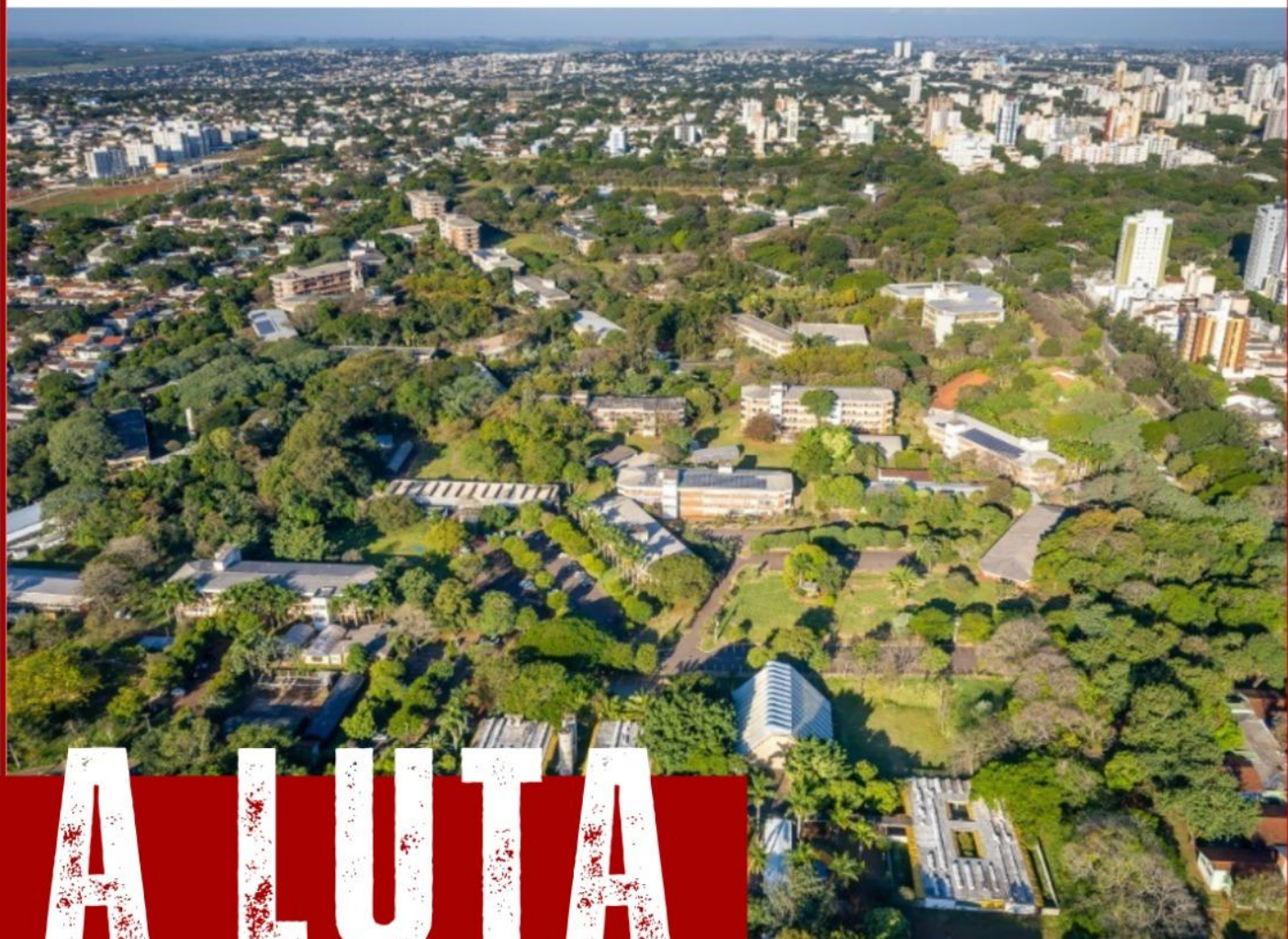


v.5 n. 8 / e-ISSN: 2764-9253



A LUTA

CONTINUA



29 de abril
REVISTA DE HISTÓRIA

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

(Biblioteca Central - UEM, Maringá, PR, Brasil)

v789 29 de abril: Revista de História / coordenador
Roger Domenech Colacios. - Maringá, PR: UEM/PPH, 2025.

ISSN: 2764-9253

Vol. 5 n. 8 (jun. 2025).

Periodicidade semestral.

Disponível em: <https://periodicos.uem.br/>.

1. História - Periódicos. 2. Historiografia - Periódicos.
3. Regionalismo - Periódicos. 4. Cultura - Periódicos. I.
Colacios, Roger Domenech, coord. II. Universidade Estadual de
Maringá. III. Programa de Pós-graduação em História (PPH/UEM).
IV. Título.

CDD 23.ed. 900

Márcia Regina Paiva de Brito CRB 9/1247

Equipe editorial

Coordenador da Revista pela Pós-Graduação

Prof. Dr. Roger Domenech Colacios
(PPH/Universidade Estadual de Maringá- UEM), Brasil

Editor-chefe

Rodrigo dos Santos (Egresso - Doutorado – PPH/UEM)
- Docente da Universidade Federal de Rondônia (UNIR)

Editora-chefe adjunta

Giovana Eloá Mantovani Mulza (Doutoranda
PPH/UEM)

Editora-gerente

Matheus Barrientos Ferreira (Doutorando PPH/UEM)

Design e redes sociais

Daniela Rigon Ratochinski (Mestranda – PPH/UEM)
Fernanda Tiosso Sampaio (Doutoranda – PPH/UEM)
Vinícius Marcondes Araújo (Doutorando –
PPH/UEM)

Revisão de textos

Regina Daefiol (Doutoranda – PPH/UEM)
Matheus Barrientos Ferreira (Doutorando PPH/UEM)

Layout

Ivana Aparecida da Cunha Marques (Egressa -
Doutorado – PPH/UEM)
Renan Tavares Albino (Mestrando - PPH/UEM)
Vanessa Bueno de Castilho (Doutoranda – PPH/UEM)

Secretaria

Adam Garcia Nogueira (Mestrando - PPH/UEM)
Cristiano de Oliveira Viana Correia (Mestrando -
PPH/UEM)
Daniela Rigon Ratochinski (Mestranda – PPH/UEM)

Capa v.5 n.8: Fernanda Tiosso Sampaio

(Doutoranda – PPH/UEM) Foto: Anderson da Silva
Theodoro (Fotógrafo e Técnico Administrativo na UEM)

Conselho Consultivo (nacional e internacional)

Aline Vanessa Locastre - Universidade Estadual de
Mato Grosso do Sul - UEMS, Brasil
Ana Heloísa Molina - Universidade Estadual de
Londrina- UEL, Brasil
Arnaldo Martin Szlachta Junior -Universidade
Estadual de Maringá - UEM, Brasil
Beatriz Rodrigues - Universidade Federal de
Rondônia - UNIR, Brasil
Bruno Sanches Mariante da Silva - Universidade de
Pernambuco - UPE , Brasil
Cristian Andrés Di Renzo - Universidad Nacional de
Mar del Plata -UNMDP, Argentina
Diego Luiz da Silva - Fundação Oswaldo Cruz -
FIOCRUZ, Brasil
Eder da Silva Novak - Universidade Federal da
Grande Dourados -UFGD, Brasil
Fabio Pontarolo - Universidade Federal da Fronteira
Sul - UFFS, Brasil
Geovanni Cabral –Universidade Federal do Sul e
Sudeste do Pará -UNIFESSPA, Brasil
Janaína Zdebskyi - Universidade Federal de Santa
Catarina - UFSC, Brasil
José Francisco dos Santos -Universidade Federal do
Oeste da Bahia - UFOB, Brasil
Marcio Carreri – Universidade Estadual do Norte do
Paraná -UENP, Brasil
Marcos Pirateli – Universidade Estadual do Paraná -
UNESPAR, Brasil
Paulo Roberto Souto Maior Junior - Universidade
Federal do Rio Grande do Norte - UFRN, Brasil
Paulo Julião da Silva - Universidade Federal de
Pernambuco -UFPE, Brasil
Priscila Gontijo Leite - Universidade Federal da
Paraíba - UFPB, Brasil
Rafaela Arienti Barbieri - Universidade Federal de
Santa Catarina - UFSC, Brasil
Raimundo Nonato Pereira Moreira – Universidade do
Estado da Bahia - UNEB, Brasil
Thiago Alves Dias – Universidade de Pernambuco
-UPE, Brasil
Thiago Groh de Mello Cesar - Universidade Federal
do Tocantins - UFT, Brasil
Thiago Henrique Pereira Ribeiro - Universidade
Federal Rural do Rio de Janeiro- UFRRJ, Brasil
Wellington Amarante Oliveira – Universidade Federal
de Uberlândia- UFU, Brasil
Wilian Junior Bonete -Universidade Federal de
Pelotas- UFPel, Brasil



Esta obra está licenciada com uma
Licença [Creative Commons Atribuição
4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

Sumário

Apresentação/Editorial.....4

Artigos Livres

Deva Matri – As representações da Deusa indiana e a manifestação do sagrado feminino Hindu no Brasil: Maria Helena Ferreira das Neves Peres.....8

Heróis da mudança? Paralelos entre Beowulf e Palamades: André Sefrin Nascimento Pinto.....23

Privilegiar os saberes ancestrais como forma de enfrentar a crise e promover a preservação ambiental: Maria Braga Carneiro.....39

Primeiros Passos

Conceito de wilderness aplicado aos latino-americanos do século XIX ao XX: Aline Vanessa Locastre; Taís Xavier.....62

Desconstruindo preconceitos na educação: relato de experiências no PIBID: Gabriel Lopes Silva, Isabela de Oliveira Fonseca, Jader Santos Chaves.....75

“Gênero” e “Ideologia de Gênero” na internet: uma análise inicial a partir de publicações na imprensa online brasileira (2019-2022): Thayná Luiza Uhde Dalsasso, Wilian Junior Bonete.....92

Desafios e perspectivas do ensino de História na rede pública: um olhar a partir da experiência de estágio de observação de Maria Rita Vieira Regasso, Milena Piscinato Piedade Rosa e Fabiane Tais Muzardo.....115

Resenhas

Paulo Freire interrogado: Daniel Longhini Vicençon, Tatiane Furtado Ricarte, César de Alencar Arnaut de Toledo.....129

Entrevistas

A constituição do campo de pesquisa em História do Brasil República: Entrevista com a Professora Dra. emérita Marieta de Moraes Ferreira (UFF): Vagner Henrique Domingos.....133

EDITORIAL

Apresentação: “A LUTA CONTINUA”¹

Rodrigo dos Santos²
Giovana Eloá Mantovani Mulza³
Matheus Barrientos Ferreira⁴
Cristiano de Oliveira Viana Correia⁵
Daniela Rigon Ratochinski⁶
Adam Garcia Nogueira⁷

A primeira edição da revista acadêmica *29 de Abril: Revista de História* de 2025 é mais uma vez, um esforço coletivo. É relevante destacar, que recebemos uma quantidade expressiva de textos e ampliamos nosso escopo agregando entrevistas e traduções. De antemão, pedimos desculpas pelos materiais que não foi possível avançar no processo de editoração, e comprometemo-nos a acompanhar um por um desde a submissão à versão final.

Outro ponto que gostaríamos de enfatizar neste editorial são os dez anos da Batalha do Centro Cívico, um marco para a Educação paranaense e nacional. Em 29 de abril de 2015, durante uma manifestação pacífica de profissionais da educação contra o confisco dos recursos previdenciários dos funcionários estaduais por parte do governo, toda a truculência policial foi usada contra todos nós. Balas de borracha, cassetetes, jatos de água, spray de pimenta, gás lacrimogêneo e viaturas policiais foram utilizados sem discriminação contra milhares de professores, pesquisadores e trabalhadores. Carregamos a memória e as cicatrizes de todos aqueles violados indiscriminadamente, sem que tenha havido a responsabilização criminal contra seus perpetradores. Mas não esqueceremos, não perdoaremos – resistiremos.

Durante o mês de abril, especialmente no dia 29 de Abril, realizamos o nosso primeiro seminário e foi um sucesso, indubitavelmente. De forma remota, os diferentes voluntários que trabalham na nossa revista ministraram palestras sobre suas pesquisas para alunos da

¹ Agradecemos à todos(as) que são mencionados(as) no expediente. O Editorial produzido pela coordenação e secretaria, e corrigido pela edição de texto da *29 de Abril: Revista de História* tem como missão representar todos/as que atuam na sua produção.

² Doutor em História pelo PPH/UEM. Docente do Departamento Acadêmico de História de Rolim de Moura da Universidade Federal de Rondônia (Unir), Campus de Rolim de Moura. Editor Chefe da *29 de Abril: Revista de História*.

³ Doutoranda em História pelo PPH/UEM. Editora Chefe Adjunta da *29 de Abril: Revista de História*.

⁴ Doutorando em História pelo PPH/UEM. Editor gerente da *29 de Abril: Revista de História*.

⁵ Mestre em História pelo PPH/UEM. Secretário da *29 de Abril: Revista de História*.

⁶ Mestranda em História pelo PPH/UEM. Secretária e Redes Sociais da *29 de Abril: Revista de História*.

⁷ Mestrando em História pelo PPH/UEM. Secretário da *29 de Abril: Revista de História*.

Universidade Federal de Rondônia (UNIR). Diante da repercussão positiva e dos resultados alcançados, nutrimos a firme esperança de que este seminário inaugural não apenas se repita, mas também cresça em escopo e abrangência nos anos vindouros, consolidando-se como um espaço regular de disseminação do conhecimento e de interação entre pesquisadores e estudantes da graduação e da pós.

Nesta edição, apresentamos uma seleção diversificada de trabalhos acadêmicos, incluindo três artigos que exploram temas relevantes em suas respectivas áreas. O trabalho da historiadora Maria Helena Peres intitulado *Deva Matri - As representações da Deusa indiana e a manifestação do sagrado feminino hindu no Brasil* inaugura a seção de Artigos Livres. Dedicado ao campo da História do Tempo Presente, o artigo procura analisar as representações religiosas da Deusa indiana Durga e identificar padrões feministas na mitologia ligada ao sagrado feminino.

Em seguida, contamos com o trabalho nomeado *Heróis da mudança? Paralelos entre Beowulf e Palamades*, produzido pelo pesquisador André Sefrin Nascimento Pinto, cujo objeto situa-se no campo da História Medieval e da História da Literatura. O autor realiza uma interessante análise sobre o poema anglo-saxão *Beowulf* e a novela de cavalaria *A Demanda do Santo Graal* a fim de tomá-las como obras de transição de arquétipos heroicos e de costumes da época medieval.

Em *Privilegiar os saberes ancestrais como forma de enfrentar a crise e promover a preservação ambiental*, a historiadora Maria Braga Carneiro dedica-se a demonstrar que os povos originários possuem saberes ancestrais que podem ajudar a enfrentar a crise ambiental que nos encontramos no momento. Recuperando teóricos renomados como Donna Haraway, Judith Butler, Rita Segato, Pierre Dardot e Christian Laval, a autora defende a importância de se ouvir os povos indígenas e de se aliar a eles na primordial tarefa de *adiar o fim do mundo*.

Adicionalmente, destacamos a participação de jovens talentos da graduação com a inclusão de quatro trabalhos classificados como "Primeiros Passos", evidenciando o incentivo à pesquisa desde os estágios iniciais da formação acadêmica. Em *Conceito de wilderness aplicado aos latino-americanos do século XIX ao XX*, as autoras Aline Vanessa Locastre e Taís Xavier abordam o conceito de *Wilderness* aplicado aos chamados latino-americanos durante os séculos XIX e XX, pautando-se sobre fontes textuais de autores brasileiros e estadunidenses. Em meio à recuperação dos sentidos atribuídos ao termo, as pesquisadoras demonstram que ainda existem marcas deste conceito pejorativo em pleno do século XXI.

Em seguida, Gabriel Lopes Silva, Isabela de Oliveira Fonseca e Jader Santos Chaves debatem temas como educação antirracista e valorização das heranças indígena e africana no contexto brasileiro através do trabalho: ***Desconstruindo preconceitos na educação: relato de experiências no PIBID***. Relatando experiências vivenciadas nas atividades proporcionadas pelo Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), os pesquisadores demonstram a importância de programas como esse na preparação de futuros educadores para atuarem de maneira consciente e inclusiva na recuperação do passado indígena e africano.

O artigo de Thayná Luiza Uhde Dalsasso e Wilian Junior Bonete intitulado ***“Gênero” e “Ideologia de Gênero” na internet: uma análise inicial a partir de publicações na imprensa online brasileira (2019-2022)***, apresenta os resultados de uma pesquisa desenvolvida no projeto, Portal Clio HD: acervo de fontes e objetos digitais para o ensino e a pesquisa em História, cujo objetivo foi analisar reportagens publicadas na imprensa online entre 2019 e 2022 sobre os termos *gênero* e *ideologia de gênero*. Os resultados apontaram que o termo *ideologia de gênero* foi amplamente instrumentalizado por grupos ultraconservadores de direita para deslegitimar discussões sobre gênero e sexualidade, enquanto que o conceito de *gênero* foi predominantemente associado ao feminino e ao contexto educacional.

