nas escolas e, conseqüentemente, na sociedade, compreendendo que a escola deve ser um espaço democrático para todos e todas. Os estudos de gênero são formas de questionar as relações de poder, buscando, dessa maneira, a igualdade. As relações de poder entre homens e mulheres, criadas socialmente, muitas vezes colocam as mulheres em uma posição de inferioridade e ainda são aceitas por alguns até hoje. Dessa maneira, devem ser sempre questionadas, pois são fortalecidas em diversos discursos. O movimento feminista teve sua maior contribuição para a escrita da história das mulheres a partir dos anos 1960/70, questionando as relações de poder e com objetivo de alcançar a igualdade entre os sexos.

Quando pensamos nas mulheres pelo viés da Historiografia, elas são muitas vezes representadas apenas no espaço doméstico, a situação começou a mudar no século XX e começaram a aparecer como heroínas, com a apresentação de algumas mulheres ilustres. “Tratava-se inicialmente de tornar visível o que estava escondido, de reencontrar traços e de se questionar sobre as razões do silêncio que envolvia as mulheres enquanto sujeitos da história” (PERROT, 1995, p. 20), essa conquista fez com que estudos, antes não realizados, começassem a ganhar forma, passando a construir um saber histórico. As Diretrizes Curriculares da

Educação Básica do Paraná (2008) apresentam os sujeitos da Educação Básica, enaltecendo que as escolas passaram a atender um número cada vez maior de estudantes de classes populares, assim, a importância da inserção de diferentes sujeitos históricos. O diálogo sobre gênero e diversidade sexual deve estar presente para a construção de uma sociedade mais igualitária. As diretrizes colocam dessa forma, mas na prática a história é outra.

Para construirmos uma reflexão conjunta com as professoras sobre a presença das mulheres nos livros didáticos ao longo da história, realizei algumas conversas *online* (visto a situação de pandemia) sobre as experiências em trabalhar com materiais, que, por muitas vezes, apresentaram essa falta de representação. O principal objetivo dessas conversas foi promover uma roda de escuta e diálogo, bem como a partilha das experiências das professoras sobre o determinado assunto. Após a problematização sobre a invisibilidade das mulheres nos materiais didáticos, partimos para a produção de conhecimento histórico e educacional sobre as mulheres pelo viés coletivo e colaborativo, ou seja, pelo itinerário da autoridade compartilhada (FRISCH, 2016), que focaliza a história feita com o público e, nesta pesquisa, são as professoras.

Tal pesquisa foi realizada através de uma pesquisa-ação e conversação com professoras de História das redes públicas e particulares do Estado do Paraná, cujos os pseudônimos são: Marie, Maria e Serena. Esses nomes foram escolhidos por elas ao meu pedido de que escolhessem nomes de mulheres que a inspirassem como mulher e professora. É importante essa escolha pelas próprias professoras pois trazem com ela suas experiências de vida, que são singulares, potentes e ao mesmo tempo emocionantes. Essas professoras aceitaram realizar as conversas acerca da experiência de ser mulher e professora de História, trazer suas narrativas e reflexões sobre o livro didático e as representações femininas nele presentes. Essas conversas e a busca nos livros por essa presença possibilitaram intensificar a rememoração das professoras, e me incluo também nessa prática, estimulando as experiências pessoais e docentes de cada uma, expressando através da conversação. As conversas ocorreram de forma individual com o objetivo de deixar a conversação mais livre e confortável. Elas se formaram na UNESPAR, campus União da Vitória, e eu já as conhecia antes de iniciar a pesquisa, todas elas se entendem feministas e lutam por uma educação mais igualitária e justa para todos e todas, além de serem engajadas com causas sociais. Para mim, pesquisadora, professora e mulher, é uma honra compartilhar experiências e saberes com essas mulheres, das quais me orgulho muito.

A escolha do trabalho ser desenvolvido com professoras de História do Ensino Fundamental e Médio se deu pelo fato de através da prática conseguirmos, de forma colaborativa e em conjunto, refletir sobre o livro didático, as representações das mulheres

nesses livros e como é lecionar com esses materiais e ir além, ecoar sobre a experiência de ser mulher. Pensando como suas próprias histórias podem agregar nas discussões das temáticas trabalhadas. Nessas conversas foram realizadas atividades com a prática de rememoração, utilizando as experiências das professoras para discutir e problematizar sobre a história das mulheres e como elas são trabalhadas na sala de aula. A História das mulheres não é apenas delas, mas de todas as pessoas em sua volta, seu corpo, suas roupas, suas lutas, amores, sentimentos. Estudar a História das mulheres é necessário para compreender a nossa História do Brasil de uma forma geral e mesmo se esse argumento não for necessário, devemos estudar a história das mulheres para torná-las vivas, suas lutas, apresentar suas conquistas e sofrimentos por anos.

Nessas conversas o nosso objetivo não foi o de focar em heroínas, mas pensar nas mulheres do cotidiano, de diferentes épocas. Acredito que a pesquisa tem que ter uma função social e ela precisa sempre retornar à sociedade, não apenas ficar presa num círculo de pesquisadores e pesquisadoras, tentar diminuir a distância entre o que é produzido no meio acadêmico com o que é ensinado no Ensino Médio, principalmente estudando os eventos políticos sociais e os estudos envolvendo as mulheres. O que foi outro ponto nas conversas com as professoras, para refletir se elas percebem as pesquisas presentes nos livros. A produção do conhecimento na História Pública deve ser pensado em sua apresentação, seu conteúdo, suas compreensões, seu processo de pesquisa, devem ter um olhar diferenciado, apresentando sempre o lugar de debate, o processo sendo muitas vezes mais importante que o resultado final. Apesar de ser nova no Brasil, em termos, ela não é em práticas e interesses, muitos (as) historiadores (as) já tinham a vontade de ter suas pesquisas ampliadas para um público maior, percebo isso desde as conversas com colegas durante a graduação em História. Além da academia, esse interesse vai além da nomenclatura História Pública.

Para a realização das conversas com as professoras, a prática da Pesquisa-ação foi utilizada. Desse modo, a pesquisadora não enxerga os sujeitos da pesquisa como um objeto de investigação, mas os entende como sujeitos que têm sua ação singular no mundo. Nesse sentido, a relação da pesquisadora é de um sujeito implicado no processo de produção de conhecimento e na relação com o (a) “outro (a)”, assim, na pesquisa-ação não se trabalha sobre os outros, mas sim com os (as) outros (as). Quer dizer que não falarei sobre as professoras, mas sobre as mulheres com as mulheres. “Trata-se de pesquisas nas quais há uma ação deliberada de transformação da realidade; pesquisas que possuem um duplo objetivo: transformar a realidade e produzir conhecimentos relativos a essas transformações” (HUGON; SEIBEL, 1988, p. 13).

Segundo Maria Amélia S. Franco (2005), a pesquisa-ação crítica considera a voz do sujeito, sua perspectiva de sentido, mas não apenas como registro e para a interpretação do (a) historiador (a), o sujeito deve fazer parte da investigação, tomando consciência do processo de investigação, dos resultados, de toda a pesquisa, uma participação consciente e não como objeto. O (a) pesquisador (a) também assume dois papéis, de pesquisar e participar, pois também fará parte, com as relações dialógicas e com as percepções de comportamentos dentro desses espaços. Conforme a pesquisadora Maria Amélia Santoro Franco (2005, p. 487), “ao falarmos de pesquisa-ação, estaríamos pressupondo uma pesquisa de transforma-ação, participativa, caminhando para processos formativos”. Nessa perspectiva, ela pode ser entendida como parte da História Pública, pensando na produção de conhecimento tecido de forma coletiva, através da conversação e do trabalho coletivo, sem hierarquização. A pesquisadora Luiza Cortesão (2004), que também trabalha com a pesquisa-ação, salienta que o mais relevante para a investigação-ação são as questões de foro epistemológico, mais do que simples articulações metodológicas entre teoria e prática.

A pesquisa-ação possibilita que o (a) docente caminhe para além da sala de aula, descobrindo novas experiências, novas abordagens e articulações, encontrando situações que muitas vezes não são percebidas dentro dos limites da sala de aula ou dentro da sua própria pesquisa, ela possibilita novos caminhos e encontros. Edward Palmer Thompson, em sua obra (1981) afirma que as experiências foram compreendidas como matéria de formação, historicamente situadas no tempo e no espaço, produtoras de culturas. Trabalhar com as experiências das professoras de História, experiências construídas historicamente com diversas práticas culturais, possibilita um grande campo de ideias, de conversação, de trocas e formação. Segundo Thompson (1981), os seres humanos são formados pelas diversas experiências, sejam elas familiares, sociais, logo, as experiências dessas mulheres também são formadoras.