6

A seção “Primeiros Passos” encerra com o artigo ***Desafios e perspectivas do ensino de História na rede pública: um olhar a partir da experiência de estágio de observação*** de Maria Rita Vieira Regasso, Milena Piscinato Piedade Rosa e Fabiane Tais Muzardo. As autoras partem de uma experiência de estágio de observação em sala de aula no Ensino Fundamental II, colaborando com questões do ensino de história como disposição espacial dos alunos em sala e a estrutura material do colégio; a relação interpessoal entre educador-educando; a utilização – ou a falta – de recursos didáticos diversos para a dinâmica de ensino; discussões acerca do rendimento escolar e o uso de aparelhos eletrônicos em aula.

Complementando esta variedade de contribuições, oferecemos aos nossos leitores uma resenha crítica produzida por Daniel Longhini Vicençoni, Tatiane Furtado Ricarte e César de Alencar Arnaut de Toledo, intitulada: ***Paulo Freire interrogado***. Trata-se de uma análise da obra *Inquérito Paulo Freire: a ditadura interroga o educador* (2024), organizada por Joana Salém Vasconcelos, o qual se dedica a abordar dois interrogatórios que constam no Inquérito Policial Militar (IPM), no qual Paulo Freire (1921-1997) foi acusado e perseguido pela ditadura que se abateu sobre o Brasil entre 1964 e 1985.

Enriquecendo ainda mais o debate intelectual, uma entrevista exclusiva com a renomada professora Marieta Moraes de Ferreira. Em ***A trajetória acadêmica e a constituição do campo de pesquisa em História do Brasil República: Entrevista com a Professora Dra. emérita Marieta de Moraes Ferreira (UFF)***, Vagner Domingos proporciona insights valiosos sobre sua trajetória e perspectivas, os quais inspiram os novos pesquisadores a se lançar na carreira acadêmica.

Agradecemos imensamente a todos(as) os(as) pesquisadores(as) que submeteram seus artigos, enriquecendo esta edição com suas valiosas contribuições. Expressamos nosso profundo reconhecimento à equipe dedicada que compõe a revista *29 de Abril*: Revista de História, cujo trabalho incansável torna possível a concretização de cada edição. Por fim, estendemos nossa gratidão aos leitores, cujo apoio e interesse são a força motriz que nos impulsiona a continuar produzindo ciência no Brasil. Nossa luta continua.

Em tempos de Guerra e Paz
Junho/2025.



ARTIGOS LIVRES

Deva Matri – As representações da Deusa indiana e a manifestação do sagrado feminino Hindu no Brasil

Deva Matri – Representations of the Indian Goddess and the manifestation of the sacred Hindu feminine in Brazil

Maria Helena Ferreira das Neves Peres (mariahelenafnp2@hotmail.com)

Mestranda em História Social pela Universidade Estadual de Montes Claros (UNIMONTES)¹

Resumo:

Esta pesquisa procura analisar as representações religiosas ligadas à deusa indiana conhecida como *Durga* e identificar padrões feministas na mitologia associada ao sagrado feminino. O estudo se concentra no campo da história do tempo presente, que permite observar as diversas manifestações religiosas presentes em disputas simbólicas e que se perpetuam através das relações de poder na pós-modernidade. O culto à deusa indiana é conhecido como Shaktismo, uma doutrina de veneração a divindades femininas hindus personificadas em várias deusas. Nessa vertente, atribui-se às representações religiosas femininas o papel de criadoras de toda a realidade. Assim, chamam a atenção os textos védicos que circulam no Ocidente a partir de 1960, funcionando como instrumentos que conduzem uma vertente espiritual. Um dos hinos, conhecido como *Devi Mahatmaya*, é um importante texto de adoração à grande deusa, frequentemente recitado nos templos ou por seus devotos.

8

Palavras-chave: Deusa; Indiana; Feminismo; Nova Era; Orientalismo.

Abstract:

This research seeks to analyze the religious representations associated with the Indian goddess known as *Durga* and identify feminist patterns in the mythology related to the sacred feminine. The study focuses on the field of contemporary history, which allows for the observation of various religious manifestations involved in symbolic disputes and that are perpetuated through power relations in postmodernity. The worship of the Indian goddess is known as Shaktism, a doctrine of veneration for Hindu female deities, personified in various goddesses. In this tradition, religious female representations are attributed the role of creators of all reality. Thus, the Vedic texts circulating in the West since 1960 draw attention, functioning as instruments that guide a spiritual path. One of the hymns, known as *Devi Mahatmaya*, is an important text of worship to the great goddess, frequently recited in temples or by her devotees

Keywords: Goddess; Indiana; Feminism; New Age; Orientalism.

¹ A pesquisa contou com o fomento da FAPEMIG.

Introdução

Ao retratar a vasta história do culto ao sagrado feminino na Índia, deve-se levar em conta a extensão histórica da religião indiana, com características milenares e ancestrais, rica em diversidade cultural e em possibilidades representativas de divindades femininas que remetem ao sagrado feminino, presentes tanto na Índia quanto em regiões que se desenvolveram sob sua influência cultural. A religião hinduísta² tem característica de ser politeísta, podendo dar origem a diversas vertentes independentes com divindades centrais, que assumem protagonismo de acordo com a fé dos fiéis. O Shakatismo, conhecido como uma vertente espiritual independente, tem como divindade primordial as manifestações femininas como *Durga*, *Kali*, *Saraswati*, que compõem a trindade central do culto ao sagrado feminino indiano.

Na busca pela compreensão dos variados segmentos do sagrado feminino que vigoram no Brasil, o Shakatismo carrega sua história de devoção a representações femininas, estabelecendo relações com o "empoderamento" vinculado à tradição do Yoga e do Tantra. Para entender melhor as representações ligadas às divindades femininas hindus, faremos uma reflexão inicial sobre o desenvolvimento dessa vertente na Índia e como ela ganha espaço no Brasil.

As representações ligadas à Grande Deusa da Índia também recebem influência dos moldes pré-estabelecidos do Ocidente, mas, através da subjetividade dos praticantes, podemos entender os reais motivos que levam mulheres ocidentais a seguir uma vertente de cunho orientalista. Iremos analisar as representações da Deusa Indiana procurando demonstrar uma reapropriação das imagens das deusas femininas no feminismo. Para isso, analisaremos o texto sagrado *Devi Mahatmaya*, que conta os mitos da divindade e manifesta seus feitos e poder, com a intenção de identificar padrões ligados ao poder feminino e como esses padrões podem influenciar mulheres a se conectar com o empoderamento/feminismo.

Os Hinos do *Devi Mahatmaya* passam a circular no Brasil a partir de 1960, em paralelo ao Movimento Nova Era, o qual fortaleceu, por meio dos ideais sociais, o ciclo de mulheres que

². Propõe o termo Hinduísmo “como modelo de encaminhamento espiritual marcado por dois vetores de progressão de sentido, que correspondem, grosso modo, às esferas revisitadas da “religião” e da “filosofia”: num contexto de organicidade e harmonia” O modelo bidimensional acima descrito – a religiosidade moral-ritual (nível laico) e a religiosidade racional-meditativa (nível iniciático) - atravessa a pluralidade de tradições antigas, clássicas e modernas do hinduísmo. Suas principais vertentes contemporâneas, as religiosidades teístas do Vaisnavismo, Śaivismo, e Śaktismo e as religiosidades não-teísta do Smārtismo, são emblemáticas de um diálogo continuado entre diversas matrizes fundacionais, de caráter oral e escrito (Loundo, 2020, p.252).

perdura até a atualidade. O desenvolvimento desses grupos abriu espaço para novos questionamentos sobre espiritualidade, o papel social das mulheres e a busca por uma conexão pessoal mais profunda, pautada no autoconhecimento.

Orientalismo religioso e o Movimento Nova Era

Para tratar de uma vertente religiosa oriental, é necessário compreender as relações entre o Ocidente e o Oriente. A análise mais relevante, quando se trata de orientalismo em seu contexto bipolar em relação ao Ocidente, foi desenvolvida pelo pensador Edward Said e publicada em 1978 “percepção de que a cultura ocidental está passando por uma fase importante, cuja característica principal é a crise que lhe foi imposta por ameaças como a barbárie, as preocupações técnicas estreitas, a aridez moral, o nacionalismo estridente, e assim por diante” (Said, 1990, p. 263).

O encontro de dois mundos diferentes propicia um choque cultural. Atribuímos as diferenças entre o Ocidente e o Oriente a partir de uma visão europeia, onde o Oriente é visto como o desconhecido pelos povos ocidentais e americanos, pois a Europa moldou a visão do Ocidente a partir da colonização. No entanto, o Oriente não é tão desconhecido para a Europa, já que a civilização europeia tem seu início atrelado ao desenvolvimento das sociedades orientais.

O oriente é parte integrante da civilização e da cultura materiais da Europa. O oriente expressa e representa esse papel, cultural e até mesmo ideologicamente, como um modelo de discurso com o apoio de instituições, vocabulário, erudição, imagística, doutrina e até burocráticas e estilos coloniais (Said, 1990, p. 14).

O Oriente é compreendido como um símbolo de poder da própria Europa, a qual o colonizou em massa, através da literatura, da política e da religião. As trocas culturais entre o Ocidente e o Oriente são pautadas pelas relações históricas que construíram a perspectiva orientalista, que vem a ser um modo particular do Ocidente pensar o Oriente. Said (1990) retrata que o orientalismo, portanto, não é uma fantasia da Europa sobre o Oriente, mas um corpo criado de teoria e prática, em que houve, por muitas gerações, um considerável investimento material. A forma como a cultura ocidental representa o Oriente, seja na religião, arte ou outras formas culturais, perpetua estereótipos e visões reducionistas europeias.

Ao tratar do universo religioso, as influências do fenômeno de orientalização do universo religioso ocidental vêm acompanhadas da valorização das culturas orientais, fortemente influenciadas pelas imigrações ocorridas no fim do século XVIII e início do século XIX, que difundiram as práticas religiosas no Brasil, mas também por movimentos sociais inspirados pelas causas sociais da década de 1960. Surge então o movimento *New Age* e de contracultura, que tinham como ideais a busca por liberdade e os movimentos feministas, reunindo grupos altamente heterogêneos e atribuindo ao Oriente uma forma negativa de eternidade (Said, 1990).

O Movimento da Nova Era, influenciado por diversos movimentos espirituais, representa uma abordagem pós-moderna e eclética. Com ênfase na individualidade, liberdade e cura, ele incorpora uma ampla gama de práticas e crenças em sua busca pela autorrealização e bem-estar espiritual, refletindo a diversidade e a evolução constantes desse movimento. Heelas (1996, p. 23) afirma, a respeito da religiosidade da Nova Era, que "(...) seria possível realizar estudos (...) a respeito das muitas maneiras diferentes como diversos domínios do passado vêm sendo explorados, em particular a espiritualidade oriental." O movimento Nova Era busca, então, imergir nesta outra realidade em torno do Oriente, seja através de viagens realizadas por ocidentais ao Oriente, como também por imigrações do leste asiático para o Brasil, além de mestres que encontraram no país a possibilidade de captar fiéis e desenvolver sua perspectiva espiritual no Ocidente.

11

Durante a década de 1960, uma série de movimentos sociais emergiram, trazendo suas pautas de direitos humanos, liberdades civis, pela paz e justiça, ecologia, entre outros. Nesse período, ganha-se maior visibilidade nos movimentos feministas e nas lutas femininas contra os valores vigentes, especialmente após a Segunda Guerra Mundial, um anseio universal por paz e justiça social. No campo religioso, vemos o crescimento de vertentes espirituais alternativas, formadas principalmente por jovens das camadas médias urbanas, que foram influenciados pela cultura da época. Sobre esses movimentos, Arend (2006, p. 108) destaca, “em países da América do Norte e da Europa ocidental verificamos a eclosão de movimentos sociais – o Feminismo e a Contracultura – que tinham entre suas bandeiras de luta a crítica a determinadas práticas e valores da norma familiar burguesa.” Portanto, diante dos desdobramentos sociais da época, movimentos religiosos alternativos ganham espaço na sociedade brasileira.

O movimento está relacionado à busca por novas culturas espirituais, o que facilitou o desenvolvimento da vertente feminina hindu no Brasil. De acordo com Gruzinski (2001, p. 41), não há culturas puras, pois “todas as culturas são híbridas [...] as misturas datam das origens da história do homem”. A adesão aos movimentos alternativos de cunho orientalista também pode ser vista como uma forma de resistência à realidade da sociedade ocidental. O padrão de vida ocidental, que envolve uma sociedade colonizada, com um modelo de exploração do trabalho e disciplina dos corpos e da fé, são circunstâncias construídas historicamente que moldaram o Ocidente. Em suma, as culturas ocidentais criaram práticas que desgastam a própria representação de si mesmas, atendendo a um padrão operante, sem muita crítica ou consciência por parte da população. Zimmer (2008) aponta que o universo ocidental acabou por produzir um vazio religioso, e o resultado é tratado por ele da seguinte forma:

Nossas profissões de fé já não encontram nenhuma afinidade visível com nossa conduta pública ou com nossas esperanças mais íntimas. Em muitos de nós, os sacramentos não operam sua transformação espiritual; estamos abandonados e sem saber a quem recorrer. Entrementes, nossas filosofias acadêmicas e seculares importam-se mais com a informação que com a transformação redentora exigida por nossas almas. E esta é a razão pela qual uma olhadela na face da Índia pode nos ajudar a descobrir e recuperar algo de nós mesmos (Zimmer, 2008, p. 26)

12

O autor identifica que as pessoas que buscam vertentes espirituais orientais estão dispostas a procurar um conhecimento que vá além dos limites estabelecidos pela religião cristã. O reencantamento representado por aqueles que seguem tais vertentes é uma tentativa de encontrar significado para a vida. A importância para quem percorre esse caminho está na ruptura com o que existia antes.

Dada a pluralidade cultural e espiritual do movimento Nova Era, surgem lacunas sociais que possibilitam uma busca alternativa por espiritualidade por parte dos indivíduos. Devido à sua abrangência, esse movimento facilita a abordagem das questões levantadas pelas mulheres sobre outras formas de conexão espiritual. “É dentro desse contexto que o movimento da Nova Era se destaca, pela quantidade de líderes femininas nos movimentos que o influenciaram, e em seguida, pela sua ascensão após as décadas de 1960, quando emergiram movimentos de contracultura e feminismo” (Kris, 2023, p. 76). Isso possibilitou que questões femininas fossem exploradas associando práticas espirituais distintas ao debate sobre igualdade de gênero e questionando os padrões patriarcais das religiões.

Religião da Deusa Indiana

Religiões de cunho oriental e com uma perspectiva hinduísta encontraram espaço nesses movimentos para se desenvolver e permanecer no Ocidente. A religião da Grande Deusa Indiana no Brasil se fortaleceu com os movimentos sociais e religiosos influenciados pelo movimento Nova Era a partir da década de 1960 e continua vigente até o presente.

Um ponto crucial a respeito da religião indiana ligada às divindades femininas do Hinduísmo é a discussão sobre sua origem. Nas escrituras védicas, encontra-se um panteão de deuses masculinos, e algumas divindades femininas são como esposas dos mesmos. A supremacia masculina pode ser vista em qualquer religião, e não é diferente no Hinduísmo. Entretanto, o Shakatismo, como uma vertente que se desenvolveu de forma independente, criou, em seu processo, simbolismos e o significado de poder para todas as *Devis* (deusas). A consolidação do culto à Grande Deusa na Índia está datada de aproximadamente dois mil anos e foi descrita em textos védicos conhecidos como Puranas³. Como lembra, Biachini (2020), os motivos da diversidade de representações religiosas provêm de duas correntes de pensamento. Em uma delas, é retratado que o culto à Deusa surgiu de forma paralela às vertentes que enfatizavam divindades masculinas. Foi um culto popular das "Deusas da vila" ou "Deusas locais", que só depois foi integrado ao hinduísmo. A outra defende que as representações religiosas femininas estão presentes desde o período pré-védico e que esse culto sempre existiu, como comprovado por artefatos arqueológicos que retratam a imagem feminina. Segundo Biachini (2020), embora ainda não haja certeza sobre a origem desse culto, é possível perceber que ele surgiu de forma independente, com raízes na religião Shakta, conforme as escrituras disponíveis.

Dessa forma, mapear a origem da Grande Deusa é uma tarefa delicada, mas, por meio de alguns estudos históricos do movimento Shakti, é possível compreender que o culto se

³ Os Puranas são um coletivo de textos sânscritos, que relatam as histórias dos deuses hindus, uma verdadeira enciclopédia religiosa em que podemos encontrar narrativas relacionadas às mais variadas questões, desde a criação e destruição do universo, como: mitos, histórias, origem das coisas, tradições e mais outros variados assuntos. Os Purânas dividem-se em dois tipos: Mahâ-Purânas ("Grandes Purânas") e UpaPurânas ("Purânas Secundários"). (Feuerstein, 2005, p. 366)

fundamenta na era védica e segue por toda a história da Índia, expandindo-se também para outras regiões e continentes, através de práticas de adoração às iconografias femininas.

A veneração a divindades femininas pode ser encontrada em diversas regiões e culturas diferentes. Como exemplo, têm-se as representações da "Vênus" pré-histórica, Ísis no Egito, Deméter na Grécia, dentre outras representações da força feminina ou da deusa mãe. Uma grande quantidade de registros sobre essas deusas foi encontrada na época que conhecemos como Idade do Bronze – período anterior ao domínio cristão. Biachini (2020) aponta que novas abordagens e pesquisas arqueológicas mostram que muitos registros primitivos encontrados, retratando a imagem feminina, conhecidos como "Vênus", seriam precursoras da corrente religiosa do culto à deusa mãe. Segundo as pesquisas de Gimbutas (1997), foram encontradas cerca de mil imagens femininas no período Paleolítico (aproximadamente 33.000 a 9.000 a.C.), e no Neolítico mais de trinta mil do período de 6.500 a 3.500 a.C. Entretanto, a quantidade de estatuetas diminuiu significativamente entre os anos de 4.500 e 2.500 a.C., período que teria marcado a transformação gradual da família e da religião, passando a ser orientada pelo arquétipo masculino. A partir de suas pesquisas, Gimbutas (1997) aponta que:

[...] imagens – de animais, de homens e de mulheres – são inseparáveis do mundo mítico e de que as “Vênus” são representações de vários aspectos da Deusa Criadora ou retratações de participantes em rituais dedicados aos vários aspectos e reencarnado por meio de estatuetas. [...] Vejo uma única linha de desenvolvimento de um sistema religioso desde o Paleolítico Superior, passando pelo Neolítico e pela Idade do Bronze. A velha Europa terminou, e o seu sistema cultural parou de se desenvolver, no início da era indo-europeia, quando um sistema social religioso muito diferente, dominado pelos homens e pelos deuses masculinos, começou a sucedê-la. Até este ponto, a era da predominância feminina está documentada como contínua durante uns 25.000 anos (Gimbutas, 1997, p. 38).

A religiosidade feminina na Índia é retratada por Zimmer (2008), que seguiu um percurso similar. Ele associa a predominância da religiosidade feminina na Índia antiga, antes da invasão ariana, à prevalência do feminino nas práticas religiosas. Zimmer (2008) observa que, apesar da invasão ariana ter imposto uma estrutura predominantemente masculina ao Hinduísmo, o processo histórico revelou uma resistência das tradições femininas ao longo do tempo. O culto à Grande Deusa da Índia se inicia na era antiga:

[...]a volta ao hinduísmo popular, da figura da Deusa mãe com seus diversos nomes: *Devi, Durga, Kali, Parvati, Uma, Sati, Candi, Tripuna Sndari*, etc., cujo culto enraizado

no antigo neolítico, havia sido eclipsado durante quase mil anos pelas divindades masculinas do panteão patriarcal ariano. A Deusa principiou sua hegemonia no período *Upanisads*.[...] Todas as esposas dos vários deuses são manifestações dela e, *sákti* ou “poder” de seus maridos, representam a energia que os torna manifestos. [...] É perfeitamente possível que esta restauração da Deusa – tanto nos cultos populares como na profunda filosofia de Tantra – seja um outro sinal do ressurgimento da religiosidade matriarcal, não-ariana, e pré-ariana, dos tempos dravídicos (Zimmer, 2008, p. 404).

O culto das divindades femininas hindus tem sido reestabelecido, apoiado em estudos que esclarecem a trajetória da religião da Grande Deusa Indiana. A alegoria mítica da Deusa é constantemente reconstituída, muito devido aos veículos de informação de cada época. Ancorados aos estudos antropológicos e históricos, é possível entender a importância social das diversas manifestações de poder feminino que a religião propõe.

A energia do poder feminino hinduísta carrega uma história de luta contra o mal/ego, marcada na cultura védica, gerando diversas mitologias a respeito do poder feminino no combate ao mal. Biachini (2020) destaca que, no hinduísmo *Shakta*, a Grande Deusa é vista como a divindade primordial, origem de tudo, incluindo a realidade e os próprios deuses e deusas. Ela representa a manifestação mais grandiosa do feminino conhecida até hoje. Embora a presença do feminino nas religiões seja retratada com importância em várias civilizações e épocas, nenhuma outra cultura, período histórico ou país reconheceu uma divindade feminina como suprema.

Uma das formas de acesso à alegoria filosófica da história da Deusa Indiana circula por meio de textos e livros digitais. Um importante exemplo é o *Devi Mahatmaya* (Glória da Deusa), traduzido do inglês para o português por Jorge Farias. Este texto védico narra os feitos da Deusa Indiana e fundamenta a religiosidade feminina, entendida como Shakatismo. *Devi Mahatmaya* também conhecido como *Durga Saptashati* ou *Chandi Patha* representa a definição da Mãe Divina na tradição indiana, sendo a ela atribuído o potencial total de criação e destruição divina. Ela é a manifestação de *Shakti* (energia) ilimitada, personificada na divindade central de *Durga*. É importante destacar que o *Devi Mahatmaya* faz parte de um conjunto de outros textos sânscritos reunidos no *Markandeya Purana*. A alegoria da Deusa Indiana ocupa os capítulos 81 a 93 das enciclopédias espirituais indianas. No entanto, deve-se enfatizar que o *Devi Mahatmaya*, por si só, se manifesta como uma vertente independente, que concentra o significado da tradição da Deusa e sua conexão com o sagrado feminino indiano (Arroyo 2019).

O texto de adoração à Grande Deusa é frequentemente recitado nos templos de *Durga* ou por seus devotos. Uma parte da obra, que ganhou notoriedade, descreve os feitos da Deusa *Durga*

e sua vitória contra o demônio-búfalo *Mahisasura* – a representação de diversas manifestações do mal. Nesta obra, a Deusa *Durga* se apresenta como divindade central, o que a torna um importante texto do Shaktismo. O texto marca o nascimento dessa vertente como um culto independente de adoração à Deusa, um culto de princípio feminino. Biachini (2020) retrata:

A teologia da deusa é cristalizada no *Devi Mahatmaya*, que a exalta como a fonte de toda criação; introduz categorias filosóficas que associam a criação com a deusa, quando ela se revela, diz-se que ela só parece ter nascido, mas na verdade, é eterna; que ela nunca nasceu, e que ela realmente nunca morre (Biachini, 2020, p. 141).

A Deusa é retratada como aquela que contém qualidades infinitas e, por isso, apresenta em sua alegoria a capacidade de destruir os males da humanidade, provocados pelo ego. No referido texto sagrado, a estabilidade de todo o universo e da humanidade é colocada em jogo, à beira da destruição. Então, a Deusa aparece em sua manifestação de *Durga*, recebendo todas as armas dos outros deuses. A Grande Deusa é representada em sua forma final mais elevada, sendo comparada na tradição hindu ao próprio *Brahman*. A Figura 1 ilustra como ocorre essa representação:

16



Figura 01 - *Durga* lutando contra o demônio-búfalo *Mahiāsura*
Fonte: yogadevi.org

A figura, do século XVIII, faz referência à Deusa *Durga* lutando contra o demônio-búfalo *Mahiasura*, sendo um dos mais famosos episódios descritos no *Devī Māhātmyam*. Analisar a figura do feminino atribuindo-lhe poder é subverter as dinâmicas sociais naturalizadas, frequentemente vistas como "verdades" fundamentadas pelo poder da Igreja durante o processo colonial. Se a maior manifestação de poder de uma sociedade, reconhecida como Deus, for representada por uma figura feminina poderosa, muitos dos paradigmas históricos de opressão e submissão das mulheres, impostos pelo patriarcado e pelo cristianismo, podem se tornar obsoletos.

O imaginário ligado às divindades femininas permite analisar as construções e os discursos responsáveis pelas hierarquias de gênero assumidas e naturalizadas socialmente, o que também nos permite construir novos entendimentos sobre o masculino e o feminino. Swain (1993) afirma que, no imaginário marcado pelas relações entre os sexos (gêneros) e pela formação de seus papéis e representações paradigmáticas, há a construção da predominância masculina, sobretudo nas sociedades ocidentais, forjada como algo natural.

17

As representações religiosas ligadas ao feminino alimentam o imaginário sobre o que uma mulher deve ser. As religiões se beneficiam dessas representações e do imaginário social, utilizando divindades como instrumentos para construir suas referências simbólicas e arquétipos. Esses elementos circulam nas instituições coletivas e exercem, gradualmente, influências sobre os grupos sociais. Jodelet (2001) afirma:

De fato, representar ou se representar corresponde a um ato de pensamento pelo qual o sujeito relaciona-se com um objeto. Este pode ser tanto uma pessoa, uma coisa, um evento material, psíquico ou social, um fenômeno natural, uma ideia, uma teoria etc.; pode ser tanto real quanto imaginário ou mítico, mas sempre requer um objeto. Não há representação sem objeto (Jodelet, 2001, p.5).

As representações produzem os saberes sociais e funcionam como uma maneira de interpretar a realidade, atribuindo-lhe significado. A iconografia religiosa de *Durga* funciona como um modelo imaginário, assim como outras divindades religiosas que atribuem sentido. As religiões congregam as representações latentes na sociedade por meio de conteúdos e comportamentos simbólicos (Moscovici, 2003). Como forma de pensamento coletivo, estão fortemente ligadas às motivações e expectativas subjetivas daqueles que praticam ou decidem

seguir uma vertente religiosa. Para Jodelet (2001), as representações sociais permeiam os discursos, sendo expressas pelas palavras, veiculadas através das mensagens e imagens nos meios de comunicação, e se consolidam nas ações, comportamentos e na organização do espaço e dos materiais.

Apesar de uma estrutura historicamente, socialmente e culturalmente pré-estabelecida pelo cristianismo, encontrar meios de se libertar dessa rede de definições padronizadas é olhar para a própria subjetividade e conseguir construir a sua crença. Pensamos, então, que a representação não está totalmente pré-estabelecida, pois é um processo cognitivo no qual os sujeitos organizam e constroem sentidos sobre símbolos e discursos sociais.

Certamente, há representações que chegam a nós já prontas ou que “atravessam” os indivíduos. São as que impõem uma ideologia dominante, ou as que estão ligadas a uma condição definida no interior da estrutura social. Mas, mesmo nesses casos, o compartilhar implica uma dinâmica social que considera a especificidade das representações (Jodelet, 2001, p.14).

Para Jodelet (2001), as representações sociais são, ao mesmo tempo, produto e processos de uma atividade de apropriação da realidade externa ao pensamento e da elaboração psicológica e social da realidade. A representação social mantém com seu objeto uma relação de simbolização e interpretação, que lhe confere significados, tornando a representação uma construção e expressão do sujeito. Assim, a particularidade dos estudos sobre representações é integrar o pertencimento e a participação sociais e culturais do sujeito.

As representações, que são sempre de alguém, têm uma função expressiva. Seu estudo permite acessar os significados que os sujeitos, individuais ou coletivos, atribuem a um objeto localizado no seu meio social ou material, e examinar como os significados são articulados à sua sensibilidade, seus interesses, seus desejos, suas emoções e ao funcionamento cognitivo (Jodelet, 2001, p. 697).

Essas formas de perceber o mundo são compostas, construídas e significadas pelas representações que refletem e (re)produzem uma determinada realidade, ou melhor, o imaginário vigente.

Outra questão fundamental para entender o impacto e representatividade da Deusa indiana em terras ocidentais é compreender a noção de Shakti e seu “empoderamento”. O termo “empoderamento” tem sua ambiguidade no universo acadêmico, mas cabe nesta análise, já que

o termo contém a palavra “poder” em sua etimologia, assim como Shakti representa “poder” (ou energia. Flood (2006) utiliza a expressão para se referir a Shakti em um processo de “divinização do corpo” que está presente na tradição Shakatista e tântrica.

Ao analisarmos aspectos das deidades femininas vinculadas à tradição Shakta, podemos compreender melhor como esse sagrado feminino não é apenas alvo de devoção externa, mas também de um trabalho interno de se tornar consciente de suas capacidades, buscando a emancipação individual, e também a consciência coletiva necessária para superar padrões dominantes da sociedade. Assim conseguimos associar a vertente espiritual e sua representatividade divina a ideias feministas.

A prática espiritual ligada ao feminismo é retratada por Hooks (2018) como um movimento que valoriza a prática espiritual. Muito antes da existência da teoria feminista, círculos de mulheres que já existiam com a intenção de despertar o autoamor e a autoaceitação eram fundamentais para a realização pessoal das mulheres. Mesmo com o sexismo das religiões dominadas por homens, as mulheres sempre encontraram meios de exercer sua espiritualidade e de encontrar um espaço para práticas espirituais e o compartilhamento de realidades entre mulheres.

19

Muitas das práticas espirituais feministas se popularizaram com o movimento da Nova Era a partir da década de 1960, pois as mudanças sociais desencadeadas pelos movimentos de contracultura abriram espaço para a criação de círculos de mulheres, com religiões distintas e híbridas, onde elas poderiam exercer um papel de liderança espiritual. Essas mudanças destacam a importância dos movimentos feministas e da Nova Era ligados à espiritualidade.

Levanta a questão de que há uma dificuldade para as mulheres encontrarem um espaço identitário, e que a abertura desses espaços que cultuam deusas traz essa perspectiva, desenvolvendo um espaço de identificação e satisfação das necessidades femininas. As mulheres são centrais nesses movimentos. Ao possibilitar uma visão feminina, esses movimentos têm efeitos políticos, trazendo visibilidade não somente para as deusas, mas também para as mulheres e seu lugar na sociedade (Christ, 1997; Raphael 1996 *apud* Kris, 2024, p. 124).

No caso da mitologia alegórica da Grande Deusa da Índia, destaca-se a importância da autonomia espiritual e da capacidade das mulheres de moldar suas próprias crenças e práticas religiosas. Para alguns, isso pode significar criar formas de espiritualidade ou reinterpretar

tradições existentes de maneira mais inclusiva. Hooks (2018) aponta que o feminismo ressignificou os pensamentos religiosos, sempre encontrando uma forma de utilizar o discurso para conquistar mais espaço, de maneira que as mulheres possam encontrar conexão com o sagrado e se comprometer livremente com a espiritualidade de forma pessoal.

Com frequência, a prática espiritual feminista encontrou seu reconhecimento e aceitação em contextos terapêuticos em que mulheres procuravam se curar das feridas provocadas por abusos patriarcais, vários dos quais aconteceram dentro da família de origem ou em relacionamentos. E foi no contexto de terapia feminista que várias mulheres encontraram afirmação para a busca espiritual. Como a natureza dessa busca da alma é particular, o público, com frequência, não tem informação sobre até que ponto as ativistas feministas hoje reconhecem totalmente a importância de atender às necessidades do espírito – da vida espiritual. Em movimentos feministas futuros, precisaremos de estratégias melhores para compartilhar informações sobre espiritualidade feminista (Hooks, 2018, p. 114).

É preciso compreender que a busca por uma cultura védica, de milhares de anos, não é apenas um retorno a uma representação mítica do divino perfeito, mas uma escolha insurgente pela representação do poder feminino e a necessidade de se conectar com o simbolismo cultural que manifesta os anseios particulares das participantes, já que a religiosidade ocidental é centrada em um deus único, masculino, com poucas referências femininas de poder. Assim, assumir uma religião atípica e oriental no Ocidente pode ser uma forma de afirmar uma maneira própria de existir, em distinção aos demais grupos sociais.

20

Considerações finais

A análise do orientalismo proposta por Said (1990) oferece um entendimento profundo das relações complexas entre Oriente e Ocidente, revelando como a cultura ocidental tem historicamente construído uma imagem do Oriente como primitivo e submisso, legitimando assim uma forma de dominação cultural e política. Essa construção ideológica não só moldou percepções, mas também influenciou a espiritualidade ocidental, dando origem a novas vertentes espirituais no Brasil, muito apoiadas pelas mudanças sociais dos anos 1960, como o movimento da Nova Era, que busca integrar elementos orientais de forma eclética e inclusiva.

A evolução da religiosidade feminina, especialmente através da veneração à Grande Deusa Indiana, exemplifica essa hibridização e o ressurgimento de cultos que desafiam a supremacia masculina histórica. Assim, as interseções culturais e religiosas entre Oriente e

Ocidente não são apenas um fenômeno do passado, mas uma dinâmica viva que continua a moldar as práticas espirituais contemporâneas. Ao refletirmos sobre essa relação, somos convidados a valorizar a diversidade religiosa e a reconhecer a importância de reexaminar as narrativas que formam nossa compreensão, criando um espaço propício para um diálogo mais respeitoso e igualitário entre culturas. Essa compreensão não apenas enriquece nossa experiência espiritual, mas também promove um futuro no qual a colaboração intercultural e inter-religiosa seja vista como um caminho fundamental para a paz e a harmonia global.

As religiões exercem um papel fundamental no campo das representações sociais, pois possibilitam trocas e interações para o estabelecimento de um universo consensual. Para existir um novo imaginário sobre o feminino, é necessário produzir novas representações, sendo as religiões um produto e reflexo do pensamento de uma sociedade, gerando assim novas consciências a respeito do papel social da mulher.