A pesquisa-ação surge então como um processo de colaboração de todos (as) os (as) integrantes de uma pesquisa, porém vai para além do processo de colaboração, ela permite o processo de autoconhecimento dos que participam e, quando pensada nos processos educacionais, beneficia todo o processo formativo. Possibilita superar as lacunas existentes entre a prática docente e as pesquisas, gerando uma maior compreensão dos (as) professores (as) e suas práticas, não apenas preocupada com os resultados, mas favorecendo as mudanças do seu próprio reconhecimento. A reflexão da prática vai exigir uma ponderação sobre o cotidiano das docentes na escola, suas crenças, seus valores, posições. Por isso, a formação é um processo sem fim, devemos estar sempre conversando sobre nossa prática, refletindo, saindo

dos muros das escolas e universidades e percebendo o mundo como um todo, como a educação está atingindo e agindo ao nosso redor e não apenas no espaço escolar. Além dessa questão, ela faz parte de um processo emancipatório, quando o grupo assume a responsabilidade de desenvolvimento e transformação da prática. Não é uma pesquisa apenas de investigação, de saber o que está acontecendo, mas de querer mudanças, refletir sobre a prática e as possibilidades de evolução do processo estudado.

Seguindo os passos de Maria Amélia S. Franco (2005), a pesquisa-ação deve ser realizada no ambiente relacionado com a pesquisa, logo, a melhor escolha seria que esses diálogos e trocas de experiência ocorressem na escola, local que percebemos as questões faladas, porém, como estamos em isolamento social devido a pandemia decorrente da COVID-19, o nosso novo ambiente é através dos meios digitais, de plataformas que permitem o diálogo mesmo à distância. As ações devem procurar aprofundar as relações da pesquisa com a pesquisadora e as participantes, realizando, assim, um papel formativo na vida profissional dessas professoras e da pesquisadora. Ambas se formam nesse processo de produção de conhecimento histórico e educacional.

Isso nos faz refletir que a pesquisa-ação crítica não pretende apenas compreender a prática, mas sim transformá-la. Para Maria Amélia S. Franco (2005), a condição para ser uma pesquisa-ação crítica é o aprofundamento no grupo social em estudo, o qual é possível perceber o oculto, o não familiar. Assim, nesse caminho, as pesquisas-ações colaborativas, na maioria das vezes, assumem também o caráter de criticidade, porém quando existe na pesquisa uma questão hierárquica, a qual o (a) pesquisador (a) se sente no domínio do outro, ou superior, a criticidade está sendo negada, a colaboração deixa de existir. A pesquisa-ação crítica deve gerar um processo de reflexão coletiva. Uma pesquisa-ação dentro dos métodos positivistas é totalmente o contrário de uma pesquisa-ação crítica.

A pesquisa-ação crítica considera as vozes dos sujeitos (no nosso caso, das professoras de História), não gera apenas um registro e reflexão ou interpretação do (a) pesquisador (a). Ela busca escutar as vozes dos sujeitos, nesse caso não existe um método, mas sim faz parte do processo. Os indivíduos devem tomar consciência das transformações que ocorrem durante todo o processo e é por isso que essa metodologia assume um caráter emancipatório, pois a partir de uma participação consciente, as integrantes da pesquisa conseguem se libertar de práticas que não servem mais, se libertando e fazendo parte das mudanças. Essa forma de pesquisa pode ser muitas coisas, mas ela não é e não se sustenta na epistemologia positivista e, segundo Maria Amélia S. Franco (2005), ela vai historicamente para os trajetos da pesquisa em

Educação. Talvez isso se deu pela necessidade que os (as) professores (as) tinham em ter as pesquisas voltadas para eles (as) com resultados, o que é muito comum acontecer é o (a) pesquisador (a) tratar o (a) outro (a) apenas como um objeto de pesquisa, sem trazer nenhum retorno. Pesquisas sobre o contexto educacional temos muitas, mas quantas retornam para o ambiente em que ocorreram? Quantas pessoas leem essas pesquisas, analisam os resultados junto? Talvez o fato de a pesquisa-ação estar se vinculando com a Educação seja pela necessidade das pesquisas retornarem para seus espaços (mas não apenas isso, ela é feita no espaço escolar), e não presas apenas com o (a) pesquisador (a) e sua instituição. A necessidade de uma metodologia que aborde um caráter formativo e emancipatório.

A investigação sobre a prática da pesquisa-ação para se realizar deve promover a ação conjunta entre pesquisador (a) e pesquisados (as), dessa forma não estuda o (a) outro (a), mas com eles (as). A realização da pesquisa, em preferência, deve ocorrer em ambientes que acontecem as práticas, ou seja, com professoras, nas escolas, universidades, no ambiente. No nosso caso, aconteceu através das plataformas digitais, mesmo “ambiente” em que estão acontecendo as aulas e encontros com os (as) alunos (as). Outro aspecto pode ser visto nas condições de autoformação e emancipação dos sujeitos envolvidos no processo, com a autorreflexão da sua prática, através da conversação, por exemplo. Desenvolver reflexões críticas da realidade trabalhada, o livro didático e as mulheres. Desenvolvimento de uma dinâmica coletiva, um trabalho colaborativo. A pesquisa-ação é, então, uma pesquisa pedagógica que visa a emancipação e a formação dos (as) envolvidos (as). Com ela podemos dizer que é possível conhecer um pouco mais da realidade social, ou a realidade da escola, dos livros didáticos e das professoras de História. É uma possibilidade de conhecer os sujeitos e não apenas estudá-los. Então, uma das grandes características da pesquisa-ação é seu processo entre pesquisa, reflexão e ação.

A intenção ao se produzir conhecimento é melhorar a sua prática, para que seja possível estabelecer mudanças, conhecer um pouco mais da realidade para que, dessa forma, torne-se possível compreender as necessidades e melhorar os meios coletivos, reestruturando os processos formativos. Franco (2005, p. 490) traz essa perspectiva:

Desde sua origem, a pesquisa-ação assume uma postura diferenciada diante do conhecimento, uma vez que busca, ao mesmo tempo, conhecer e intervir na realidade que pesquisa. Essa imbricação entre pesquisa e ação faz com que o pesquisador, inevitavelmente, faça parte do universo pesquisado, o que, de alguma forma, anula a possibilidade de uma postura de neutralidade e de controle das circunstâncias de pesquisa.

Já a conversação, que é a metodologia também escolhida para pesquisar junto com as professoras, é um tanto diferente do diálogo, que é mais formal, a conversação tende a fluir mais naturalmente. Na tese de doutorado de Gloria Rojas Alvarez (2019), lemos sobre as reflexões sobre o diálogo e a conversação e as características de cada um. O diálogo refere-se à palavra, no discurso nesse caso existe uma maior regulamentação, como se fosse um conjunto de regras mais definido para acontecer. Dessa forma, ele é mais estratégico, é mais comum no campo político, em negociações, quando as respostas são guiadas nas perguntas, tendo, assim, um objetivo ou propósito com esse diálogo. Há uma dependência no assunto, o que pode ser planejado ou marcado com certa antecedência e mantém a unidade temática. Os horários dos diálogos são mais planejados, marcados com antecedência, o tom é mais formal e pode ser menos autêntico. Pode operar-se a partir da igualdade ou de uma hierarquização já predominada.

Já a conversação ou conversa refere-se em relação ao (a) outro (a), para a conversação, falar é pensar na companhia, então, o principal é o (a) outro (a), é o que a outra pessoa tem para falar. A liberdade é maior e o tom da fala é mais leve, opera-se aqui pelo prazer em conversar. É mais desprovido de interesses e propósitos, esses estão mais implícitos, o que não quer dizer que não exista, mas estão implícitos e não existe o confronto, as discordâncias podem acontecer, mas não um confronto direto. Os temas são predeterminados, mas o que difere aqui do diálogo é que os rumos podem mudar, a improvisação pode acontecer ou não terminar o que se havia proposto e seguir para outro tema, os desvios acontecem de forma natural com o fluir da conversa e pode ser planejado em qualquer lugar. A conversação é mais comum em lugares amigáveis e mais familiares e, embora possa ser formal e bem elaborada, geralmente, opera na informalidade. As interrupções são comuns, porém são mais harmoniosas e afetivas. As perguntas também podem ser realizadas, mas a diferença que as respostas não necessitam estar em uma ordem e elas são mais formuladas na medida em que a conversa acontece, o que possibilita uma maior riqueza na narrativa, com mais detalhes. O ouvir, nesse caso, ocorre de forma mais relaxada, mais aberta ao (a) outro (a), gerando uma conexão e um relacionamento, muitas vezes reconhecendo o (a) outro (a) em si mesmo.

A escolha pela conversação com professoras de História se deu pelo fato de querer que nessas falas, as professoras se sentissem livres para trazer suas experiências com o livro didático, em como é ser mulher, professora e suas experiências. Dessa forma, elas poderiam e deveriam falar o que sentiam, o que lembravam e da forma que se sentissem confortáveis para relatar, de uma forma mais espontânea e não com perguntas já programadas, induzindo a uma

resposta. Busquei, então, um plano de igualdade, uma conversa de uma professora de História para outra professora de História, sem nenhuma hierarquização ou imposição.

Para conseguirmos entender o ensino e como ele está sucedendo é necessário conversar sobre, é ainda comum que em muitos espaços escolares não haja uma abordagem para falar sobre as experiências com o (a) outro (a). É comum o diálogo em reuniões, conselhos, discussões sobre a escolha do livro didático, mas tudo elaborado dentro de uma pauta, um contexto, de perguntas já formadas, uma conjuntura formal. Não busquei isso em nesse trabalho, aqui entendi que é necessária a fluidez da conversa para compreender a realidade das professoras. O ouvir, muitas vezes, não é considerado relevante ou um meio pedagógico, porém muito necessário, ouvir também é um trabalho, um ouvir cuidadoso, respeitoso, sem a intenção de escutar a fala do (a) outro (a) para, em seguida, argumentar, é necessário um ouvir cuidadoso, amoroso. Não é um amoroso no sentido de amar o (a) outro (a), mas de respeitar a sua fala. Ouvir, como uma prática pedagógica. Um ouvir a partir da experiência e não da competição.

A conversa é um recurso valioso para ser usado no ambiente escolar, que pode alimentar procedimentos de ouvir com respeito, permitindo a escuta e a relação entre sujeitos a partir do reconhecimento de sua alteridade. Nesse formato, é importante ressaltar as vozes que relatam, os sujeitos que conversam e todos (as) que fazem parte do processo de investigação. As vozes das professoras foram tratadas a partir de uma natureza de conversa, acolhendo os pontos de vista e experiências, principal motivo da abordagem de escuta. Autores como Michel de Certeau (2007) e o já mencionado Jorge Larrosa (2003) estudam sobre conversar e pesquisar, sobre as formas de pensar a pesquisa e novas formas de praticar, principalmente, nas pesquisas que envolvem alunos (as), professores (as), encontros entre a universidade e as escolas. Nessas prováveis conversas e encontros é possível parar e questionar, aprender e ensinar sobre os diversos temas, como o livro didático, as mulheres, as nossas experiências, é nesse ponto que podemos chegar, as trocas, a educação e a experiência podem ser trazidas para o debate através da arte da conversa.

A metodologia da conversa possibilita uma ampliação da pesquisa, pois ela faz parte das nossas vidas, nós não somos limitados apenas para uma vida acadêmica ou uma vida social, as relações ocorrem de forma mútua e se entrelaçam com os nossos interesses sociais e acadêmicos. Não somos seres diferentes em cada espaço, nossa essência sempre está presente, nossas escolhas, direcionamentos, somos o que somos, dentro e fora da escola/universidade. Com isso, as pesquisas que ultrapassam os muros desses ambientes e se desenrolam nos diferentes espaços conseguem atingir o íntimo do que é pesquisado. Do mesmo modo a

pesquisa-ação sai e vai até o ambiente natural da pesquisa e com a conversação consegue chegar com naturalidade, com um desenrolar, sem a necessidade de um roteiro ou modelo a ser seguido. Contudo, não estamos nos referindo a uma bagunça, o fato de não seguir um roteiro não impede a pesquisa de ter validade, seguir essa metodologia exige um tato do (a) pesquisador (a) ao buscar a conversa, saber através dela buscar a essência, de uma forma flexível, partilhando experiências pedagógicas através das narrativas.

Essas metodologias rompem com uma postura tradicional ao não seguirem um roteiro, principalmente, quando retira de cena o (a) pesquisador (a) como “explicador (a)”, como Jacotot/Ranciére (2002) nos ensina, que o (a) explicador (a) tem a necessidade do (a) incapaz e não o contrário, o (a) explicador (a) que indica o (a) incapaz como tal. Assim, buscar as relações mais naturais de investigação é também uma tentativa de romper com o modelo do (a) explicador (a), pois em uma conversa não existe alguém que sabe mais ou menos, são trocas. A explicação cede lugar à conversação, aprendendo uns (umas) com os (as) outros (as), buscamos compartilhar as falas, as experiências, principalmente, a experiência do encontro, da própria conversa, compartilhando pensamentos e experiências que podem ser em alguns momentos parecidos, próximos ou distantes, de realidades diferentes e que podem agregar um (a) ao (a) outro (a). Não é um levando conhecimento ao (a) outro (a), mas os (as) dois (duas) compartilhando.

A conversação permite que ambos (as) possam fazer suas palavras serem ouvidas, construídas umas com as outras. Conversar faz parte do nosso cotidiano, é da nossa convivência, para sobreviver necessitamos da conversa e ela acontece de inúmeras maneiras, conversas do cotidiano, conversas necessárias, longas, curtas, em diferentes momentos e locais. Quando estudamos, conversamos, quando pesquisamos, podemos utilizar ela como uma metodologia, afinal: “As conversas mobilizaram o pensamento, provocaram-nos a pensar o não pensado e alteravam, uma e outra vez, o rumo da própria pesquisa” (SAMPAIO; RIBEIRO; SOUZA, 2018, p. 26).

Acredito que com a conversação, a rememoração vem cheia de emoções, sentimentos e até esperança na transformação, as possibilidades de aprender com o (a) outro (a) aumentam. A liberdade proposta na conversa possibilita diversas interações entre o passado e presente. Essa metodologia, por mais que não tenha roteiros, não é mais fácil, se torna até desafiante trabalhar com o movimento da incerteza, diferentes das formas que estamos habituados (as) a pesquisar. Porém, seguir o caminho do desconhecido, dos encontros, das experimentações, do conversar ao pesquisar é convidativo aos caminhos da História Pública. “Ao apostar na

conversa buscamos, na relação de pesquisa, abrir-nos ao acontecimento e aos possíveis que ele conjura, mesmo que isso, por vezes, possa significar a necessidade de desconstrução/reconstrução da própria investigação” (SAMPAIO; RIBEIRO; SOUZA; 2018, p. 33). Pensar na conversa nos traz certa incerteza do processo de pesquisa, mas a desconstrução/reconstrução da investigação é o que traz a emoção e razão de uma pesquisa, se os processos já forem certos, não faz sentido pesquisar, o processo e as mudanças ou surpresas fazem parte do encantamento em se fazer uma pesquisa.

Arriscar-se ao pesquisar, sem indiferença, sem medo de que nossas verdades desmoronem, vivendo experiências que possibilitem escutar e estar atento (a) ao (a) outro (a), agir diferente do que temos agido nos permite transformações e é isso que faz todo o processo ser significativo e envolvente. Conversar permite diminuir as desigualdades tanto no cotidiano, como na pesquisa, pressupõe o circular das palavras nas medidas de relação de poder, sem marcações e imposições. Os conflitos e tensões em alguns momentos podem se fazer presentes, mas fazem parte do processo e estão presentes nos diferentes modos de pensar, de escutar, etc. O encontro com o (a) outro (a) é um desafio convidativo e nos provoca a viver uma experiência em conjunto.

A conversação, de certa maneira, pode ser entendida como uma metodologia que se faz presente, é necessário estar conectado (a) com o (a) outro (a), disponível a escutar, compartilhar, pensar junto, essa ação deixa de ser apenas uma investigação, mas transforma-se no ato de fazer com o (a) outro (a). Nesse “fazer com” não tem como prever as ações que vão surgir ou as discussões tecidas, logo, assumir a conversação como metodologia de pesquisa envolve a clareza de que não existem objetivos fechados, prontos, questões a serem seguidas, mas sim interesses a serem seguidos. A própria pesquisa se desenvolve no decorrer do processo e nesse processo vivemos a possibilidade de aprender, de reinventar, de aceitar o próprio movimento da pesquisa, da ação. O pensar junto permite a abertura de novas perspectivas, trata-se de abrir novas possibilidades, novas dúvidas, as aproximações de ideias, mas, principalmente, a conversa abre novas possibilidades de encantamento com a pesquisa.

Ao buscar esse caminho, compreendo que o ato de conversar está presente nas nossas relações mais íntimas, nos encontros tanto presenciais como os virtuais, acontecem de diversas maneiras e estão cheios de experiências, estas adquiridas em uma vida inteira e não apenas em momentos. Nosso lugar de fala é a escola, porém a experiência em ser mulher esteve presente nessas conversas, não estivemos apenas falando da sala de aula, de como é trabalhar com livros didáticos que, por sua vez, trazem conteúdos que não apresentam equidade, foi além, foi

compartilhar a experiência de cada professora dentro e fora da sala de aula. Quando uma conversa acontece, de fato, alguma coisa pode mudar em nós, fazendo expandir nossas emoções, dar abertura à complexidade das experiências individuais e coletivas. As experiências, nesse processo, podem ser aquelas que passam de um (a) para outro (a), através das ideias que modificam as estruturas, com as experiências que se encontram, escutar os sujeitos e perceber nos modifica também, agrega com a nossa relação de mundo, de verdade ou quando ocorre uma discordância na conversa, as ideias que se contrariam formam novos diálogos, impulsionando os pensamentos, criando, assim, perspectivas que envolvem o nosso processo de entendimento. Em uma conversa conseguimos sair da fixação dos nossos acontecimentos e nos deixamos levar pelo fluxo, sem a necessidade de controlar os processos vividos ou idealizar práticas, estimulando a encontrarmos outras possibilidades de se relacionar com a pesquisa.