Referências

21

AREND, Silvia Maria Fávero. Paradoxo do direito da família no Brasil (Uma análise à luz da História Social da Família). In: SOUZA, Ivine M. C. Coelho (Org.). **Casamento: uma escuta além do judiciário**. Florianópolis: VoxLegem, 2006.

BIACHINI, Flávia. **A grande deusa da Índia: uma breve história** São Paulo: Polo Books; Shri Yoga Devi, 2020.

CAMPBELL, C. A orientalização do ocidente: reflexões sobre uma nova teodicéia para um novo milênio. **Religião e Sociedade**, v. 18, n. 1, 1997.

FEUERSTEIN, Georg. **A Tradição do Yoga**. São Paulo: Pensamento, 2005.

GIMBUTAS, Marija. A “Vênus” monstruosa da pré-história: criadora divina. In: CAMPBELL, Joseph; RIANE, Eisler; MUSÉS, Charles (Org.). **Todos os nomes da deusa**. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1997.

GUZINSKI, Serge. **O Pensamento Mestiço**. Tradução de Rosa Freire d’Aguiar. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

HEELAS, P. A nova era no encontro cultural: pré-moderno, moderno e pós-moderno. **Religião e Sociedade**, 17/1-2, p. 15-32, 1996.

HOOKS, bell. **O feminismo é para todo mundo**: políticas arrebatadoras. Tradução Ana Luiza Libânio. 1. ed. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2018.

JODELET, Denise. Representações sociais: um domínio em expansão. In: JODELET, Denise (Org.). **As representações sociais**. Rio de Janeiro: ED UERJ, 2001.

KRIS, Karina Babuch. **Espiritualidade feminina e transformações no campo religioso**: um estudo sobre círculos de mulheres no Brasil sob a influência do feminismo e da Nova Era. 2023.

LOUNDO, Dilip. Budismo, Vedismo e Hinduísmo: Raízes, Continuidade e Ruptura. **Revista de Filosofia do IFCH da Universidade Estadual de Campinas**, v. 4, n. 10, jul./dez., 2020.

MOSCOVICI, Serge. A história e a atualidade das representações sociais. MOSCOVICI, Serge. In: **Representações sociais**: investigações em psicologia social. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

SAID, Edward W. **Orientalismo**: o Oriente como invenção do Ocidente. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

SWAIN, Tania Navarro. Você disse imaginário? In: SWAIN, Tania Navarro. **História no plural**. Brasília: UNB, 1993.

ZIMMER, Heinrich. **Filosofias da Índia**. 4. ed. São Paulo Palas Athena, 2008.

22

Arquivos digitais:

ARROYO, Ana García. **Devi Mahatmaya** - El canto de la Diosa Suprema. Ed. 1. Editorial Kairós. Barcelona, Espanha – 2020. Disponível em: <http://www.editorialkairos.com/>.

SARASWATI, Swami Satyananda. Candi path. Tradução Kalacandra DD. Revisão e Editoração eletrônica Sanatana – 1997. Disponível em: www.yogadevi.org.

Artigos Livres
Recebido em: 19 nov. 2024.
Aprovado em: 28 jan. 2025.

ARTIGOS LIVRES

Heróis da mudança? Paralelos entre Beowulf e Palamades

Heroes of change? Parallels between Beowulf and Palamades

André Sefrin Nascimento Pinto (aspin14@gmail.com)

Mestrando pela Universidade Federal do Paraná (UFPR).

Resumo:

Escritos em momentos diferentes da Idade Média europeia, o poema anglo-saxão *Beowulf* e a novela de cavalaria, em galego-português, *A Demanda do Santo Graal*, podem ser vistas como obras de transição de arquétipos heroicos e de costumes de suas épocas. Beowulf e Palamades, respectivamente, enfrentam perigos que seriam insuperáveis para o modelo de personagens ao qual ambos são contrapostos. Da mesma maneira, eles são confrontados por um antagonista temporário, pertencente ao arquétipo criticado, cuja antagonização é posta como reforço de que um novo modelo era necessário para lidar com as transformações de suas sociedades, como a nova cultura de corte dos reinos anglo-saxões reunidos sob a Casa de Wessex (Inglaterra), ou o dilema resultante dos confrontos entre cristãos e muçulmanos pelo Mediterrâneo.

23

Palavras-Chave: A Demanda do Santo Graal; Arquétipo de Herói; Beowulf; Literatura Medieval.

Abstract:

Written in different moments from the European Middle Ages, the angle-saxon poem *Beowulf* and the chivalric romance in Galician-Portuguese *A Demanda do Santo Graal*, can be seem like transition works to the heroic archetypes and conventions from their epochs. Beowulf and Palamades, respectively, face dangers that would be unsurpassable to the character model that both oppose. In the same way, they see themselves in front of a temporary antagonist, who belong to the criticized branch, whose antagonizing is made to reenforce that a new model is needed to deal with its social transformations, like the court culture from the Anglo-Saxon kingdoms reunited under the House of Wessex, or the dilemma resulting from the conflict between Christians and Muslims across the Mediterranean.

Keywords: A Demanda do Santo Graal; Hero Archetype; Beowulf; Medieval Literature.

Introdução

A transmissão de conhecimento letrado no Ocidente medieval traz consigo interessantes questões, nem sempre possíveis de serem respondidas, dependendo de cada caso. Por que justo esses textos foram registrados, copiados e por vezes até traduzidos para

outras línguas? Como se deu a evolução da história ao longo de suas reproduções? Outras vezes os questionamentos são acerca da suposta confusão dos episódios, sua falta de conexão e outras precariedades, como erros de grafia e retomada de partes da história contadas de outra forma, que dariam a entender que a versão registrada não era a original por, supostamente, não se encaixar no imaginário que se tem acerca daquele período histórico-literário. Essa falsa percepção é fruto do choque da forma como a transmissão da literatura se dá entre um período em que a escrita e a publicação são facilmente acessíveis, como na nossa contemporaneidade, e outro em que a confecção da manuscritos era muito cara, tanto pela escassez de copistas para esse trabalho quanto pelos custos do material, como no medievo.

Assim sendo, a literatura medieval passou por momentos diferentes de influência oral e escrita, sem que uma necessariamente substituísse a outra. Paul Zumthor (1993, p. 18-23) considera três momentos na oralidade desse período: a) um em que o texto escrito e o falado não se comunicam; b) outro que é misto, quando a escrita já está presente em certa escala; c) o de oralidade segunda, quando a cultura letrada influencia a forma de se expressar. Ainda o autor levanta também a importância de um método sólido no estudo de textos antigos, buscando entender quais seriam as expectativas do público original e as respostas que essas histórias traziam a elas, antes de se focar naquelas que nós mesmos fazemos a ele, o que no caso de *Beowulf* foi um problema que envolveu a obra por muitas décadas após sua redescoberta¹.

24

O único manuscrito sobrevivente da *A Demanda do Santo Graal* (DSG) é do século XV, uma cópia feita por várias mãos de uma tradução que remonta ao século XIII ou XIV (Silva, 2011, p. 29). Ele está em galego-português, pertence a Biblioteca Nacional de Viena, constando como ms. 2594, sob o título *A Historia dos Cavalleiros da Mesa Redonda e da Demanda do Santo Graal* e há um longo debate acerca das interpolações nele de outras obras relacionadas à matéria da Bretanha que não estavam presentes no texto base do ciclo *Vulgata*². Esse período, por sua vez, é justamente aquele em que o ideal de cavaleiro de Cristo passa a ser difundido nas novelas de cavalaria (Silva, 2011, p. 42). Ademais, conforme Portugal se estabelecia na Península Ibérica, a sociedade e a corte de cristalizaram em um ideal militar de combate aos muçulmanos³, dando espaço para que a Ordem do Templo, e

¹ Para maiores detalhes, a sugestão é conferir *A Beowulf handbook* (Bjork, Niles, 1997), mas em suma se questionava a qualidade do poema, a existência de possíveis enxertos cristãos em uma obra pagã, assim como se tentou fortalecer um ideal de pangermanismo a partir de estudos da obra.

² Para mais detalhes desse debate, conferir *The Romance of the Grail* (Bognadow, 1966).

³ No Portugal medieval, os muçulmanos eram conhecidos pelo termo mouro, que poderia ser usado como aposto antroponímico para quem não era cristão, embora fosse empregado mesmo para párocos ou para designar cativos. Por sua

posteriormente a Ordem de Cristo, se estabilizasse na região de forma mais duradoura que no resto do continente (Barbosa, 2010, p. 84-85).

Já *Beowulf* é um poema, originalmente sem nome ou título nos capítulos, do final do período anglo-saxão (séculos V ao XI) do que veio a se tornar a Inglaterra, ou seja, uma obra que abarca as transformações de vários reinos que haviam se convertido ao cristianismo. Ao mesmo tempo, eles se aprofundavam na transmissão escrita da cultura, embora que ainda incorporassem nela diversos aspectos da tradição oral germânica, com seus monstros, heróis e armas encantadas (Beowulf, 2022, p. 15). Quanto a autoria, a tendência nos estudos de *Beowulf* é de apontar um único artista que operou com elementos transmitidos e preservados na cultura popular, assim como, sua própria intenção (Neidairf, 2022, p. 22-23), como será visto adiante. Assim como a *DSG*, seu original se perdeu, sendo sua cópia sobrevivente feita por dois copistas por volta do ano mil. Porém, sua trajetória foi um pouco mais turbulenta, desaparecendo dos registros histórico-literários até ser reencontrado no século XVI e quase destruído em um incêndio em 1731, para, enfim, ser entregue aos cuidados do British Museum, em Londres, nomeada ms. Cotton Vitellius A. XV (Niles, 1997, p. 2-3).

25

As duas obras que serão tratadas aqui contêm uma série de pequenas semelhanças, algumas bem concretas e outras mais teóricas. Tanto a novela de cavalaria (*DSG*), na versão *post-Vulgata*⁴ galego-portuguesa, quanto o poema *Beowulf* são histórias que tratam de um passado mítico de outra terra e outros povos; suas transcrições sobreviventes foram feitas por mais de uma pessoa; os manuscritos dos quais foram copiados se perderam; ambas têm seres⁵ impossíveis de serem derrotados sem a ajuda divina; após um período de esquecimento foram recuperadas em novas edições a partir do século XIX; desde então são amplamente estudadas.

A semelhança teórica, objeto de análise deste trabalho, é a presença de heróis que são construídos como um possível novo paradigma em suas contemporaneidades, em contraposição com o modelo que era vigente até então, que por sua vez é representado por outros personagens que não são necessariamente vilões. Esta pesquisa se dá a partir da leitura

vez, sarracenos era utilizado para muçulmanos que viviam para além dos limites do reino português, embora nos séculos XIV e XV o termo tenha se tornado um arcaísmo, valendo o termo mouro para todos os casos (Barros, p. 22-29). Entretanto, entre os estudiosos da *DSG*, é comum usar os termos sarraceno, mouro e muçulmano como sinônimos sem prejuízo de significado.

⁴ A matéria da Bretanha é composta por dois ciclos clássicos que tentam organizar as diversas histórias relacionadas ao mítico reino de Artur. O primeiro é o da *Vulgata*, composta pelas obras *História do Santo Graal*, *Merlim*, *Lancelote* (em três volumes), *A Demanda do Santo Graal* e *Morte de Artur*. O segundo ciclo, chamado de *post-Vulgata*, retira o foco de Lancelote e sua trilogia, dando um tom muito mais religioso à história, em especial no caso da *DSG*, que é fortemente modificada em relação ao seu homônimo anterior.

⁵ O termo no poema é *aglæca*, que não tem um equivalente preciso nos idiomas modernos. Mas por tanto Grendel, sua mãe e o dragão, quando a Besta Ladradora serem criaturas infernais, o termo monstro será usado como sinônimo para descrevê-los.

dos estudos apresentadas por Adriana Zierer, de cavalaria cortês e cristã, e de Leonard Neidorf com o poema *Beowulf*. Porém, o foco vai ser nos personagens Palamades e Beowulf, por vezes estabelecendo similaridades e oposições com outros personagens, mas sem aprofundar nos elementos que orbitam ambos e especificidades de outros personagens.

No poema inglês, a hipótese levantada é que *Beowulf* apresentaria características de uma vertente de histórias cortesãs. Isso não significa que a obra é uma antecipação das novelas de cavalaria do século XII popularizadas pela literatura francófona. O argumento é de que a cultura de corte já estava se disseminando pelo Ocidente medieval antes de ser codificada e idealizada pela literatura. Tanto que alguns dos elementos mais famosos dessas histórias não são encontrados no poema, como o amor por uma dama, cavaleiros e torneios. Mas questões de como se comportar nos ambientes aristocráticos, como se portar entre seus pares da nobreza, são bem exploradas pelo poeta, mais que os próprios confrontos com monstros e exércitos (Neidorf, 2022, p. 63-64).

Já no caso de Palamades, o Bom Pagão – um cavaleiro sarraceno e pagão, que inicialmente não faz parte da Távola Redonda e tem uma demanda⁶ pessoal pela Besta Ladradora –, ele, assim como seu principal amigo e companheiro de armas, Galaaz – filho bastardo de Lancelote, é o cavaleiro perfeito das lendas arturianas durante o episódio do Santo Graal e parte essencial da evolução de Palamades na história –, é símbolo de um novo modelo de cavalaria, que se contrapõe ao cortês. A figura do cavaleiro cristão foi se tornando popular em Portugal com a DSG a partir do século XIII, como apontado por Zierer, em *Cavaleiros medievais entre a história e a literatura: Lancelot e Galaaz* (2018, p. 99-121), ao contrapor respectivamente, pai e filho como cavaleiro cortês, o modelo tradicional, e cavaleiro cristão, um novo ideal vinculado fortemente aos dogmas religiosos. O cavaleiro pagão, desde seu primeiro momento já apresenta características deste modelo. Ele se torna ainda mais interessante por, ao não ser perfeito como Galaaz, em alguns momentos ainda deixar transparecer algumas características da cavalaria cortês ao longo do seu arco, para em seguida serem superadas.

Estudar esses dois heróis um em face do outro acaba sendo uma forma de pensar como diferentes pressões sociais influenciam a construção de modelos literários. Comparando essas fontes, é possível ver realçar detalhes essenciais de um e de outro que poderiam passar despercebidos e tendências ao longo de uma temporalidade (Barros, 2014, p. 19-20), como a

⁶ Na DSG uma demanda pode ser entendida como sinônimo para peregrinação.

utilização de monstros, antagonistas momentâneos, aliados poderosos que fazem parte do mesmo arquétipo e o auxílio divino no arco de Beowulf e de Palamades. Deixando de lado o debate acerca de quando exatamente *Beowulf* teria sido escrito⁷, a circulação de sua forma que nos é conhecida é de uma época em que a Inglaterra estava em-vias-de-ser, sendo reunificada sob a dinastia alfrediana, da Casa de Wessex. Ao sul da ilha, o Reino de Wessex foi responsável por resistir às invasões nórdicas iniciadas no final do século VIII e lentamente retomar o controle dos demais reinos devastados. A aristocracia anglo-saxã não estava mais pulverizada em diversas cortes, o que se refletiu em novas formas de socialização que se adequassem a esse presente de forma a manter a sua coesão.

Por sua vez, no século XIII, quando a matéria da Bretanha chega ao reino português, a sociedade real já estava estabilizada com a dinastia de Avis. A sua adversidade era em relação aos mouros que ainda habitavam a península ibérica e a existência de suas Ordens Militares, como a dos Templários no século XII e de Cristo no século XIV (Barbosa, 2010, p. 84), mesmo após a derrota da cristandade na Terra Santa de além-mar. Logo, um protagonista que representa os bons modos de convivência na corte, ou seja, cortês, acaba sendo essencial em um momento, mas posteriormente o seu modelo é preterido em razão de outro, arraigado no cristianismo, que vai antagonizá-lo. Esse processo de geração de um novo modelo de herói na literatura ocorreu, em cada uma das regiões aqui trabalhadas, sendo fruto de contextos de turbulência interna – ascensão da Casa de Wessex e da dinastia de Avis – e expulsão de um inimigo considerado invasor – os nórdicos no caso anglo-saxão e os sarracenos no português – por mais que esses grupos estrangeiros já estivessem assentados nesses reinos.

27

1. A Cortesia do Herói Geata

O episódio de maior importância para a concepção de *Beowulf* como uma obra voltada ao bom comportamento na corte se dá na primeira metade do poema. Uma série de detalhes nas relações pessoais são esmiuçados, por mais que aparentemente não acrescentem nada significativo no desenvolvimento da narrativa. Isso não pode ser confundido como uma verborragia do poeta porque ele não se aprofunda em outras especificidades dos personagens ou do ambiente. Mesmo os momentos de ação são breves, a luta contra Grendel dura dois

⁷ Aqui fica novamente a indicação de *A Beowulf Handbook* de como se deu o estudo da temporalidade do poema na Alta Idade Média.

cantos (XI-XII), enquanto a primeira noite em Heorot, o salão do rei dos daneses⁸, Hrothgar, se estende por cinco (V-IX).