Mas tudo isso só é possível e irá fazer sentido se estivermos propensos (as) a questionar e, quando necessário, abandonar os tradicionais modelos, muitas vezes já formatadas em nossos projetos. Logo:

Assim, para nós, pesquisadorxs com os cotidianos, conversar com os praticantes das escolas representa muito mais do que apenas usar um procedimento diferenciado de pesquisa. Para nós, as conversas expressam tentativas de aproximação e de mobilização das relações vividas por esses sujeitos nas escolas, na medida em que apostamos na atitude política de pensar com eles e não para ou sobre eles (FERRAÇO; ALVEZ, 2018, p. 52).

É uma mudança de atitude pensar com o (a) outro (a), estabelecendo, dessa forma, uma relação de empatia e respeitando a individualidade, assim, construir uma história que encoraje as mulheres a falarem, se posicionarem e se expressarem, buscando escutá-las e construir de forma coletiva as mudanças necessárias. As conversas não nos serviram com o objetivo de interpretações de fatos ocorridos, mas nos permitiram sentir a intensidade, as multiplicidades e as resistências que estão presentes, nos fazendo pensar com outras referências.

O trabalho coletivo acontecendo dentro do ambiente escolar, com pesquisas que dialogam, movimentam esse espaço, consegue desenvolver segurança para as professoras, porque sabem que podem contar com outros (as) profissionais que trabalham e buscam se desenvolver junto com elas. O trabalho coletivo contribui para as decisões tomadas, as escolhas, saber que o (a) outro (a) também enfrenta dificuldades, conversar sobre essas questões, as vivências de cada uma, influência no resultado final e no processo, que para mim é o mais relevante. Por esse motivo, busquei tecer coletivamente em conversas o desenvolvimento de cada sujeito, as rodas de conversas entre docentes atuam como uma ação de formação continuada dessas professoras. Nas conversas, a partir de narrativas docentes a respeito de suas

práticas, dificuldades, compreendemos os próprios modos que cada uma usa para enfrentar essas dificuldades, percebendo suas ações e se fortalecendo com isso, com trocas que favorecem a prática docente, fortalecendo-as e instigando-as a continuar. Dessa maneira, essas conversas podem desenvolver muito mais que uma formação contínua, mas uma autoformação.

Escutar o (a) outro (a) e todas as redes de ensino que as envolvem é uma experiência de autoformação, aprender também a escutar a nossa própria voz, parar para refletir sobre a nossa prática e explanar sobre isso, produzindo a nossa própria narrativa sobre o nosso cotidiano, compartilhar as aprendizagens sem hierarquias que classifiquem como tal. A autoformação decorre do fortalecimento das parcerias profissionais por meio das trocas, dialogando com as parcerias, as experiências coletivas, essa partilha é enriquecedora para todos do ambiente escolar. Com essas trocas todos são formadores (as) e formados (as), desempenham todos os papéis, sem a necessidade de titular um (a) como formador (a) e o (a) outro (a) não, a partilha das experiências cria possibilidades que, muitas vezes, não eram consideradas pelos (as) docentes.

Compartilhar as experiências e práticas através da conversação é reconhecer o (a) outro (a) como legítimo (a), afinal, nessa partilha de conhecimentos todos e todas são formadores (as) e formados (as) pelo processo, todos dentro da conversa são possuidores (as) de saberes tecidos pelas suas experiências, mas também de saberes que decorrem das suas individualidades com as reflexões individuais e coletivas, como quando ocorre o compartilhamento das angústias, das ideias e soluções e essas questões que estão presentes nessas conversações podem ser formuladas e amadurecidas de uma forma coletiva. As conversas são também espaço de prática, reforçando a identidade de ser professora, percebendo sua autonomia se aproximando de novas possibilidades. O conhecimento que é compartilhado se dá através de diferentes dinâmicas, mas, principalmente, quando essa professora se sentir e se reconhecer como formadora da sua própria história.

O conhecimento não acontece apenas através do convencional, de modo formal e único se entendermos que o conhecimento pode ser tecido em diferentes formas e compreendemos como as diferentes metodologias são importantes para um desenvolvimento social e histórico no ambiente escolar. Com um encontro temos a possibilidade de aprender com o (a) outro (a) e com a nossa própria experiência. Na conversa usamos o que aprendemos de acordo com a nossa rede e comportamento, falamos sobre o que estamos acostumadas a vivenciar, nos escutamos, aprendemos também com uma lógica que não é a nossa, dialogando com outras realidades que fazem parte do cotidiano de nossos (as) colegas, realizando uma reflexão coletiva.

Esses encontros de conversa ocorrem com sujeitos reais, que têm vivências, práticas e é o momento em que todos podem se expressar, falar, ouvir, discutir e desenvolver a emancipação. As narrativas podem servir como uma passagem do que acreditam, entendem, para algo novo, para novas reflexões, recriando processos de aprendizagem de uma forma mútua. É possível encontrar nessas conversas a valorização do cotidiano e aquilo que nele se constrói, compreendendo a partilha dos conhecimentos por meio das narrativas como um processo coletivo de aprendizagem, um dos viés da História Pública, em produzir com o (a) outro (a), pensando na solidariedade entre os diferentes sujeitos e profissionais para uma produção e socialização dos saberes. Instaurar processos coletivos durante a pesquisa e em nossa prática permite tentativas para uma sociedade mais democrática, com um menor distanciamento do que se fala e faz.

A capacidade de narrar é outro ponto importante, principalmente ao que Benjamim (1985) coloca como um esvaziamento da experiência pela falta da capacidade de narrar, estamos habituados (as) em nossa sociedade a receber tudo pronto, muitas vezes sem questionar. Escutamos noticiários, filmes, séries, plataformas com músicas (que muitas vezes as seleciona sozinha, conforme suas escolhas anteriores), escutamos o tempo todo, mas esquecemos de expressar o que sentimos e acreditamos, esquecemos de narrar nossas experiências, nossa própria vida e apenas seguimos o fluxo. Dessa forma, buscar as narrativas de experiências, ouvir o (a) outro (a) e tratar como legítimo (a) essa narrativa é uma forma de recuperar essas narrativas que muitas vezes podem ficar perdidas.

A formação de professoras e professores se dá em múltiplos espaços e o compartilhamento das experiências, práticas e a reflexão sobre essas possibilita que novas práticas sejam tecidas. Refletir sobre o livro didático e as mulheres pode trazer novos olhares para trabalhar com esses livros, as experiências são únicas e não podem ser repetidas (THOMPSON, 1981), como aprendemos com os estudos, mas elas podem e devem ser compartilhadas, possibilitando as relações dialógicas para novos meios acerca dessa realidade. O compartilhamento dessas experiências se dá por meio das narrativas, como uma forma de compartilhamento solidário, que beneficia tanto a pessoa que está narrando, como quem escuta. Resgatar e compartilhar, refletindo sobre as práticas, é investir na autoformação das professoras. Temos a possibilidade de aprender umas com as outras em um processo que pode sempre ser ampliado, porque apesar de sabermos que todas nós enfrentamos os mesmos problemas ou parecidos, compartilhar as dificuldades é uma forma de consolo e estímulo para

que os fatos mudem. As dificuldades encontradas podem ser um motivo para caminharmos juntas por mudança. Nos fortalecendo no coletivo.

Dessa forma, compreendo que a conversação também é uma metodologia de escuta e escutar é pensar junto com o (a) outro (a) e com os (as) outros (as), em uma relação de respeito. A interação com o (a) outro (a) na relação da fala, da escuta, da partilha, não busca uma verdade ou uma solução ao que se está conversando, mas sim uma interação compartilhada, entendendo todos os sujeitos da educação como produtores. Com isso, é importante que a investigação ocorra sempre com o (a) outro (a) e não sobre. Como já foi apontado, não vamos escrever sobre as professoras, mas vamos juntas tecer novas reflexões sobre a temática.

2.1 CONVERSAS COM PROFESSORAS DE HISTÓRIA

Para realizar a prática de conversação com as professoras, optei por fazer conversa individual, para que se sentissem mais à vontade em contar suas experiências e práticas como professoras de História e com o uso do Livro Didático. Para escrever sobre as conversas, pedi que cada uma escolhesse um nome como gostaria de ser chamada, para não ter a minha imposição de escolher como elas iriam ser denominadas aqui na escrita ou perder a sensibilidade ao chamar de “professora y” ou “professora x”, elas escolheram o seu próprio pseudônimo, além de ser mais democrático, foi também mais sensível. Para apresentar as conversas, fiz algumas seleções dessa experiência, apresentando as reflexões com cada professora, ao finalizar apresentei o texto para as professoras com as conversações para que através da autoridade compartilhada elas analisassem a transcrição, todas concordaram.

A primeira conversa, com a professora Marie, que escolheu esse nome em homenagem a Marie Curie, justamente por só conhecer sobre seu pioneirismo em pesquisas no ramo da radioatividade e suas contribuições na Física e na Ciência quando lecionava e em umas das atividades pediu para seus alunos pesquisarem sobre as contribuições das mulheres, um dos alunos, que sempre demonstrou interesse em Física, pesquisou e apresentou sobre ela. Professora Marie tem 28 anos, casada, se formou em 2016 e atua desde então lecionando em escolas particulares. Ela cursou a graduação em História, na mesma instituição que as demais professoras que participaram dessa pesquisa. No primeiro momento, ela já trouxe para a conversa a reflexão de como mesmo uma mulher que ganhou um Prêmio Nobel e trouxe muitas contribuições, ainda não é conhecida como outros homens da área e que, muitas vezes, nós não conhecemos. Levantou a questão nesse momento também sobre como nós, professoras, aprendemos com nossos alunos, a troca é permanente. Por isso, a necessidade de atividades que

reforçam o aspecto investigativo na sala de aula. A própria humildade da professora Marie, em admitir que aprende com seus alunos e alunas e busca compreender mais sobre as mulheres na História, demonstra o constante aperfeiçoamento que ela, como professora, busca na sua forma de aprender e ensinar. Essa relação ficou constante em toda a conversação.

Conversando sobre o Livro Didático e a forma como as mulheres aparecem nos conteúdos, a professora Marie relatou que percebe uma injustiça enquanto mulher, pela falta de representatividade, sente muito pela participação feminina na História, que, na maioria das vezes, não aparece. Ela afirmou que é necessário nós, como professoras, mudarmos essa situação: “em todo conteúdo é necessário incluir, com o material que trabalho, ainda é mais adequado, na escola particular o material é um pouco mais adequado, nos estágios em escola pública é mais complicado, pois na escola particular o acesso a outros meios é maior” (MARIE, entrevista, 13 nov. 2020). Nesse momento da conversa, ela trouxe o sentimento de injustiça e contou que para tentar melhorar a falta de representatividade e compreender junto com seus alunos e alunas para depois refletir, ela faz um teste, pede que eles e elas escrevam os nomes de mulheres que conhecem presentes na Historiografia e logo depois para escrever nomes masculinos. O resultado é que, geralmente, aparecem três ou quatro nomes de mulheres e de homens a lista é bem longa.

Durante a conversa, perguntei como ela se sentia com os relatos que estava contando, como era ser uma professora mulher na disciplina de História, com um material que em certos momentos não trazia essa representatividade da qual estávamos falando e ela me falou que sente sempre o medo de ter “os nossos direitos perdidos” (MARIE, entrevista, 13 nov. 2020), pois sempre são questionados e mesmo quando trabalha com as mulheres com seus alunos e alunas, ainda percebe preconceito. Quando realizei os primeiros contatos com a professora, pedi para ela trazer para a nossa conversa algum material ou página que gerasse uma inquietação nela e também algum conteúdo em que ela percebesse a representação feminina. Ela trouxe o livro que está utilizando nesse ano e mostrou na página vinte e cinco Anita Garibaldi em uma imagem com a descrição que lutou ao lado do seu marido, sem valorizar a participação dela. Logo, mesmo quando a mulher está presente, a figura do homem está ao lado como se fosse o responsável, essa seria uma das indignações, e também o conteúdo que traz ao estudo da Guerra do Paraguai, não existe nenhuma participação feminina, não cita as mulheres enfermeiras, as demais partições e ela tem que levar para a sala com outras ferramentas. Quanto aos conteúdos que apresentam lacunas, como a Guerra do Paraguai, ela contou que sempre tenta buscar outras fontes, porém nem sempre consegue por falta de tempo.

Imagem 1: Imagem apresentada pela professora durante a conversação.



Fonte 4: Sistema de Ensino Positivo, 8º ano do Ensino Fundamental, 2019.

Anita Garibaldi está presente no livro, porém ainda traz a figura do homem na sua relação, devemos parar e refletir: por que na descrição da imagem de Giuseppe Garibaldi não está escrito que ele lutou ao lado de sua esposa? O valor de uma mulher ou suas conquistas e feitos não podem estar apenas ligados à figura masculina. Nessa perspectiva que o livro retrata, a impressão é que Anita só lutou porque seu marido permitiu, como se esse direito fosse dado a ela pelo marido. Refletindo com a professora Marie, ela levantou a questão de como o machismo é forte e presente nesses livros e a mulher não é vista como protagonista, está sempre ao lado do homem, principalmente, nos conteúdos relacionados à guerra, ressalta que muitas mulheres atuaram diretamente nesses contextos, porém, não está citado nos Livros Didáticos.

A professora, nessa conversa, também me mostrou um recorte do seu TFES, em que escreve sobre a importância de tratar sobre gênero na sala de aula, e em sua fala:

As mulheres, por muito tempo foram vítimas de dominação e o que aprendemos na maioria das vezes é a História através do olhar masculino, é importante levar esse tipo de estudo para dentro da sala de aula para que haja essa mudança de paradigmas e revelar essas mulheres como sujeitas da história (MARIE, entrevista, 13 nov. 2020).

A professora me contou que durante as aulas de estágio supervisionado trabalhou com as mulheres na Antiguidade, dando mais enfoque nas Candeces, que eram importantes para a

sociedade da Núbia e Egito, e relatou como foi importante levantar esses debates para melhorar o fortalecimento da percepção das meninas como seres históricos.

Em outro momento da conversação, em que comentávamos sobre a dificuldade de aparecer nos conteúdos a inclusão feminina, a professora Marie apresentou uma dificuldade, que é em relação aos prazos para cumprir os conteúdos, o que gera em alguns momentos um impasse para trabalhar com outros materiais e textos, já que concluir o livro é uma recomendação na escola particular. Então, ela contou que não são todos os conteúdos possíveis para levar informações e reflexões que se distanciem muito do material didático. Essa primeira prática de conversação foi linda e ao mesmo tempo muito forte. Já no primeiro momento ficou evidente a preocupação da professora Marie com a representação das mulheres na Historiografia e é muito relevante perceber essa preocupação em todos os ambientes da educação, seja ela na produção dos livros didáticos, com as professoras, com as pesquisadoras. Compreender que mesmo que seja um processo demorado, estamos caminhando na mesma direção, buscando uma educação que todos e todas se sintam representados. Marie durante a conversação demonstrou também sua preocupação com a prática em sala de aula, trouxe suas angústias e o preconceito muitas vezes percebido por ela ao trabalhar a temática de gênero.

A segunda conversação aconteceu com a professora Maria (que escolheu seu pseudônimo em homenagem à Maria da Penha) ela se formou em 2016, lecionou em escolas públicas, a maioria localizada no interior, com difícil acesso, é casada e tem 32 anos. Essa conversa foi muito forte, em alguns momentos foi como um desabafo da professora com uma grande sensibilidade, relatos que me tocaram, assim como ela sentiu quando escutou e vivenciou, ali, naquela conversa, também fui tocada pelas situações relatadas. Ser mulher e falar sobre mulheres é muito significativo, nossa conversa foi para além da sala de aula, além do livro didático. Mas, talvez, falar sobre as mulheres, a representação feminina e não pensar em todos os ambientes torna-se limitante, a escola, a sala de aula e o livro didático são apenas os reflexos da nossa sociedade e essa foi a conclusão que a professora Maria trouxe para a conversa, o que nos permitiu fazer reflexões juntas sobre a nossa educação e sociedade, ainda machistas.

A professora começou a conversa falando sobre o Livro Didático ser como a nossa realidade, não tem como querer um livro que tenha inclusão se a sociedade não inclui, que tudo seria um reflexo, afirmou ainda que o que aparenta ser é que quando a mulher está presente no material didático é por obrigação, assim como a nossa sociedade, e que ainda estamos à margem. Perguntei se ela não percebia nenhuma inclusão em algum conteúdo e ela falou que

até percebe que existe uma vontade de incluir, mas não é natural, é por uma obrigação e deu o exemplo das eleições, quando colocam candidatas mulheres, apenas por uma obrigação do partido. Em vários momentos ela trouxe essa reflexão dos acontecimentos sociais com o livro didático, o que enriqueceu muito a nossa conversação.

Ao perguntar sobre como era trabalhar em sala de aula com esses materiais didáticos, ela me contou que percebe a representação das mulheres apenas nas notas de rodapé, em algumas pontuações e em relação aos alunos e alunas ela contou que percebe a cara de espanto quando ela comenta sobre a participação feminina. É necessário ter claro que a professora conversou sobre a experiência dela em colégios do interior, que ela explicou ser diferente da experiência nos colégios localizados no centro da cidade. Trouxe para a conversa um desabafo e até uma indignação ao relatar que os alunos e alunas não levam em consideração a participação feminina e mesmo quando estão em figuras centrais não são valorizadas. A professora Maria conduz na nossa reflexão o motivo de não perceber essa representação dentro do meio social deles (as). Nas suas falas, durante a conversa, ela comenta que vivemos em um mundo machista, e que quando ela se revolta e questiona é chamada de louca ou que está de “TPM”: “Eu não estou louca, nem de TPM, apenas revoltada com essas questões e na sala de aula não é diferente” (MARIA, entrevista, 18 nov. 2020).