Ao chegar em Heorot, Beowulf, ainda um jovem geata⁹ senhor de guerreiros, precisa seguir uma ritualística específica para demonstrar que é alguém confiável, que veio em paz e, uma vez acolhido, ele e seu bando precisam deixar seus equipamentos guardados. Wulfgar, arauto do rei, é quem os recebe e transmite ao monarca o desejo de Beowulf de conversar. O poeta ressalta que Wulfgar sabe quais são os costumes da nobreza ao se dirigir a Hrothgar, como se aproximar do rei para comunicá-lo acerca dos visitantes, ao invés de anunciá-los à distância, reforçando o argumento de que o poema busca enaltecer uma nova cultura de corte, em contraposição a praticada até então nos grandes salões dos senhores de bandos guerreiros. Neidorf (2022, p. 67-69) destaca como todos esses detalhes são importantes para diferenciar o poema de um conto de fadas, por mais que ele ainda se passe num passado mítico. Além disso, as palavras ditas pelos personagens são análogas ao que viria a ser usado nas novelas de cavalaria, como nas histórias de Gawain¹⁰

28

Da mesma forma, a riqueza do armamento dos geatas serve para certificar a posição social do grupo de Beowulf e agrada Wulfgar, sugerindo que no caso concreto, para além do poema, certos grupos eram expulsos ao se aproximarem das cortes anglo-saxãs. Tal enfoque destoa de outras histórias heroicas de fundo germânico, mas condiz com o que viria a ser utilizado na literatura cortês (Neidorf, 2022, p. 74-75). A riqueza também reflete na generosidade dos personagens – que serão adjetivados como “doador de tesouros” e “doador de anéis” –, posteriormente conceituada como *largesse*, uma prodigalidade de quem é rico em favor de seus protegidos, um tropo literário do século XII de combate à mesquinhês e avareza (Pastoureau, 1989, p. 48). Hrothgar, que se enquadra nos mesmos moldes de Beowulf como um personagem cortês, será generoso com ele após sua vitória sobre Grendel, até demais, conforme

[...] falou a senhora dos scyldingas:

“Receba esta caneca, meu nobre senhor, doador de tesouros. Você está cheio de alegria, dourado amigo dos homens, e para os geatas fale palavras gentis, assim como um homem deve fazer. Seja cortês com os geatas, tenha em mente os presentes que, de longe e de perto, você agora possui. Disseram-me que você desejava ter este guerreiro como seu filho. Heorot está expurgado, o brilhante salão dos anéis; aproveite suas muitas recompensas enquanto pode, e deixe para seus familiares o povo e o reino quando você precisar ver os desígnios da Providência. Eu

⁸ Como explicado por Elton Medeiros (2022, p. 9), não é de bom tom equiparar os daneses históricos com a atual Dinamarca, por isso a preferência de “daneses” ao invés de “dinamarqueses”.

⁹ Povo mítico do poema, localizado, por alguns estudiosos, na Suécia.

¹⁰ Nome de Galvão nas versões inglesas da matéria da Bretanha.

sei, de meu adorável Hrothulf, que ele irá honoravelmente manter estes jovens se você, amigo dos scyldingas, deixar o mundo; antes dele, eu penso que com bondade iria retribuir aos nossos filhos se ele se lembrar de tudo o que nós, por sua felicidade e honra, realizamos anteriormente em sua juventude”. (Beowulf, 2022, p. 111)

Percebe-se que ela não vê com bons olhos a fala de seu marido de passar a considerar Beowulf como um filho, uma vez que ela já é mãe dos filhos de Hrothgar e confia que o sobrinho deles os respeitará e protegerá, caso seja necessário, em agradecimento ao acolhimento que vem recebendo – e o herói geata respeitosamente deixa essa questão de adoção como uma expressão superlativa, interessado mais tarde apenas, caso pereça no combate à mãe de Grendel que Hrothgar tome as devidas providências como se fossem de fato familiares. A expressão que Wealhtheow usa, “dourado amigo dos homens”, é repetida mais vezes no poema, porém sempre em referência ao rei dos daneses (Beowulf, 2022, p. 111, 133, 141); já Beowulf, no anúncio de sua morte será chamado de “doador das alegrias” (Beowulf, 2022, p. 237).

No final do poema, Beowulf, já um rei velho, sai para combater um dragão e é vitimado pelo monstro. Wiglaf, que o acompanhava junto com outros guerreiros que os abandonaram, após a morte do dragão, procura os desertores e não poupa críticas a ele, pois haviam sido presenteados com riquezas, terras e armamentos por seu rei e senhor. A desonra por tal traição é tanta que ele afirma que seria preferível morrer a cometer tamanho ato vergonhoso. Uma fala de Beowulf jovem, quando é anunciada a vingança da mãe de Grendel, corrobora com essa ideia. O herói dos geatas afirmou que uma vez que a morte é inevitável a todos, então o melhor que um guerreiro almejar é conquistar glórias enquanto ainda está vivo. A vingança por vezes era justa, quando combatia o assassinio criminoso e rivalidades intermináveis, ou seja, tinha razões éticas (Hill, 1997, p. 266-268). Da mesma forma, a vingança da honra de um companheiro de cavalaria seria justa nas novelas do século XII em diante, como é observado diversas vezes na própria *DSG*.

A contraposição de Beowulf é Unferth, que representa o modelo que era tradicional na literatura daquele período, em que o herói poderia acabar rompendo seus votos ou matando parentes, ou seja, um personagem com uma moral ambígua (Neidorf, 2022, p. XII). Ele era um guerreiro de prestígio na corte, tendo direito a ficar próximo do rei, e ao ver o surgimento de alguém que poderia prejudicar seu prestígio, por ser de grande valor, ele tenta desmoralizá-lo. Ambos travam um duelo verbal, que Beowulf vence por não ser alguém que mata parentes nem que quebra votos (Neidorf, 2022, p. 79-80). Ironicamente, no combate com o dragão seus seguidores não cumprem adequadamente o compromisso de proteção do rei. É verdade que

Beowulf em um arroubo de soberba tentou enfrentar a criatura sozinho, igual fez durante sua juventude contra Grendel e sua mãe, porém, ao menor sinal de perigo, todos menos Wiglaf o abandonam.

A disputa verbal demonstra também que não são apenas os valores do jovem senhor de guerreiros geata que são superiores aos do prestigioso danês, mas também a sua habilidade retórica, a escolha de palavras e a construção sintática, e política, uma vez que após encerrar a disputa, ele suaviza a tensão espelhando a expressão que Hrothgar havia anteriormente dirigido a ele mesmo para indicar distinção: “*meu amigo Unferth*”¹¹ (Beowulf, 2022, p. 61). A derrota de Unferth, sem derramamento algum de sangue, entretanto, não se restringe apenas a esse episódio. Após o ataque da mãe de Grendel, ao invés de se apresentar como agente de vingança para o conselheiro morto, ele cede voluntariamente sua espada a Beowulf, preferindo a segurança à glória de enfrentar um monstro. Esta passagem sela o embate entre a vertente tradicional da literatura heroica e aquela proposta pelo poeta de *Beowulf* (Neidorf, 2022, p. 81-82).

Outra característica importante do herói como uma pessoa cortês é de sempre trabalhar com sugestões quando trata de assuntos delicados. Ao invés de chegar na corte esbanjando arrogância de que estava lá para salvar os daneses das aflições causadas por Grendel, numa postura de “*salvador geata*” – parafraseando o termo “salvador branco”, utilizado em nossa contemporaneidade –, Beowulf vai informando os personagens lentamente seu desejo de enfrentar Grendel. Ao sentinela que primeiro recebe seu grupo na costa, no Canto IV e a Wulfgar, o arauto, no Canto V, ele diz ter uma mensagem ao rei Hrothgar; ao rei, no Canto VI, Beowulf afirma que foi recomendação dos sábios de seu próprio povo que oferecesse auxílio contra Grendel, pois anteriormente já havia se aventurado com sucesso contra outros monstros, e pede para realizar a empreitada sozinho e sem armas, para estar em igualdade com o inimigo da corte; mas, no Canto III o poeta narra que foi o próprio Beowulf quem tomou para si a tarefa de ir a Heorot para dar fim aos tormentos que afligiam o salão real.

Finadas as aventuras do guerreiro geata contra Grendel e sua mãe, Beowulf se despede no Canto XXVI da corte e reforça os laços de apoio com o trono danês, prometendo inclusive o apoio de Hygelac, seu tio e soberano dos geatas, caso o povo de Hrothgar se encontre novamente em perigo. Ele também sugere que Hrethric, herdeiro do real, fosse visitar a corte dos geatas, onde seria bem recebido e teria muitos amigos com quem contar. Essa menção é

¹¹ No original “*wine mīn Ūnferð*”, como aponta Neidorf (2022, p. 82).

importante porque como citado anteriormente, *Wealhtheow* conta com o apoio de seu sobrinho, *Hrothulf*, na proteção de seus filhos quando *Hrothgar* morrer, caso eles ainda sejam jovens demais.

Andrew Scheil, ao estudar o aspecto da tragédia no poema, aponta que a forma como a relação entre tio, sobrinho e primos é apresentada implica que haverá uma guerra civil entre os daneses quando *Hrothulf* decidir usurpar a coroa. Caso *Beowulf* tivesse sido de fato atraído para a família real danesa, ele teria garantido que a linhagem direta de *Hrothgar* se mantivesse no trono, da mesma forma como ele buscou fazer posteriormente em sua própria terra, quando *Hygelac* morreu e *Hygd* ofereceu o trono a ele por não confiar nas capacidades do próprio filho, herdeiro legítimo, de governar (Scheil, 2022, pp. 68-71).

2. O Cristianismo do Herói Sarraceno

O personagem de *Palamades* pode ser sistematizada em três momentos na *DSG*. primeiramente como uma figura um tanto misteriosa, sempre atrelada à sua demanda pessoal pela Besta Ladradora, a assassina de seus irmãos. Originalmente, na matéria da Bretanha, este monstro, uma caça do rei *Pelinor*, mas nesta obra ela serve não só como aqui-inimiga de *Palamades*, mas também, como aponta *Lênia Mongelli*, é o símbolo do deterioramento da espécie humana, representando tanto o pecado quanto o seu resultado naquele que o pratica. Desta forma, a Besta Ladradora serve como uma provação coletiva aos cavaleiros arturianos de combater o Mal encarnado, ainda que sem forma descrita, e apenas após a sua erradicação é que se tornou possível chegar ao fim da demanda pelo Santo Graal (1995, p. 97-98). Essa criatura diabólica foi gestada por uma donzela que fez um pacto com um demônio e acusou falsamente seu irmão de a ter violado, condenando-o a ser devorado vivo por cães – algo que irá refletir nos sons que saem de dentro da monstruosidade, dando origem ao seu nome (Demanda, 2008, p. 567-571).

O interesse dos cavaleiros da Távola Redonda (também chamada de Mesa Redonda, uma Ordem Militar formada pelos melhores cavaleiros da corte do rei Artur) pela Besta Ladradora incomoda o cavaleiro sarraceno, que, incapaz de convencê-los a deixar a caça dessa aventura de lado, precisa sempre derrotar os guerreiros de Artur em combate. Entretanto, sempre fica claro que *Palamades* não sente prazer algum nesses conflitos, ao ponto que em seu primeiro conflito com *Galvão*, sobrinho do rei Artur, ele expressa seu cansaço

quanto a esses enfrentamentos afirmando que apesar do bom senso há tolos na Ordem arturiana. Questionado com o que pretendia acusar com tal fala, responde:

– Por Deus – disse ele –, eu o digo por causa de vós e dos sandeus que entrastes na demanda do santo Graal e nenhum de vós pode dela dar cabo e não tendes também agora dela senão vergonha; e com aquela demanda na qual nada fizestes de que vos venha honra, começais outra demanda. Não é isto sandice grande sobejo, que deixeis o que haveis começado e vos metais em demandas que os cavaleiros estranhos têm mantido há tanto tempo? E não seria melhor dardes antes cabo à demanda que começastes do que vos esforçardes por outra? Sois daqueles que a todas as coisas acabar se intrometem e de cada coisa desistem com desonra. (Demanda, 2008, p. 522)

Todos os cavaleiros da Mesa Redonda haviam jurado manter-se na demanda do santo Graal até que ele fosse encontrado ou que a aventura se mostrasse impossível de ser concluída. A reprimenda serve tanto como um aviso de que eles estão quebrando com seu voto quanto para ressaltar a diferença do modelo de ambos. Enquanto para um representante da cavalaria cortês, como Galvão, o sucesso dentro de um tempo razoável é essencial ao seu valor, tanto que ele e a maioria de seus companheiros de Ordem que não perecem nessa jornada abandonam silenciosamente a demanda, conforme se frustram com a sua dificuldade. Para Palamades o tempo não é um problema ou motivo de vergonha, pois em uma demanda tão árdua quanto a da Besta Ladradora, é compreensível que a conclusão exija paciência e persistência, tanto que ele já estava há anos perseguindo-a.

32

O segundo momento, que com o avançar da obra vai ocorrendo simultaneamente com o primeiro, diz respeito a relação de Palamades com os demais personagens em contextos que não envolvem a Besta Ladradora. Aqui seus lapsos de cavalaria cortês costumam aparecer, como seu lamento pelo amor não correspondido por Isolda, sua participação no resgate do rei Artur do cerco feito pelo rei Mars e os soissons. Neste episódio ele faria parte do grupo de Galaaz, Esclabor, seu pai, e Artur, o Pequeno, filho do bastardo do rei de Logres, mas fica indignado por Galaaz não o contar como um deles quando se aproximavam do cerco, por considerar que a importância da missão exigia uma equipe em harmonia com Deus. Dessa forma, Palamades passa temporariamente ao lado dos sitiados, até ver seu pai ser derrubado pelo próprio rei Mars. Por conta do valor dele como cavaleiro, Galaaz se vê obrigado a salvá-lo da fúria dos cavaleiros invasores, por mais que o paganismo do sarraceno fosse abominável para ele.

No caso de Isolda, por mais que sofra, ele não tenta conquistá-la para si, respeitando os sentimentos da jovem por Tristão. Este, entretanto, não admite que alguém possa amar sua dama e vai atrás de Palamades. O conflito entre ambos só se encerra porque o cavaleiro pagão

consegue que alguém interceda pelo fim do conflito, já que Tristão não queria aceitar a rendição de seu rival. E cego pela raiva, por não poder matar Palamades, que posteriormente ele se envolve em um conflito com diversos guerreiros e é salvo pelo cavaleiro da Besta Ladradora, que não guardava rancor algum por ele, e Galaaz. Essas passagens reforçam que Palamades já trazia todas as características de um verdadeiro cavaleiro de Cristo – isto é, todos os valores considerados sagrados para um combatente que estivesse a serviço da glória de Deus e não de ganhos pessoais –, só faltava aceitar o batismo católico.

Já o terceiro momento é quando ocorre sua conversão, feita de forma sincera, pois anteriormente o rei Artur havia tentado comprá-la antes oferecendo Camalote em troca do batismo, ao que Palamades respondeu, “Ai, senhor! [...] por Deus, não me rogueis isto, porque não há nada por que o fizesse agora, pois não concorda com isto o meu coração” (Demanda, 2005, p. 448). O momento mais significativo é a forma como diante da morte – Galvão havia tramado para que Galaaz matasse Palamades – ele não se dá por vencido, mas também não é por mera questão de honra. Se dar por vencido para evitar a morte seria vergonhoso, mas ser derrotado por um cavaleiro como Galaaz não. Antes do duelo o cavaleiro sarraceno já tinha expressado desejo pelo batismo ao entender, graças à argumentação de Esclabor, o quanto Deus tinha feito por ele, lhe concedendo dons marciais rivalizados por poucos, mas só o faria após enfrentar Galaaz, por mais que seu pai dissesse que a conversão seria razão suficiente para uma conclusão pacífica do conflito. Essa passagem pode ser vista como uma condicionante da personagem para a conversão: se sobreviver ao combate mortal se converterá. A leitura feita aqui, entretanto é outra: tendo vivido como pagão durante toda a sua vida, o batismo em hipótese alguma seria usado como ferramenta de barganha. Por mais que não tivesse seguido ainda a ritualística da conversão, Palamades já confiava sua vida aos desígnios divinos quanto a morrer como pagão ou cristão. Essa dinâmica em sua conversão reflete debates do século XII entre religiosos, se a conversão, ou seja, a salvação da alma de um pagão, deveria se dar por meio da violência ou da tolerância (Mongelli, 1995, p. 104). Um forte exemplo da importância desse debate é *O Livro da Ordem de Cavalaria*, de Ramon Llull (2010), que pregava que a conversão para o cristianismo não deveria se dar por vias bélicas, mas pelo uso da razão. A obra do filósofo catalão vai ao encontro das questões de conduta presentes na *DSG*, dadas as similaridades dos valores e vícios que ele explora em seu texto.