Como a professora trabalha em uma escola do interior, perguntei como é trabalhar nas escolas do campo e pensar em uma educação com mais equidade, ela contou que tinha que interferir muitas vezes nas falas machistas dos meninos durante a aula, que olhavam para as meninas como objetos e usavam termos e falas machistas recorrentemente. A professora Maria falou que era “inacreditáveis” as expressões utilizadas e que em muitos momentos tinha que até mesmo deixar o conteúdo de lado e ir conversar com o diretor para pensar em medidas para melhorar a situação. Quando iam conversar com a família desses alunos, na maioria das vezes, a família toda pensava dessa forma, ela contou que era terrível esse pensamento, que as meninas eram julgadas por usar um batom vermelho. Com esses relatos, refletimos que nas escolas dos centros das cidades, com mais acesso à *internet* as discussões estão mais avançadas. Por isso, ela busca sempre levar a representação feminina, para tentar diminuir esse distanciamento, porque, segundo ela, era perturbador. Ela apresentou então, suas experiências em trabalhar nas escolas do interior e as do centro da cidade, e refletiu que no interior ela sente mais a necessidade de levar a temática de gênero.

Conversamos sobre as sensações que ela sentia e a experiência em levar a temática sobre as mulheres para a sala de aula, ela me contou como era difícil para ela ver os meninos tratando

as meninas como objetos e isso estava mais presente no Ensino Fundamental, conforme elas iam amadurecendo no Ensino Médio, ela percebia uma melhora, mas o complicado era trabalhar com os alunos mais novos e o fato de serem crianças e adolescentes com esses pensamentos a assustavam bastante. Ela relatou que os conflitos que teve com os alunos foram todos por esses motivos e que chegou um caso que um aluno praticamente a acusou de não saber dar aula porque era mulher e, nesse momento, ela chegou a ficar sem saber como agir, quando chegava em casa estava muito cansada porque essas atitudes a atingiam profundamente. Seguindo a conversação, ela comenta do terror que sentia, pois alguns alunos se incomodavam pela forma e atitudes das meninas e que isso estava presente não apenas na escola, mas na criação das pessoas. Depois desses relatos, ela finaliza a fala com a seguinte frase: “Temos muito ainda para caminhar, não estamos nem no início” (MARIA, entrevista, 18 nov. 2020). Toda a conversa levou aos questionamentos de que o Livro Didático representa também as dificuldades que são encontradas no meio social, não vamos conseguir inserir as mulheres nos contextos históricos do livro, se elas também não estiverem nas empresas com salários igualitários ou em seus lares sendo respeitadas pelos familiares ou na política de forma participativa, por exemplo.

Depois dessa primeira parte da conversação paramos um pouco para tomar uma água e respirar fundo, são muito chocantes esses relatos e pensar que estamos falando de relatos atuais, que a competência de um ser humano é questionada pelo fato de ser mulher. Realmente, como a professora falou temos muito a caminhar, é um caminho longo, porém necessário. Continuamos a conversa e iniciei fazendo uma pergunta, por ser uma escola pública, se ela participava da escolha dos livros e como era esse processo, ela falou que muitas vezes os livros escolhidos acabam não chegando, principalmente, os bons livros e que nunca recebeu livros que ela escolheu. Sobre o processo de escolha, se reúnem os professores e professoras das escolas próximas ou do mesmo Núcleo de Educação. Na última escolha só tinha ela de professora mulher de História, os demais eram homens e ela relatou que eram ótimos professores, que possuíam consciência histórica, mas enquanto estavam escolhendo os materiais nenhum se preocupou em perceber nos livros a representação feminina, até que ela chamou a atenção e pediu para olhar também esse aspecto nos livros, conseguiram entrar em um consenso, porém o livro escolhido não chegou.

Sobre os acontecimentos da escolha do livro ela percebeu que

mesmo nós historiadores esquecemos, imagina a população que não está interagindo e pensando nessas temáticas, eu sei sobre o feminismo o que estudei na faculdade e não me aprofundi mais, mas pensa na população que nunca escutou falar sobre essas questões. A fala machista você vê todo dia e na escola e no livro didático é a mesma coisa, a estrutura não muda do dia para a noite, é um reflexo da sociedade. Não é fácil colocar no livro didático aquilo que não se vê, no livro está aquilo que as pessoas

acreditam [...]. Eu estou cansada de ser taxada de louca, porque para algumas professoras é normal o livro e a escola ser assim e tem livros que não aparecem nada (MARIA, entrevista, 18 nov. 2020).

A fala da professora Maria, trouxe o argumento, de como pensar em um livro inclusivo se a sociedade está longe disso.

Acredito que seja através da esperança, mas aquela esperança que Paulo Freire (2003) nos apresenta, orientada pelo movimento e não pela espera, esperança para Paulo Freire tinha a ver com o verbo esperar e, para ele, todo (a) educador (a) não pode deixar essa busca permanente, não de uma forma passiva, mas participativa, que vai atrás do que acredita, dessa forma, a esperança como uma ação, a ação de transformar, melhorar. Uma possibilidade de mudança, nesse sentido, para Freire (2003), a esperança e a busca caminham juntas no ato de educar para a liberdade, ele acreditava que podemos mudar a realidade através das nossas ações em combate ao discurso do opressor, que afirma que não é possível mudar a realidade. Ele trazia em seus livros a conscientização das pessoas como agentes transformadores da sua realidade social, o que significa que todos e todas têm a capacidade crítica de através da reflexão, do diálogo e da ação desenvolver uma sociedade mais igualitária. Nessa perspectiva, a educação faz parte desse processo de transformação. Dessa forma e com as argumentações nas conversas até agora, penso no Livro Didático como um agente transformador, em um processo, as ações realizadas pelas professoras, pelos (as) pesquisadores (as) e por todos e todas envolvidas nesses passos de mudança e inclusão no livro didático, auxiliam esse processo de esperar, de buscar uma sociedade mais participativa e inclusiva. É um processo longo, mas não podemos deixar de buscar, esse pensar junto, fortalece a pesquisa e a busca contínua dessa melhora.

A terceira conversa, foi com a professora de História de 33 anos, casada, se formou em 2017 e atua desde então em escolas particulares e pública, que escolheu o pseudônimo de Serena, uma escolha encantadora. Ao pedir para ela escolher um nome para representá-la, em homenagem a alguma mulher que a inspirasse, ela escolheu o nome de sua filha, segundo ela, a mulher que a inspira todos os dias a ser uma pessoa melhor, faz reafirmar que as histórias não são feitas apenas com pessoas ilustres, mas de mulheres comuns. Esse início de conversa já me deixou muito emocionada e feliz. Não precisamos nos inspirar apenas em heroínas, mas nas mulheres que acreditamos, que vivenciamos, que, de alguma maneira, nos auxiliam a tornar o mundo mais leve e inclusivo, essas inspirações não são pessoas perfeitas, mas são reais, são aquelas que enchem nosso coração de amor e esperança em uma sociedade cada vez mais justa.

Iniciei a conversa perguntando para a professora Serena como é ser professora de História, ela contou que ser professora e ser mulher já é muito mais difícil que ser um professor

homem, que desde o início da sua profissão ela percebe que o respeito com professores homens é muito maior, nas palavras dela, o professor chega na sala e só pelo fato de ser homem já impõe respeito para os alunos e alunas, enquanto ela como mulher, precisa se impor muito mais e, às vezes, criar uma imagem de durona ou mais rígida para que esse respeito aconteça na sala de aula. Conversamos sobre essa ser uma questão presente em vários colégios, a figura masculina ser mais respeitada que a feminina. Em seguida, mudamos a conversa para nosso foco principal, como é trabalhar com os livros didáticos sendo professora de História e não perceber essa representação, ela me contou que não encontra as mulheres nos livros didáticos: “elas simplesmente não existem no livro” (SERENA, entrevista, 17 dez. 2020). Essa foi uma fala que a professora Serena fez questão de frisar, que o que acontece é uma comemoração no dia das mulheres e apenas isso, que quando em algum momento encontra alguma coisa, as mulheres nunca estão no eixo principal, aparecem como curiosidade, como algo atípico ou em nota de rodapé, como algo extra, que não fazem parte do todo.

Conversando com a professora Serena, relatei que isso era justamente o que mais me incomodava quando encontrava esses blocos ou notas de rodapé, a impressão que esses pequenos textos nos dão é que a participação feminina na História é algo atípico, que aconteceu em alguns momentos apenas e se deu somente quando alguma mulher revolucionária resolveu participar de alguma guerra ou conquistas, nos demais momentos estavam apenas no ambiente doméstico. Mas sabemos que, mesmo no ambiente doméstico, tiveram grande participação em todos os momentos e atuaram de diferentes maneiras e frentes, buscamos a História das mulheres ditas comuns, do dia a dia, uma História que as inclua.

Voltando à conversa com a professora Serena, buscamos pensar juntas nos momentos que as mulheres aparecem no material didático e ela contou que antes da nossa conversa, desde o primeiro contato, começou a procurar os nomes femininos e pensar nessa questão e que os nomes que encontrava nos livros eram apenas de homens, relatou que nunca utilizou apenas o livro didático com os alunos e alunas, sempre buscou levar materiais extras, mas no dia a dia, é inevitável não utilizar o livro didático. Entretanto, parando para refletir, percebe como é necessário inserir as mulheres, como também outros grupos que foram sendo excluídos da Historiografia. A professora Serena falou que o que mais a incomoda são as curiosidades, quando as mulheres aparecem em blocos chamados de “curiosidades” e que quando ela trabalha sobre a participação das mulheres os (as) alunos (as) ficam muito surpresos. Isso foi algo que nas outras conversações as professoras também comentaram, sobre os alunos e alunas ficarem surpresos quando existe a inserção das mulheres nos conteúdos estudados.

Professora Serena contou que depois da minha proposta de falar sobre essa ausência e da sua experiência, ela conseguiu ver mais essa falta de espaço, tentou procurar conteúdo que apresentasse as mulheres de forma integral e não encontrava, começou a analisar os livros de uma outra forma e relatou que sentiu vontade de chorar quando se deu conta, fica muito mais triste quando percebe esse reflexo na sala de aula, que muitos não a respeitam apenas por ser mulher e que ela acaba se tornando “carrasca” pra tentar conseguir esse respeito. Novamente é uma fala que já havia escutado da outra professora nas conversas anteriores, essas experiências que elas trouxeram acabaram marcando as nossas conversas e as toca de uma forma profunda, interferindo na sua personalidade como professora. Essas experiências elas ultrapassam o material didático, é algo além, que gera uma experiência de resistência em ser professora em ambientes ainda machistas.

Respiramos profundamente por alguns segundos e retornamos à conversa com a professora Serena contando que quando sente a necessidade de levar materiais extras percebe uma resistência dos alunos e alunas, principalmente, nos colégios particulares, que não aceitam ler esses materiais ou estudar, porque não é um conteúdo de prova, nas avaliações cobram apenas os conteúdos presentes no livro didático, o que dificulta a inserção. A professora Serena mostrou a sua indignação por esse sistema, como é complicado ser professora de História em uma sociedade que necessita de leis para falar dos indígenas, por exemplo, que fazem parte da nossa história, assim como outros grupos, que apenas com leis aparecem no conteúdo de História. Com essas reflexões fomos terminando a nossa prática de conversação, foi mais uma conversa que, ao compartilhar as experiências, encontramos inspiração para caminharmos nessa busca longa, mas necessária.

Em todas as conversas, antes mesmo da prática da conversação, falei com as professoras sobre o processo da minha pesquisa e sobre o movimento da História Pública, acredito ser necessário debater a História Pública com as professoras que estão presentes nas escolas do Ensino Fundamental e Médio. Antes de refletir sobre o Livro Didático e as mulheres, era necessário pensar no porquê se fazer uma pesquisa pensando no coletivo e no compartilhar e, então, da importância que elas têm nesse processo de desenvolvimento. A ideia inicial era realizar quatro conversações, mas uma das professoras que entrei em contato, nos primeiros momentos aceitou realizar a conversa, mas devido seus compromissos não se apresentou mais disponível. As conversas foram realizadas entre outubro e dezembro de 2020, de todo o processo de pesquisa e escrita, esse foi o mais emocionante, o momento de ouvir foi muito valioso e enriquecedor, essas mulheres trouxeram para a conversa experiências fortes, que

chocam, mas acredito que em alguns momentos o choque é necessário, é através dele que acontecem a pausa, a reflexão e depois a tentativa de mudança.

Durante as lembranças das professoras percebi falas que eram semelhantes, a dificuldade em ser mulher professora foi uma delas, o espanto dos alunos e alunas ao se debruçarem em textos inclusivos que demonstravam a participação feminina é outro exemplo. Essas conversas foram capazes de demonstrar que enfrentamos dificuldades individuais, mas coletivas também, compartilhamos dos mesmos medos, adversidades e enfrentamentos. Em cada conversa terminei emocionada, ciente das dificuldades que ainda temos que enfrentar nesse território da educação e em nossa sociedade, porém muito orgulhosa e grata por compartilhar da mesma profissão dessas mulheres que enfrentam tantas dificuldades no seu dia a dia dentro e fora das salas de aulas e não desistem, muito pelo contrário, a contrapelo de um material não inclusivo, vão em busca de outras fontes e metodologias. Que bom que estamos resistindo. Essa resistência na Educação é essencial, pois, durante a pesquisa, percebi como são poucas as professoras de História e, buscando contatos para a prática de conversação, percebi que muitas colegas que estudaram comigo ou próximo, já estão atuando em outras áreas.

Nessas experiências de pesquisa-ação e de conversação, termino muito mais confiante, acreditando que juntos e juntas podemos caminhar na construção de uma educação emancipadora.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento dessa pesquisa se deu na tentativa de um novo olhar, tanto na perspectiva do movimento da História Pública, como na forma de pesquisar, percebendo os sujeitos dentro da pesquisa. Meu objetivo foi construir de uma forma colaborativa, em conjunto e isso ocorreu de uma forma que fosse possível perceber os sujeitos dentro da pesquisa, presentes e ativas. Por mais que não quisesse ficar presa nas amarras de normas e optar por uma outra metodologia, a da conversação, que é algo mais livre e que não necessita de um enredo ou perguntas prontas, ao colocar nas fontes, as normas da ABNT só permitem ser referenciadas como entrevistas e deixo claro que não foram entrevistas, foram conversas, em que nestas foram possíveis compartilhar, através da rememoração, as experiências das professoras e aconteceu longe das amarras de uma entrevista, tanto elas, assim como eu, poderiam direcionar a conversa para aquilo que acreditavam ser importante e valioso para o compartilhamento, possibilitando uma autorreflexão da sua própria prática e dos usos dos livros didáticos e seus conteúdos. Não poder referenciar essas fontes como conversações, permite refletir que muitas dessas normas tratam ainda os participantes das pesquisas como objetos.

A educação não é presa nos meios acadêmicos, ela flui em todos os meios sociais e ter consciência disso é essencial no movimento da História Pública, quando caminhamos dentro desse movimento junto com o Ensino de História nossas possibilidades crescem, como um rio e seus afluentes. No processo da pesquisa, essas considerações foram ficando cada vez mais pertinentes e claras, meu objetivo é que as reflexões, aqui presentes, possam ser compartilhadas com outras pesquisadoras e pesquisadores, mas também com as professoras e professores das escolas, para que juntos possamos sempre pensarmos em um material didático que inclua e acolha a todos (as). Sempre pensei na História Pública através do meu lugar de professora de História e trabalhar a partir da autoridade compartilhada com outras professoras foi essencial para ter a sensibilidade de perceber e dividir as experiências sobre as narrativas femininas presentes (ou não) nos Livros Didáticos, o que acredito ter gerado uma auto formação em todas nós, pensar sobre a própria prática, sem julgamentos, apenas aceitação, o que é uma das formas de emancipação, quando estimulamos o nosso pensamento e reflexão daquilo que está presente no dia a dia.

Ao tentar o compartilhamento das experiências femininas com professoras de História, o Livro Didático foi um importante meio, com um simples pedido em pensar na representação feminina nos livros, as professoras rememoraram acontecimentos e fatos para além do livro, além da sala de aula, mas que faziam parte da sua formação como mulheres, como professoras,

o que gerou também momentos de desabafos pelas lutas constantes que confrontam, foi um enfretamento com suas memórias e falar sobre elas é uma forma de pensar em novos caminhos, que possam levar para destinos diferentes, onde exista respeito, igualdade, pensamentos coletivos, acolhimento, compartilhamento, aceitação, representatividade. Através dessas experiências, que em algumas vezes foram tristes e difíceis, foi possível ter a esperança de que juntas podemos encontrar esses destinos ou construir estradas e criar o destino que acreditamos merecer.

Essas experiências não podem ser controladas ou moldadas, penso em experiência como algo a que nos aconteceu e nos fez parar, parar para refletir, parar para sorrir, parar para chorar, parar para gritar. Enfim, a experiência é aquilo que nos faz parar, parar em um mundo que pede o tempo todo para agirmos, que nos enche de informações, argumentos, quando isso acontece, quando conseguimos parar, é porque algo nos modificou, conseguiu nos tocar. Isso não pode ser controlado, mas tem que ser valorizado e respeitado, compartilhar as experiências gerou outras experiências, aprender a ouvir foi essencial nesse processo de transformações e criar novas experiências, permitindo uma linguagem emancipadora pensando nas múltiplas possibilidades de aprendizado, esquecendo aquilo que nos molda, buscando o que nos modifica, pensando em um processo aberto para as transformações e as experiências presentes nesses processos.

A busca por caminhos desconhecidos trouxe muitos ganhos e perceber os sujeitos dentro da pesquisa foi o principal deles, isso só foi possível através das metodologias escolhidas, a pesquisa-ação que não trabalha sobre o (a) outro (a), mas sim com o (a) outra (a), que é uma pesquisa de transforma-ção, participativa e de forma colaborativa, que não resulta apenas em uma investigação, mas sobre a busca por mudanças, a vontade de mudar e refletir sobre a prática. A pesquisa-ação tem como seu principal objetivo a transformação da realidade, possui um duplo objetivo, de transformar e produzir conhecimento sobre essa transformação. Além disso, pensando também nas vozes dos sujeitos presentes na pesquisa que não são só para registro ou interpretação, mas considera os sujeitos como parte do processo de investigação e com consciência de toda a pesquisa. Por isso, em todas as conversas, foi conversado não apenas sobre as experiências com os livros, mas também o porquê desse trabalho fazer parte do movimento da História Pública, para que todos os envolvidos percebam a importância do livro didático com as experiências das professoras dentro da História Pública e a Educação sendo pública, com espaços públicos. A outra metodologia que levou a esses caminhos foi a prática da conversação, de uma forma colaborativa, através das experiências expressadas, refletimos

sobre o livro didático, com essa metodologia a conversa acaba gerando mais liberdade, com tons de fala mais harmoniosos, sem hierarquização ou questionamentos programados, deixando livre, rompendo com uma postura mais tradicional, que seja possível que ambos sejam ouvidos, conversação também é uma metodologia de escuta, o que é muito valioso para respeitar e agregar outros saberes.