Agora batizado, ele se juntou à Ordem da Mesa Redonda e se aventurou em função da glória divina pelo resto dos seus dias. Junto com Galaaz e Persival conseguiu finalmente concluir sua demanda pela Besta Ladradora, a encarnação do Mal, assim como foi um dos

doze cavaleiros que pôs fim à busca pelo santo Graal. Ambas as façanhas só poderiam ser concluídas por cavaleiros que fossem profundamente cristãos, reforçando o ponto de que o personagem se encontra em um período de mudança de paradigma literário, como o defendido aqui, e acaba representa essa mudança. Os dois personagens que Zierer utiliza para tratar desses modelos literários demarcam bem a cavalaria cortesão e a cristã: Lancelote acaba sucumbindo novamente ao pecado por reatar seu relacionamento com a rainha Genevra e Galaaz consegue se manter puro, por mais que tenha se visto diante de conflitos morais. Palamades, por sua vez, mais do que ser o principal exemplo de uma ou outra, é o representante da mudança, é o caso que melhor demonstra o impacto que se alinhar aos preceitos divinos traz na vida de um cavaleiro e como demandas até então inalcançáveis se tornam realizáveis.

Da mesma forma que a cultura cortesã já se disseminava antes de ser representada na poesia e nos romances, o conceito de cavaleiro de Cristo é anterior à sua popularização nas novelas de cavalaria. São Bernardo já teorizava acerca dessa questão no século XII, no contexto de Cruzadas na Terra Santa, justificando a guerra contra os mouros como santa por visar o exterminar ao mal, mesmo que isso signifique o assassinato de outra pessoa. Desta forma, o *homicidium* é descaracterizado em prol da interpretação de que se estaria obrando em prol da fé cristã (Zierer, 2012, p. 39). Convertido graças aos argumentos de seu pai, Palamades completa o quadro de virtudes teológicas, ou seja, a caridade, a esperança e a fé – a última que faltava –, e de cardeais, a temperança, a justiça, a fortaleza e a prudência.

34

Considerações Finais

Mais do que tomar a literatura como uma fonte que representa aquilo que a realidade de um determinado espaço, em um determinado período, de fato foi, é importante procurar no texto quais alternativas de mundo ele oferece, entendendo que o contato com ela não é puro, como se não existissem outros fatores que influenciam no seu entendimento e nas suas conexões (Guimarães, 2019, p. 136-137). A mensagem de um texto não existe como um ente isolado, como uma essência imaculável que pode ser acessada diretamente se forem utilizadas as ferramentas adequadas. O livro *A Beowulf Handbook*, editado por Robert Bjork e John Niles, demonstra isso muito bem, elencando em todos os seus capítulos uma cronologia das transformações nos estudos do poema sobre variadas temáticas nos séculos XIX e XX, antes de cada autor explicar os seus próprios estudos acerca delas.

Enquanto Beowulf, tanto o personagem quanto o poema, é analisado e interpretado constantemente, Palamades costuma ser apresentado como um caso emblemático, mas pouco aprofundado nos estudos relativos a *DSG*. A exceção que confirma a regra é a dissertação *O bôo pagão: a cavalaria de Palamedes em A Demanda do Santo Graal*, de Thalles Zaban (2013), que defende o papel da personagem como um caso de *exemplum* cristão dentro de uma obra de caráter profundamente evangelizador, em um contexto espaço-temporal em que a conversão cruzadística é presença constante (2013, p. 87-88). Ademais, o encaixe do personagem na história auxilia em parte as interpolações e transformações dos ciclos arturianos, já que ele não existia na versão *Vulgata*, surgindo apenas na época do *Tristan en Prose*, alterando algumas relações das lendas, tanto com as versões anteriores à sua criação quanto a partir dela. Exemplos disso são como a rivalidade dele com Tristão é transformada, uma vez que Palamades não busca mais superar o rival (Laranjinha, 2005, p. 252-257), e a forma como sua conversão se deu também é diferente. Enquanto na história de Tristão a conversão ocorre como uma mera aventura que aumenta o prestígio do cavaleiro pagão, de forma que Bogdanow acredita ter sido feito para sustentar os paralelos entre os dois cavaleiros (1966, p. 107-108), na *DSG* a cristianização de Palamades é o clímax narrativo, não apenas pela questão de *exemplum* defendida por Zaban, como também na transformação da narrativa, que passa a ser mais curta e direta, mesmo durante a estadia em Corberic, quando a demanda pelo santo Graal é concluída, relegando várias histórias a um livro fictício chamado Conto do Brado (Bognadow, 1962, p. 396-399).

35

A força do exemplo que ambos esses personagens passam através de suas histórias se torna ainda mais quando se compreende qual a diferença da abordagem deles e as anteriores. O guerreiro geata só consegue derrotar Grendel porque deu ao seu inimigo a cortesia de uma luta nas mesmas condições, sozinho e de mãos nuas, tanto que no início do Canto XII o poeta avisa que nenhuma arma poderia ferir o vilão, algo que era desconhecido pelos personagens. Da mesma forma com Palamades, a Besta Ladradora só poderia ser derrotada por um guerreiro fortemente religioso e amparado por Galaaz. O monstro que era sempre veloz demais para ser alcançado é finalmente encurralado quando Palamades conta com a companhia de Persival (que junto com Boorz e Galaaz forma a tríade dos mais sacros cavaleiros de Logres) e do filho de Lancelote. Enquanto ela não tem nenhuma moradia, descrita sempre correndo pelos arredores da história, e é a própria encarnação do pecado, Grendel habita regiões pantanosas e faz parte de uma linhagem malévola de criaturas descendentes de Caim (Beowulf, 2022, p. 27).

Em ambas as obras, mais importante do que a descrição física dos monstros é a do que eles representam, como apontado por Alvin Lee em sua pesquisa acerca dos simbolismos e das alegorias do poema (1997, p. 233-254), e como pode ser contraposto entre a Besta Ladradora da *DSG* e d'A *Morte de Arthur*, de Thomas Mallory, que compila todas as lendas arturianas sob suas mãos. Nesta não apenas a demanda é muito mais curta do que aquela contada na obra que circulou em Portugal a partir do século XIII, como descreve como seria esse monstro e não se preocupa em contar sua morte, mencionando apenas que Palamades continua a perseguindo após se batizar com o auxílio de Tristão (Mallory, 2021b, p. 240).

Retomando a questão das possibilidades de vida expressas na literatura, o momento histórico em que esses manuscritos foram produzidos é de importantes transformações. Durante o período alfrediano a sociedade anglo-saxã se reorganizava no que se tornaria a Inglaterra, com uma burocracia mais pujante e letrada do que o que foi visto até então na ilha. Assim, não é inesperado que para além das narrativas heroicas e pias houvesse um atrativo para se trabalhar com o modo de se portar nos meios aristocráticos. Por sua vez, a chamada “*Reconquista*” havia sido finalizada no território português, mas ainda havia mouros vivendo dentro do reino e nas vizinhanças, já que nos territórios do que hoje é a Espanha as campanhas continuaram até o final do século XV, quando em Granada o último reinado muçulmano na península é conquistado pelos ibéricos. Uma cavalaria voltada aos projetos divinos correspondia aos anseios sociais de um reino profundamente ligado às Ordens Templárias, no âmbito militar, e à Igreja Católica, no campo administrativo. Portanto, cada um desses dois personagens serve aos anseios de ordenação social de círculos aristocráticos e religiosos, se utilizando de ferramentas que vão além do moralismo de sermões e legislações. Eles apelam para as paixões do público, para um ensino a partir de figuras carismáticas e inspiradoras. Seus heróis demonstram como uma vida sob determinadas regras é mais frutífera que a manutenção de comportamentos e tradições em vigor que se chocavam com seus ideais.

5. Referências

A DEMANDA do Santo Graal. Organização e português atualizado Heitor Megale. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

BARBOSA, Katiúscia Quirino. **A imagem do cavaleiro ideal em Avis à época de D. Duarte e D. Afonso V (1433-1481).** Dissertação (Mestrado em História Social). Programa de

Pós-Graduação em História. Universidade Federal Fluminense, 2010. Disponível em: <<https://app.uff.br/riuff/handle/1/16894>>. Acesso em: 15 ago. 2022.

BARROS, Maria Filomena Loeys de. **Tempos e espaços de mouros**. A minoria muçulmana no Reino Português (séculos XII a XV). Tese (Doutorado em História). Universidade de Évora, 2004. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10174/11493>>. Acesso em: 14 abr. 2023.

BARROS, José D'Assunção. **História comparada**. São Paulo: Editora Vozes, 2014.

BEOWULF e outros poemas anglo-saxônicos (Séculos VIII-X). Tradução, posfácio e notas Elton Medeiros. São Paulo: Editora 34, 2022.

BJORK, Robert E.; NILES, John D. (Orgs.). **A Beowulf Handbook**. Lincoln: University of Nebraska Press, 1997.

BOGDANOW, Fanni. The Spanish baladro and the conte du brait. **Romania**, Paris v. 83, n. 331, p. 383-399, 1962. Disponível em: <<https://doi.org/10.3406/roma.1962.2864>>. Acesso em: 23 abr. 2022.

BOGDANOW, Fanni. **The romance of the Grail**. Manchester: Manchester University Press, 1966. Disponível em: <<https://archive.org/details/romanceofgrailst0000bogd/mode/2up>>. Acesso em: 09 jun. 2023.

GUIMARÃES, Marcella Lopes. A literatura medieval: entre a prosa e a poesia. In: SILVA, Paulo Duarte; NASCIMENTO, Renata Cristina de Sousa (Orgs.). **Ensaio de história medieval: temas que se renovam**. Curitiba: CRV, 2019.

HILL, John. M. Social Milieu. in: BJORK, Robert E.; NILES John D (Orgs.). **A Beowulf Handbook**. Lincoln: University of Nebraska Press, 1997.

LARANJINHA, Ana Sofia Figueira Henriques. **Artur, Tristão e o Graal**: a escrita romanesca no ciclo do pseudo-Boron. Tese (Doutorado em Licenciatura). Faculdade de Letras. Universidade do Porto, Porto, 2005. Disponível em: <<https://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/14296>>. Acesso em: 30 abr. 2023.

LEE, Alvin A. Symbolism and Allegory. In: BJORK, Robert E.; NILES John D. **A Beowulf Handbook**. Lincoln: University of Nebraska Press, 1997.

LLULL, Ramon. **O livro da ordem de cavalaria**. São Paulo: Instituto Brasileiro de Filosofia e Ciência Raimundo Lúlio, 2010.

MALLORY, Thomas. **A morte de Arthur**. v. 2. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2021.

MONGELLI, Lênia Márcia de Medeiros. **Por quem peregrinam os cavaleiros de Artur**. Cotia: Íbis, 1995.

NEIDORF, Leonard. **The Art and Thought of the Beowulf Poet**. Ithaca-London: Cornell University Press, 2022.

NILES, John D. Introduction: *Beowulf*, truth, and meaning. In: BJORK, Robert E.; NILES, John D. (Orgs.). **A Beowulf Handbook**. Lincoln: University of Nebraska Press, 1997.

PASTOUREAU, Michel. **No tempo dos cavaleiros da Távola Redonda**: França e Inglaterra, séculos XII e XIII. 2. reimp. São Paulo: Companhia das Letras; Círculo do Livro, 1989.

SCHEIL, Andrew. **Beowulf**: a poem. Leeds: Arc Humanities Press, 2022.

SILVA, Ademir Luiz da. O ideal cavaleiresco de São Bernardo em *A demanda do Santo Graal*. **Mirabilia**: electronic journal of antiquity and middle ages, n. 13, 2011. Disponível em: <<https://raco.cat/index.php/Mirabilia/article/view/283120>>. Acesso em: 01 abr. 2022.

ZABAN, Thalles Tadeu Brunelo. **O bôo pagão**: a cavalaria de Palamedes em *A Demanda do Santo Graal*. Dissertação (Mestrado em Letras). Programa de Pós-Graduação em Letras. Universidade Federal do Espírito Santo, 2013. Disponível em: <<http://repositorio.ufes.br/handle/10/3272>>. Acesso em: 27 abr. 2022.

ZIERER, Adriana Maria de Souza. Virtudes e vícios dos cavaleiros n' *A Demanda do Santo Graal*. In: MONGELLI, Lênia Márcia (Org.). **De cavaleiros e cavalarias**. Por terras de Europa e Américas. São Paulo: Humanitas, 2012.

ZIERER, Adriana. Cavaleiros medievais entre a história e a literatura: Lancelot e Galaaz. In: SILVA, Régia Agostinho da; BACCEGA, Marcus Vinícius (Orgs.). **Letras e veredas da história**: diálogos e convergências. São Luís: Café & Lápis; Edufma, 2018.

ZUMTHOR, Paul. **A letra e a voz**: a “literatura” medieval. 1. reimp. São Paulo: Companhia das Letras, 1993

38

Artigos Livres

Recebido em: 04 nov. 2024.

Aprovado em: 16 dez. 2024.

ARTIGOS LIVRES

Privilegiar os saberes ancestrais como forma de enfrentar a crise e promover a preservação ambiental

Privileging ancestral knowledge as a way to face the crisis and promote environmental preservation

Marina Braga Carneiro (marinabragacarneiro@gmail.com)

Doutoranda pela Universidade Federal do Paraná (UFPR)

Resumo:

O presente trabalho tem como intuito demonstrar que os povos originários possuem saberes ancestrais que podem ajudar a enfrentar a crise ambiental que nos encontramos no momento. Para isso, primeiramente fazemos uma contextualização das mudanças climáticas que vêm ocorrendo mundialmente no último século e as consequências que essas mudanças, também denominadas de eventos climáticos extremos estão ocasionando para a sociedade. A partir disso, discorreremos sobre os significados da terra e da natureza aos povos originários e os conhecimentos e práticas que eles compartilham conosco, que são fundamentais à preservação ambiental. Concomitantemente, utilizamo-nos de autores de diferentes áreas e abordagens, para teorizar e desenvolver a nossa hipótese da importância de ouvir os povos originários e aliar-nos a eles na primordial tarefa de “adiar o fim do mundo”.

Palavras-Chave: Crise climática; Eventos climáticos extremos; Povos originários; Preservação ambiental; Saberes ancestrais.

Abstract:

The present work aims to demonstrate that indigenous peoples have ancestral knowledge that can help face the environmental crisis we are currently facing. To do this, we first contextualize the climate changes that have been occurring worldwide in the last century and the consequences that these changes, also called extreme weather events, are causing to society. From this, we discuss the meanings of land and nature to indigenous peoples and the knowledge and practices they share with us, which are fundamental to environmental preservation. At the same time, we use authors from different areas and approaches to theorize and develop our hypothesis of the importance of listening to indigenous peoples and allying ourselves with them in the primordial task of "postponing the end of the world".

Keywords: Climate Crisis; Extreme weather events; Indigenous peoples; Environmental protection; Ancestral knowledges.

Introdução

Ailton Krenak conta que deu o título de sua palestra na Universidade de Brasília (UnB) de *Ideias para adiar o fim do mundo* por acaso, enquanto estava absorto em atividades em seu quintal (Krenak, 2019, p. 9). Ele se surpreendeu ao ver o auditório lotado e que muitas pessoas estavam interessadas em saber que ideias seriam essas, qual seria a solução apresentada pelo pensador indígena para um tema tão urgente em nossa sociedade atual.

Esse título, que depois deu nome a uma de suas obras mais relevantes, trata-se de uma provocação. Krenak, assim como outros indígenas, não crê que o mundo vai acabar. Ou pelo menos, não de forma literal, apocalíptica, como devem ter acreditado (e se preocupado) os que foram assistir à sua fala e como comumente têm repercutido as informações acerca das mudanças climáticas que vêm ocorrendo mundialmente no último século. Ele diz que às vezes temos a “sensação de o céu estar ficando muito baixo e de estarmos caindo” (Krenak, 2019, p. 14), mas afirma que “pregam o fim do mundo como uma possibilidade de fazer a gente desistir dos nossos próprios sonhos” (Krenak, 2019, p. 13). Jerá Guarani, liderança indígena, da mesma forma, não acha que “amanhã ou depois o mundo vai acabar” (Guarani, 2023, p. 25), mas admite, em seu texto presente na obra *Terra: antologia afro-indígena* (2023), que agora “as coisas vão ficar bem mais complicadas” (Guarani, 2023, p. 25), pois há muitas desigualdades no mundo, com pessoas passando fome, nas ruas, ou seja, há um notável declínio na qualidade de vida na sociedade atual.

Donna Haraway, na introdução de *Ficar com o problema: fazer parentes no Chthuluceno* (2023), está em consonância com as lideranças indígenas: ela afirma que “nós – todos os seres da Terra – vivemos em tempos perturbadores; tempos confusos, turvos e desconcertantes” (Haraway, 2023, p. 13), ou seja, que as alterações que vêm ocorrendo no planeta – as quais ela chama de Grandes Acelerações – afetam a todos, globalmente, ainda que não de forma igual.

Essas falas soam, à primeira vista, pessimistas e desesperançosas, mas na realidade dialogam com concepções recorrentes nas discussões acadêmicas, nos noticiários e nas conversas cotidianas dos últimos anos: de que estamos passando por mudanças climáticas em âmbito mundial, possivelmente irreversíveis, e que inevitavelmente estão alterando nossos modos de vida. Tanto lideranças indígenas quanto diversos pesquisadores das Ciências Humanas, Sociais e Naturais abordam a temática ambiental e a crise em que nos encontramos atualmente, mas ao

invés de aterem-se à ideia de que estamos no fim do mundo e não há nada que possamos fazer quanto a isso (Haraway, 2023, p. 16), eles discorrem sobre o problema existente e apontam possíveis direções. Antes de me aprofundar na parte teórica deste artigo, isto é, nas falas indígenas concernentes à preservação da natureza e nos conceitos desenvolvidos pela bibliografia utilizada, creio que seja pertinente contextualizar brevemente a questão das mudanças climáticas, situando-as no tempo presente.