Não considero esse trabalho como fim desse processo de pesquisa, pelo contrário, é o começo, ainda precisamos juntos e juntas pesquisar e transformar. Mas não tenho e acredito que ninguém tenha a superioridade de transformar o outro, isso cada um faz através da sua própria individualidade, experiências e autorreflexão. A forma como trabalhamos, estudamos e compartilhamos o conhecimento histórico, só será transformada com o trabalho coletivo, juntos e juntas, caminhando e buscando os mesmos objetivos sem soberania ou poder arbitrário. O ensino e a história são públicos, apenas partilhamos saberes. Se queremos transformar algo, precisamos pensar unidos (as), o que queremos, o que buscamos e como conseguir. Essa pesquisa foi a busca pela partilha de conhecimentos e experiências, um processo de emancipação.

FONTES

Fonte oral

Entrevista realizada pela pesquisadora com a professora com pseudônimo Marie realizada em 13 de novembro de 2020.

Entrevista realizada pela pesquisadora com a professora com pseudônimo Maria realizada em 18 de novembro de 2020.

Entrevista realizada pela pesquisadora com a professora pseudônimo Serena realizada em 17 de dezembro de 2020.

Fonte impressa

Sistema de Ensino Positivo, História, 8º ENSINO FUNDAMENTAL, volume 4, 2019.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Juniele Rabêlo; ROVAI, Marta Gouveia de Oliveira (Orgs.). **Introdução à História Pública**. São Paulo: Letra e Voz, 2011.

BEAUVOIR, Simone de. **O segundo Sexo**. II A Experiência vivida. 2ª Edição. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1967.

BENJAMIN, Walter. Sobre o Conceito da História. In: _____. **Obras escolhidas: magia e técnica, arte e política**. São Paulo: Brasiliense, 1985.

_____. Infância em Berlim por volta de 1900. In Obras Escolhidas II. Rua de mão única. São Paulo: Editora Brasiliense, p. 71-142, 1987.

_____. Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura. 7ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1994. (Obras Escolhidas, v. 1)

BONDÍA, Jorge Larrosa. **Notas sobre a experiência e o saber de experiências**. Revista Brasileira de Educação. n.19, 2002.

CERTEAU, Michel de. **A Invenção do Cotidiano: Artes de fazer**. 13ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

CUNHA, Maria de Fatima da. Temas Transversais dos PCNs: uma análise de gênero e sexualidade. In: ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE HISTÓRIA – ANPUH, SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, XXIV., 2007, São Leopoldo. **Anais [...]**. São Leopoldo, 2007. p. 1-9. Disponível em:
<http://www.snh2011.anpuh.org/resources/anais/anpuhnacional/S.24/ANPUH.S24.0499.pdf>.
 Acesso em: 28 jan. 2020.

CHERVEL, A. História das Disciplinas Escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Revista Teoria e Educação**, Porto Alegre, v. 2, 1990.

CORTESÃO, Luíza. **Investigação-Ação: um convite a práticas cientificamente transgressivas**. Recife, 2004. Texto de conferência promovida pelo Centro Paulo Freire- estudos e pesquisa.

DROYSEN, Jodann Gustav. **Historik: Vorlesungen über Enzyklopädie und Methodologie der Geschichte**. (Org. Peter Leyh). Stuttgart: Fromann-Holzboog, 1977 [em português: Manual de Teoria da História. Petrópolis: Vozes, 2009 [original: 1881-1883].

FRANÇA, Cyntia Simioni. O canto da Odisseia e as narrativas docentes: dois mundos que dialogam na produção de conhecimento histórico- educacional. 2015. 334 fls. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas. 2015.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Pedagogia da pesquisa-ação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 483-502, set./dez. 2005.

FREIRE, Paulo. **Política e Educação**. São Paulo: CORTEZ, 2003.

FRISCH, Michael. A história pública não é uma via de mão única. In: MAUAD, Ana Maria; ALMEIDA, Juniele Rabêlo de; SANTHIAGO, Ricardo [Org.]. **História pública no Brasil: Sentidos e itinerários**. São Paulo: Letra e Voz, 2016.

GALZERANI, Maria Carolina Bovério; PARDO, Maria Benedita Lima; LOPES, Amélia (org). Uma “nueva” cultura para la formación de maestros: es posible? Porto, Portugal: Ed. Livipsic/AMSE-AMCE-WAER, 2008a.

HOMERO, Odisseia Tradução de Antônio Pintop de Carvalho São Paulo: Difusão Européia do Livro 1960.

Hannah Arendt y la cuestión de lo político. In: BY BIRULÉS, Fina (Compiladora). **Hannah Arendt: el orgullo de pensar**. Barcelona: Gedisa, 2006. p. 131-144.

HUGON, M.-A.; SEIBEL, C. (Orgs.). **Recherches impliquées, recherches action: le recherches action cas de l'éducation**: synthèse des contributions et des débats du colloque organisé par Institut National de la Recherche Pédagogique. Paris: INRP, 1986

LARROSA, Jorge. A arte de conversar. In: SKLIAR, C. **Pedagogia (improvável) da diferença: e se o outro não estivesse aí?** Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

_____. **Pedagogia Profana: danças, piruetas e mascaradas**. 4ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

LLOYD, Christopher. **As estruturas da história**. Rio de Janeiro, Zahar, 1995.

PARANÁ. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica**. Curitiba: Secretaria de Estado da Educação, 2008.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. The language of the school: alienating or emancipating? In: KOHAN, Walter; LOPES, Sammy; MARTINS, Fabiana (Org.). **O ator de educar em uma língua ainda por ser escrita**. Rio de Janeiro, RJ: NEFI, 2016.

MAUAD, Ana Maria; ALMEIDA, Juniele Rabêlo; SANTHIAGO, Ricardo [Org.]. **História pública no Brasil: Sentidos e itinerários**. 1. ed. São Paulo: Letra e Voz, 2016. 352 p.

PENNA, Fernando de Araújo; FERREIRA, Rodrigo de Almeida. O trabalho intelectual do professor de História e a construção da educação democrática: práticas de história pública frente à Base Nacional Curricular e ao Escola sem Partido. In: ALMEIDA, Juniele Rabêlo de; MENESES, Sônia. **História pública em debate: patrimônio, educação e mediações do passado**. São Paulo: Letra e Voz. 2018.

PERROT, Michele. Escrever uma história das mulheres: relato de uma experiência. Dossiê História das Mulheres no Ocidente. **Cadernos Pagu**, n. 4, Campinas: Núcleo de Estudos de Gênero/UNICAMP, 1995.

RANCIÈRE, Jacques. **Le maître ignorant**. Paris: Fayard, 1987. Trad. Port. O mestre ignorante.

Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2002.

RIBEIRO, Thiago; SOUZA, Rafael de; SMAPAIO, Carmen Sanches (Orgs.). **Conversa como metodologia de pesquisa: por que não?** Rio de Janeiro: Ayvu, 2018.

ALVAREZ, Gloria Rojas. **Escucha y conversación: un acercamiento desde las voces de maestros.** 2019. 244 f. Tesis de posgrado. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. En Memoria Académica. Disponível em: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1753/te.1753.pdf>. Acesso em: 2 fev. 2020.

ROVAI, Marta. Publicizar sem simplificar: o historiador como mediador ético. *In*: ALMEIDA, Juniele Rabêlo de; MENESES, Sonia (Org.). **História Pública em debate: patrimônio, educação e mediações do passado.** São Paulo: Letra e Voz, 2018.

SANTHIAGO, Ricardo. Duas palavras, muitos significados: alguns comentários sobre a história pública no Brasil. *In*: MAUAD, Ana Maria; ALMEIDA, Juniele Rabêlo de; SANTHIAGO, Ricardo. **História Pública no Brasil: Sentidos e itinerários.** São Paulo: Letra e Voz, 2016, p. 23-36.

SILVA, Cristiane Bereta da. O saber histórico escolar sobre as mulheres e a relação de gênero nos livros didáticos de história. **Caderno Espaço Feminino**, v. 17, n. 1, p. 219-246, jan./jul. 2007.

SCOTT, Joan. El problema de la invisibilidad. *In*: ESCANDÓN, Carmen Ramos (Org.). **Género y Historia.** Mexico: Universidad Antónoma Metropolitana, 1992.

_____. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 71-99, jul./dez., 1995.

THOMPSON, Edward Palmer. **A formação da classe operária inglesa: a árvore da liberdade.** 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997, Vol. I.

THOMPSON, Edward Palmer. **A miséria da teoria ou um planetário de erros.** Rio de Janeiro: Zahar, 1981.