Nesse sentido, cabe uma breve discussão sobre como a história ambiental, campo de estudos desenvolvido a partir dos anos 1970 nos Estados Unidos e na Europa e cuja preocupação é compreender as dinâmicas estabelecidas entre humanos e a natureza ao longo do tempo (Pereira; Lopes, 2024, p. 8), pode ser pensada de forma concomitante com a história do tempo presente, uma vez que ambos os campos sugeriram contemporaneamente, compartilham características em comum e voltam-se a eventos correntes que têm demandado bastante atenção por parte de pesquisadores.

Segundo Elenita Malta Pereira e Alfredo Ricardo Silva Lopes, há uma forte aproximação entre a história ambiental e a história do tempo presente, pois ambas “emergem dos maiores desafios que a humanidade enfrentou durante o século XX: a consciência de uma devastação global do meio ambiente e as duas grandes guerras mundiais” (Pereira; Lopes, 2024, p. 1). Para os autores, a história ambiental desde a sua origem lida com a possibilidade de extinção da humanidade e de destruição do planeta (Pereira; Lopes, 2024, p. 9) e a história do tempo presente é conhecida por, entre outras características, sua vinculação às demandas sociais (Pereira; Lopes, 2024, p. 3). Além disso, ambas possuem aspectos em comum, como o uso de fontes orais e testemunhos, que privilegiam vozes marginalizadas; o engajamento explícito do historiador, que não pode ficar impassível diante das “catástrofes” e traumas que estuda; a temporalidade que é presentista; a interdisciplinariedade, envolvendo áreas distintas das Ciências Humanas, Sociais e Naturais, entre outros (Pereira; Lopes, 2024).

Dessa forma, a história ambiental e a história do tempo presente, novos campos de estudo da História que vêm ganhando destaque nas últimas décadas, devem manter um estreito diálogo, envolvendo pesquisadores e temáticas em comum e contribuindo com a produção do

conhecimento em demandas tão necessárias e urgentes, como as mudanças climáticas, por exemplo.

Mudanças climáticas: panorama e perspectivas

De acordo com João Lima Sant'Anna Neto, professor de climatologia da Universidade Estadual Paulista (UNESP), as mudanças climáticas sempre existiram, mas ultimamente têm sido mais frequentes e com maior intensidade (National Geographic, 2024). Atualmente, há um entendimento entre estudiosos do tema que elas são antropogênicas, ou seja, têm sido ocasionadas pelos humanos.

Nesse contexto, com o aumento da percepção e estudos dessas mudanças e as suas implicações, foi cunhado e difundido o conceito *Antropoceno*, que se refere à época geológica em que nos encontramos, marcada pelo impacto da atividade humana na Terra. Para Haraway, mais do que uma época, o Antropoceno é um “evento-limite”, pois marca “descontinuidades graves” (Haraway, 2016, p. 140). Essas mudanças, segundo ela, são destrutivas, irreversíveis e afetam a todos globalmente (Haraway, 2016, p. 141).

42

Ainda que haja discussões sobre quando o Antropoceno teve início de fato, muitos estudiosos atribuem à segunda metade do século XX, com as “*Grandes Acelerações*”. Entre as décadas de 1960 e 70, ocorreu mundialmente a Revolução Verde, modelo de modernização agrícola, através do emprego de várias inovações tecnológicas. Introduzida no Brasil durante o período da ditadura militar, esta modernização objetivou uma “industrialização” agrícola, com o uso de maquinários, agrotóxicos e adubos, mecanização e alteração genética dos alimentos, incentivo a monoculturas, além da criação de políticas públicas, como a abertura de créditos subsidiados para a compra de agrotóxicos e adubos (Octaviano, 2010).

De acordo com Francini Meneghini Lazzari e Andressa Silva Souza, a Revolução Verde veio ao Brasil com a “promessa de modernização do campo, de erradicação da fome, de aumento da produção, e, sobretudo, como a nova era da agricultura e a busca de desenvolvimento aos países subdesenvolvidos” (Lazzari; Souza, 2017, p. 4). Ainda que a difusão de tecnologias agrícolas tenha permitido um aumento considerável na produção, esse processo trouxe inúmeros impactos sociais e ambientais negativos. Não obstante não ter resolvido problemas sociais e de saúde, como a desnutrição e a fome, esta Revolução ampliou a concentração fundiária e a

dependência de sementes por pequenos proprietários a multinacionais. Segundo Roberto Moreira, houve também “empobrecimento, desemprego, favelização dos trabalhadores rurais, êxodo rural urbano, esvaziamento do campo, sobre-exploração da força de trabalho rural, incluindo o trabalho feminino, infantil e de terceira idade” (Moreira, 2000, p. 45). Esse modelo também ocasionou a degradação ambiental, devido à monocultura, que suprime a diversidade, e outros impactos ambientais, como a poluição de águas, desertificação do solo, desmatamento, etc. (Lazzari; Souza, 2017, p. 7).

De acordo com instituições oficiais, como a ONU, essas mudanças climáticas podem ser observadas especialmente nos padrões de temperatura e clima, devido ao grande aumento de emissões de gases de efeito estufa (GEE), como o dióxido de carbono e metano, que retêm o calor do sol e geram aquecimento global e, conseqüentemente, desequilíbrios na natureza. Os GEE são produzidos com a geração de energia (principalmente através de combustíveis fósseis), fabricação de produtos, desmatamento florestal para agricultura e pecuária, transporte, excesso de consumo, entre outros fatores (Nações Unidas, s.d.).

43

São diversas as mudanças climáticas observadas em todo o planeta nas últimas décadas: além do famigerado aquecimento global, no qual os cientistas afirmam que a temperatura média do planeta aumentou 1,1°C em relação a 1950 (Boehm; Schumer, 2023),¹ as tempestades estão mais frequentes e devastadoras, com o aumento de ciclones e furacões; houve a ampliação da seca em regiões costumeiramente áridas e semiáridas, com a maior incidência de tempestades de areia e poeira e desertificações; os oceanos tornaram-se mais quentes, ácidos e com maior volume, pois houve o derretimento recorde das placas de gelo nos polos terrestres; há ondas de calor e frio mais intensas; assim como a ocorrência de incêndios de grandes proporções (Nações Unidas, s.d.). Segundo Haraway, trata-se mais do que mudanças climáticas: “trata-se também da enorme carga de produtos químicos tóxicos, de mineração, de esgotamento de lagos e rios, sob e acima do solo [...] etc., em padrões sistemicamente ligados que podem gerar repetidos e devastadores colapsos do sistema” (Haraway, 2016, p. 139).

Esses fenômenos, denominados de *eventos climáticos extremos*, além de alterarem e causarem danos ao ambiente, representam riscos a todos os seres vivos, pois causam perdas e

¹ De 14°C passou a 15,1°C, o que já trouxe “mudanças no clima sem precedentes”, de acordo com o 6º Relatório de Avaliação do Painel Intergovernamental sobre mudanças climáticas (IPCC).

geram instabilidade. Os eventos climáticos extremos são classificados como hidrológicos (inundações, enchentes, alagamentos e deslizamentos), geológicos ou geofísicos (processos erosivos, de movimentação de massa e deslizamentos), meteorológicos (raios, ciclones tropicais, tornados e vendavais) e climatológicos (estiagem, seca, queimada, incêndios, chuvas de granizo, geadas, ondas de frio e calor) (Fiocruz, s.d.). São acontecimentos que geralmente ocorrem com baixa frequência, com intensidade e de forma imprevisível, o que dificulta a execução de planos de contenção e atenuação de seus impactos. Desse modo, são avassaladores.

No caso específico dos humanos, o aumento do volume do mar ameaça a sobrevivência de comunidades litorâneas; há maior vulnerabilidade alimentar devido a danos à produção agrícola e declínio de pesca; há maiores riscos de saúde, com a grande amplitude térmica, poluição do ar, intensificação de doenças vectoriais e epidemias, aumento da fome e subnutrição; há, ainda, o deslocamento forçado de pessoas devido a condições climáticas, entre outras consequências que têm sido analisadas. De acordo com a ONU, entre 2010 e 2019, mais de 23 milhões de pessoas deslocaram-se ao ano devido a eventos relacionados ao clima, sendo designados refugiados climáticos (Nações Unidas, s.d.).

44

Ainda no âmbito humano, em 2019 a revista *The Lancet* publicou um relatório denominado *A Sindemia Global da Obesidade, Desnutrição e Mudanças Climáticas*, em que discorre sobre a Sindemia Global, conceito que relaciona a “combinação sinérgica entre as pandemias de obesidade, desnutrição e mudanças climáticas” (Sustentarea, s.d.), uma vez que essas pandemias são decorrentes do sistema alimentar global atual e possuem fatores sociais mútuos. Antes vistas como condições isoladas ou mesmo antagônicas entre si, hoje elas têm sido reconhecidas como coexistentes temporal e espacialmente e se comunicam “nos campos biológico, psicológico e social” (Machado *et al*, 2021, p. 4512). De acordo com pesquisadores, no cerne desses três problemas está a insustentabilidade dos sistemas alimentares atuais (Machado *et al*, 2021, p. 4512).

Conforme dito anteriormente, a emergência climática tem sido fonte de preocupação e de estudos nas últimas décadas, por diversos órgãos internacionais, regionais e locais, que procuram compreender a extensão desse processo, assim como apresentar possíveis ações para adaptação e mitigação dos impactos ocasionados à vida humana e ao planeta.

Em relação ao Brasil, é possível perceber um avanço histórico da legislação ambiental desde o período republicano. Ainda que de forma incipiente e utilitarista, nessa época iniciou-se os debates sobre Direito Ambiental e o ordenamento jurídico referente a medidas de preservação ambiental. Em 1934, durante o Estado Novo, foi instituído o primeiro Código Florestal do Brasil (Decreto nº 23.793/34), que “estabelecia os critérios de exploração econômica e supressão das florestas em propriedades privadas, colocando como condicionante que o proprietário reservasse um percentual mínimo de 1/4 da propriedade” (Moura *et al*, 2023, p. 176). No mesmo ano, o Código das Águas (Decreto nº 24.642/34) foi criado, com o intuito de “disciplinar o uso econômico do recurso natural água, regulamentando o seu aproveitamento industrial e, de modo especial, o aproveitamento e exploração da energia hidráulica” (Freiria, 2025, p. 162). Em 1965, o Código Florestal foi revogado integralmente e atualizado com uma nova legislação (Lei nº 4.771/65). Este novo Código Florestal “ratificava a autoridade do Estado sobre as florestas particulares, restabelecia penalidades criminais por infrações, estendia a proteção a outros tipos de vegetação, incluindo florestas de galeria e manguezais” (Peres, 2021, p. 151). Ainda neste período, foi sancionada a Lei de Política Nacional do Meio Ambiente, em 1981 (Lei nº 6.938/81).

45

A Constituição Federal de 1988 contemplou, pela primeira vez, um capítulo próprio sobre o meio ambiente. No ano seguinte, a Lei nº 7.735/89 criou o Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis (IBAMA), importante órgão ambiental nacional. Em 1990, o Decreto nº 99.274/90 regulamentou a criação de estações ecológicas e áreas de proteção ambiental. Quatro anos depois, o Decreto nº 1.298/94 aprovou o Regulamento das Florestas Nacionais e em 1996, o Decreto nº 1.775/96 dispôs sobre a demarcação das terras indígenas (Moura *et al*, 2023, p. 179). Em 1999 foi promulgada a Lei nº 9.795/99 que trata especificamente sobre a Educação Ambiental, preconizando a sua implementação em todos os níveis de ensino e a conscientização pública para a preservação ambiental (Peres, 2021, p. 156).

Desse modo, observa-se que a partir dos anos 1980 e 90 foram instituídos no Brasil várias leis, decretos e órgãos públicos com o intuito de preservar o ambiente e mitigar os impactos gerados até então. De acordo com Rafael Freiria, essa legislação foi criada, no entanto, sem uma sistematização ou gestão integrada, mas “a cada novo problema ou demanda relacionada a aspectos ambientais” (Freiria, 2015, p. 170), o que por muitas vezes gerou a sobreposição ou

mesmo conflito entre dispositivos legais e instituições. Essa preocupação, contudo, estava em consonância com os debates realizados em âmbito global. Conforme Jackson Peres, “o debate do tema em escala global se aglutinou em conferências que resultaram em documentos que passaram a balizar as discussões ambientais como um todo” (Peres, 2021, p. 145).

Nesse sentido, é importante destacar a Conferência das Nações Unidas para o Meio Ambiente e o Desenvolvimento, realizada no Rio de Janeiro em 1992 e comumente conhecida como a Rio 92, na qual representantes de 179 países buscaram discutir sobre problemas ambientais em um âmbito global. Nessa ocasião, foi elaborada a Convenção-Quadro das Nações Unidas sobre Mudança do Clima, cujo objetivo é “estabilizar as concentrações de gases de efeito estufa na atmosfera em um nível que impeça uma interferência humana perigosa no sistema climático” (Ministério do Meio Ambiente, s.d.). A Convenção-Quadro possui como órgão supremo a Conferência das Partes (COP), que reúne anualmente os países-membros em conferências, com o intuito de deliberar questões climáticas e promover a efetiva implementação da Convenção. Esta Convenção desenvolve, ainda, o Painel Intergovernamental sobre Mudanças Climáticas (IPCC), que consiste em estudos de fôlego elaborados por centenas de cientistas do mundo todo quanto a mudanças físicas ocorridas na Terra; os impactos dessas mudanças, especialmente no que concerne à vulnerabilidade; e possíveis ações de adaptação e mitigação (Boehm; Schumer, 2023).

46

Na 21ª COP, em Paris, foi estabelecido um novo acordo com o propósito de “fortalecer a resposta global à ameaça da mudança do clima e de reforçar a capacidade dos países para lidar com os impactos decorrentes dessas mudanças” (Ministério do Meio Ambiente, s.d.). Denominado de Acordo de Paris, foi aprovado em 2015 por 195 países, que se comprometeram a reduzir emissões de gases de efeito estufa e a investir em medidas de adaptação às mudanças climáticas (Nações Unidas, s.d.), especialmente em países mais vulneráveis, que são os em desenvolvimento.

Em 2023, foi publicado o 6º Relatório de Avaliação do Painel Intergovernamental sobre mudanças climáticas (IPCC), trabalho de oito anos e que contém mais de três mil páginas, considerado “a melhor e mais abrangente avaliação das mudanças climáticas até hoje” (Boehm; Schumer, 2023). Algumas das conclusões desse relatório são de que os impactos nas pessoas e

ecossistemas são mais severos do que se imaginava, sendo mais extensos e extremos do que o previsto inicialmente. Alguns impactos já são tão graves que não é mais possível se adaptar a eles, como por exemplo, comunidades costeiras nas regiões tropicais que presenciam a extinção de recifes de corais (Boehm; Schumer, 2023).

Conforme o Relatório, o mundo precisa diminuir drasticamente o uso de combustíveis fósseis, “a principal causa da crise climática” e ampliar as energias renováveis, como a solar e eólica, além de “acelerar mudanças sistêmicas nos setores de energia, indústria, transportes e agricultura”, nos quais indica-se desativar as indústrias de carvão; aumentar o uso de transporte coletivo, bicicleta e caminhada como meios de deslocamento; combater o desmatamento e restaurar áreas degradadas; comer mais plantas e menos carne; e reduzir o desperdício alimentar, entre outras medidas (Boehm; Schumer, 2023).

O relatório afirma que essas medidas de adaptação podem construir resiliência e atenuar os impactos dos eventos climáticos extremos, mas é necessário aumentar vertiginosamente o financiamento, especialmente por parte dos países desenvolvidos. Atualmente, as medidas de adaptação ocorrem em pequena escala, sendo majoritariamente reativas. Segundo o IPCC:

A adaptação baseada em ecossistemas, por exemplo, pode ajudar as comunidades a se adaptarem aos impactos climáticos já devastadores em suas vidas e meios de subsistência. [...] Muitas medidas de adaptação baseadas em ecossistemas – incluindo a proteção, restauração e manejo sustentável dos ecossistemas, bem como práticas agrícolas mais sustentáveis, como a integração de árvores nas áreas de cultivo e a diversificação das culturas – podem ser implementadas a custos relativamente baixos. **A colaboração com povos indígenas e comunidades locais é fundamental para o sucesso dessa abordagem.** (Boehm; Schumer, 2023, n.p. Grifo da autora).

Este estudo, assim como de outras organizações, como o Greenpeace, ressalta que as mudanças climáticas irão exacerbar as desigualdades sociais. Países e populações em situação de vulnerabilidade aos impactos climáticos, situados no Ártico, América Central e do Sul, Pequenos Estados Insulares em Desenvolvimento, Sul da Ásia, África subsaariana, devem ser os mais afetados, assim como povos e comunidades indígenas, ribeirinhas, litorâneas, da periferia (Greenpeace, s.d.). Além de não terem condições de responder prontamente e/ou efetivamente a eventos climáticos extremos, devido à falta de recursos financeiros e infraestrutura, é importante ressaltar que os eventos, ainda que ocorram no mundo inteiro e de forma simultânea, não são homogêneos. O derretimento das calotas polares, assim como o aumento do nível do mar e sua

acidificação, obviamente, impactam populações litorâneas e costeiras em maior intensidade. Do mesmo modo, o aumento de temperatura não ocorrerá de modo similar: regiões polares (Ártico e Antártica) e regiões tropicais serão afetadas mais fortemente, devido à geografia terrestre (IPAM Amazônia, s.d.).

Judith Butler, na obra *Vida precária: os poderes do luto e da violência*, afirma que a vulnerabilidade física é distribuída globalmente de forma injusta, desigual (Butler, 2019, p. 34). Gurminder Bhambra e Peter Newell, no artigo *More than a metaphor: 'climate colonialism' in perspective* corroboram com essa afirmação, ao dizer que é

Comumente reconhecido que aqueles que mais contribuíram para produzir as consequências ameaçadoras das mudanças climáticas são os que estão menos expostos aos piores efeitos e têm a maior capacidade de mitigar essas consequências por si próprios. Por outro lado, países que contribuíram minimamente, se é que contribuíram, para tais mudanças, muitas vezes suportam o peso de eventos cada vez mais catastróficos (Bhambra; Newell, 2023, p. 183. Tradução da autora).

No contexto do Brasil, em 2023 passamos por doze eventos climáticos extremos, segundo a Organização Meteorológica Mundial (OMM): cinco ondas de calor, três chuvas intensas, uma onda de frio, uma inundação, uma seca e um ciclone extratropical (National Geographic, s.d.). A equipe do projeto Observatório de Clima e Saúde do Instituto da Comunicação e Informação Científica e tecnológica em Saúde (ICICT) da Fiocruz, no entanto, que considera os eventos climáticos extremos de acordo com a sua natureza (climatológica, hidrológica, geológica e meteorológica) e em cada município que foi afetado separadamente, afirma que em 2023 houve 6772 eventos extremos no Brasil (Observatório de Clima e Saúde ICICT/Fiocruz, s.d.). Conforme Celeste Saulo, Secretária Geral da OMM, foi um “ano de perigos climáticos recordes na América Latina e no Caribe”, devido ao El Niño, cuja intensidade também é decorrente das mudanças climáticas (Nações Unidas, s.d.).

De acordo com o Centro Nacional de Monitoramento e Alertas de Desastres Naturais (Cemaden), há no país 1900 municípios com áreas de risco de deslizamentos, inundações e enxurradas, locais onde habitam mais de três milhões de brasileiros (UOL ECOA, 2024).

Em 2024, inclusive, tivemos um dos eventos climáticos extremos mais devastadores na história nacional: as enchentes no Rio Grande do Sul, que atingiram mais de 300 municípios entre abril e maio (National Geographic, s.d.). Em menos de quinze dias, choveu no estado o equivalente a cinco meses (UOL ECOA, 2024) e os impactos serão sentidos por anos, pois houve

perdas humanas, animais, materiais, além da incidência de doenças e de alterações na fauna e flora da região. Ainda neste ano, de acordo com o Instituto Nacional de Meteorologia (Inmet), houve chuva acima da média em diversos estados nos meses de janeiro a maio, provocando alagamentos, deslizamentos e impactos no agronegócio, e seca e calor intenso em setembro, com estiagem no Nordeste e Centro-Oeste e temperaturas elevadas consideradas anômalas em vários estados do Sul, Sudeste e Centro-Oeste do país (Inmet, 2024). Essa seca, inclusive, ocasionou o aumento expressivo de queimadas no Brasil no segundo semestre de 2024, gerando impactos enormes no meio ambiente, na economia e na saúde pública (Agência Gov, 2024).

Esse cenário de incertezas devido às mudanças ambientais e climáticas globais causam grandes preocupações à sociedade. Desse modo, torna-se necessário que os Estados pensem em políticas públicas de adaptação e mitigação de danos, tornando as populações mais resilientes. De acordo com Relatório da Fiocruz de 2011, para “compreender e atuar sobre este processo complexo é necessário combinar o conhecimento gerado por pesquisas, a participação da sociedade civil e o acesso a dados sobre clima e saúde” (Fiocruz, 2011, p. 2). Nesse sentido, retoma-se a ideia inicial deste artigo, de que é imprescindível voltar aos saberes ancestrais dos povos originários, que historicamente foram negligenciados e silenciados, mas que, conforme será abordado no próximo subitem, nos mostram que estão na vanguarda dos esforços de adaptação climática.

49

Os saberes ancestrais para enfrentar a crise e promover a preservação ambiental

Diante de tantas informações sobre as mudanças climáticas e suas consequências, realmente é difícil não sucumbir à ideia de fim de mundo, a qual Haraway refere-se. De que as mudanças são irreversíveis e não há mais o que pode ser feito e, portanto, não há razão para tentar melhorar ou mudar a realidade (Haraway, 2023, p. 16). Creio não ser um exagero afirmar que vivemos uma espécie de luto, um abatimento geral diante de tantos eventos climáticos extremos, especialmente os que nos impactam mais diretamente, como o que ocorreu no Rio Grande do Sul. São tantas perdas, imensuráveis, inexplicáveis, que não sabemos elaborar.

Nesse sentido, algumas ideias desenvolvidas por Judith Butler são bastante pertinentes. A filósofa escreve sobre o luto e a violência após o 11 de setembro de 2001, em “resposta às condições de maior vulnerabilidade e agressão que se seguiram a esses acontecimentos” (Butler,

2019, p. 4), contudo, seus escritos cabem no cenário em que nos encontramos agora, em meio a tantas crises – climática, ambiental, sociopolítica, etc. Para Butler, quando perdemos alguém, somos despossuídos de um lugar ou de uma comunidade e temos o sentimento de que essa sensação é temporária, que o luto passará eventualmente e que a ordem anterior -supondo que havia uma ordem- será restaurada (Butler, 2019, p. 28). Tendemos, enquanto sociedade vivendo no sistema neoliberal, prezar pelo bem-estar a todo custo e pela produtividade, relegando ao luto um lugar escondido, de vergonha, e que deve ser rapidamente resolvido.

Ailton Krenak, em sua obra *Ideias para adiar o fim do mundo*, dialoga com essas concepções. Para ele, “talvez estejamos muito condicionados a uma ideia de ser humano e a um tipo de existência” (Krenak, 2019, p. 29), nos apegando a uma ideia específica de mundo. E o fim desse mundo, devido a inúmeras mudanças provocadas pelo homem (ainda que indesejadas), seria, dessa forma, recebido por um luto, por uma insegurança, pois não queremos perder o que temos, ter que abrir mão de certos prazeres ou de circunstâncias que nos são familiares. Além disso, nossos hábitos são ditados por várias ações e sentimentos, como o automatismo, a necessidade de sobrevivência, praticidade, estilo de vida, prazer, status, crenças, cultura, políticas públicas, o que torna esse processo de desapego ainda mais complexo e difícil.

Butler diz que muitas pessoas creem que o luto é um sentimento privado, que “nos isola em uma situação solitária e é, nesse sentido, despolitizante” (Butler, 2019, p. 28). Ela discorda, afirmando que o luto “fornece um senso de comunidade política de ordem complexa” (Butler, 2019, p. 28), que ele causa momentos e sensações de que a pessoa está fora do seu controle e está fora de si (a qual ela denomina como “estar extasiado”), ao mesmo tempo em que promove a vulnerabilidade humana. E esses sentimentos são poderosos, pois, de acordo com Butler, poderiam fornecer uma responsabilidade coletiva pelos outros, uma mudança na forma de lidarmos uns com os outros. Segundo a filósofa, “enlutar e transformar o luto em um recurso para a política não é resignar-se à inação” (Butler, 2019, p. 34).

Donna Haraway, em *Ficar com o problema: fazer parentes no Chthuluceno*, após afirmar que estamos passando por tempos perturbadores, diz que precisamos “ficar com o problema”, isto é, não podemos ser saudosistas e nos ater a um passado que não voltará mais e nem nos fiar em “futuros imaginados” (Haraway, 2023, p. 13), que são ou fatalistas ou esperançosos sem razão de

ser. Rita Segato no livro *Crítica da colonialidade em oito ensaios: e uma antropologia por demanda*, afirma, da mesma forma, que “não há postulados sobre a estrutura da sociedade de destino, muito menos uma sociedade ‘final’, de arquitetura definida. O destino da história é desconhecido, totalmente aberto e indecível” (Segato, 2012, p. 26). Dessa forma, não devemos perder tempo imaginando possíveis cenários, devemos estar no presente e lidar com os desafios que ele nos proporciona.

Em consonância com Segato, cabe lembrar as categorias históricas de Reinhart Koselleck de “espaço de experiência” e “horizonte de perspectiva”, em que ele afirma que a expectativa se realiza no hoje, é um presente futuro, voltado para o “ainda-não”, para o que pode ser previsto apenas (Koselleck, 2006, p. 310). As expectativas, dessa forma, podem ser revistas (Koselleck, 2006, p. 311) e não se concretizar, ou se concretizar de forma distinta da imaginada. Para Haraway, precisamos agir nesse contexto, precisamos “criar problemas, suscitar respostas potentes a eventos devastadores, acalmar águas turbulentas e reconstruir lugares tranquilos” (Haraway, 2023, p. 13). Precisamos responder conjuntamente, de forma coletiva, aos problemas que se apresentam.

51

Os pensadores franceses Pierre Dardot e Christian Laval, em *Comum: ensaio sobre a Revolução no século XXI*, questionam-se sobre “modelos alternativos, modos de organização e conceitos que deem esperança de um além do capitalismo” (Dardot; Laval, 2017, p. 13), sistema que gera essas crises pelas quais estamos passando e que se mostra incapaz de solucioná-las. Para eles, os Estados e as empresas não conseguiram responder suficiente ou adequadamente às urgências climáticas. Desse modo, eles fazem coro à Butler e à Haraway, afirmando que apenas a ação coletiva (Dardot; Laval, 2017, p. 15), novas visões e ordenamentos podem orientar as lutas.

Eles defendem o “comum” como uma forma de opor-se à configuração dominante atual, que preza a propriedade privada, o consumo e que torna tudo mercadoria. O “comum” seria a construção de um “autogoverno”, em que os recursos sejam compartilhados, fora da lógica do mercado e do Estado, através de novas formas democráticas.

Dentro dessa perspectiva, é importante destacar que os povos indígenas, assim como os quilombolas e outros povos originários, historicamente possuem visões de mundo e modos de vida distintos do que se convencionou ser a “humanidade” e que, por esse motivo, desde os

tempos coloniais foram perseguidos, negligenciados e silenciados (Santos, 2023, p. 12) – o que persiste ainda nos dias atuais. Até o início do século XX, acreditava-se que os indígenas seriam extintos no Brasil ou que seriam, inevitavelmente, integrados à população nacional, tornando-se “civilizados”. De acordo com Rita Segato, para a ordem moderna colonial, que é monopolista e se pretende única e universal, “a alteridade radical representa um incômodo” (Segato, 2012, p. 32), devendo ser digerida, filtrada ou neutralizada.

Ainda que tenha havido uma grande redução no número de indígenas no Brasil desde o período colonial (de estimados 5 milhões, atualmente há 1.693.535 indígenas no país, de acordo com o último Censo Demográfico do IBGE de 2022), eles permaneceram e continuam resistindo para manter seus modos de vida e seus territórios.

Para os povos originários, portanto, a crise climática não é considerada um fenômeno novo, surpreendente, mas sim um sintoma de um processo violento e contínuo decorrente do Estado colonial, colonialista e capitalista, que os afeta e ameaça há séculos (Ford; Norgaard, 2020, p. 5). Krenak, em seu livro, questiona bastante o conceito de humanidade, a qual ele designa como um “clube”. Para ele, essa humanidade homogênea, descolada da natureza e da terra, além de excluir grande parte da população que não se adequa aos seus princípios e valores capitalistas neoliberais, acaba por limitar a sua “capacidade de invenção, criação, existência e liberdade” (Krenak, 2019, p. 8). Os “quase-humanos”, como ele chama, são milhares de pessoas que “insistem em ficar fora dessa dança civilizada, da técnica, do controle, do plantio” (Krenak, 2019, p. 34) e estão à margem da sociedade, “meio esquecidos pelas bordas do planeta, nas margens dos rios, nas beiras dos oceanos, na África, Ásia ou na América Latina” (Krenak, 2019, p. 11). Caiçaras, indígenas, quilombolas, aborígenes, esses povos originários ainda insistem em viver da terra e possuem uma relação bem distinta com a natureza. Não coincidentemente, são também atualmente os mais vulneráveis e afetados pelas mudanças climáticas, sofrendo com insegurança alimentar, violência, epidemias e deslocamento forçado de seus territórios.

Segundo o líder quilombola Nêgo Bispo, em “Somos da Terra”, na obra *Terra: antologia afro-indígena* (2023), a relação de seu povo com a terra é através do cultivo. A terra não pertencia a eles, eles é que pertenciam à terra (Santos, 2023, p. 8 e 9). Glicéria Tupinambá, liderança Tupinambá, no capítulo “O território sonha” do mesmo livro, afirma que a terra é plural

e coletiva, é de todos (Tupinambá, 2023, p. 186). Jerá Guarani, em “Tornar-se Selvagem”, afirma que a natureza é generosa, dá frutos, dá remédios, alimentos. O mínimo que devemos fazer em troca é respeitá-la (Guarani, 2023, p. 15). Segundo Takakpe Metuktine, liderança Caiapó, em evento promovido pela Faculdade de Direito da UFPR em 2024 pela Defesa dos Povos Indígenas, os indígenas são “os guardiões da floresta, mantêm o equilíbrio das mudanças climáticas” (Direito UFPR, 2024) ao preservar as florestas, rios e montanhas. O cacique Celso Ocoy, liderança Guarani, no mesmo evento, ressaltou que eles são responsáveis por proteger o território, as águas, matas e rios, que são essenciais a todos os seres vivos da Terra.

O território não é importante para eles apenas pelo que é capaz de prover, em termos de subsistência, mas também pelo que significa para as suas cosmovisões. Conforme Nêgo Bispo, “nosso território não é apenas a terra, são todos os elementos” (Santos, 2023, p. 15). O território é também ancestral, quando os ancestrais partem, eles vivem na natureza, de acordo com Metuktine. O cacique Ocoy corrobora com essa concepção: para ele, o processo de “retomada” que se tornou recorrente no Brasil no século XXI, isto é, a retomada de territórios anteriormente ocupados por indígenas, ocorre devido a espíritos que chamam no local, que pedem ajuda (Direito UFPR, 2024).

Através dessas falas, em concordância, surge também a afirmação que hoje a principal reivindicação indígena e quilombola no Brasil é a demarcação de suas terras, que permitirá a manutenção de seus modos de vida, sua língua, sua cultura, sua relação com a natureza. Nesse sentido, cabe a ressalva que, embora esses povos e comunidades estejam em convergência em seus discursos, eles próprios reiteram que não são homogêneos, mas que possuem subjetividades, multiplicidades e diferentes tradições (Direito UFPR, 2024). De acordo com Nêgo Bispo, eles convivem bem com a diversidade e sempre acham que o outro é importante, necessário (Santos, 2023, p. 11). Dessa forma, quando vieram ao Brasil, escravizados, viram-se no território originalmente indígena, onde encontraram modos e relações com a natureza parecidos com os seus. Para o pensador quilombola, “houve uma grande confluência nos modos e nos pensamentos. E isso nos fortaleceu” (Santos, 2023, p. 10). Krenak frisa, ainda, que os indígenas resistiram por 500 anos expandindo a sua subjetividade, não aceitando a ideia de que são todos

iguais: “definitivamente não somos iguais, e é maravilhoso saber que cada um de nós que está aqui é diferente do outro, como constelações” (Krenak, 2019, p. 16).

A luta dos povos originários por demarcação de terras e pelo ambiente se confundem e se complementam. De acordo com Krenak, a humanidade foi se alienando e se distanciando da natureza, acreditando não fazer parte desta. Houve uma “despersonalização” (Krenak, 2019, p. 24) dos rios e das montanhas, o que tornou mais fácil a apropriação deles pela atividade industrial e extrativista, que os exaure e os trata apenas como recursos, como fontes de mercadorias e consumo.

Nêgo Bispo, assim como Glicéria Tupinambá, afirma que a terra é viva. Que ela produz, mas também precisa descansar, se regenerar (Santos, 2023, p. 9; Tupinambá, 2023, p. 188). Eles reconhecem que o mundo está passando por uma crise, mas creem que é o mundo “eurocristão, monoteísta, colonialista e sintético” (Santos, 2023, p. 13) que possivelmente está chegando ao fim, exatamente por sua lógica e práticas não serem sustentáveis, ao demandar demasiadamente da Terra e gerar inúmeras consequências climáticas e alterações no modo de vida, as quais já discorremos neste trabalho. Desse modo, por mais que haja a urgência em obter “ideias para adiar o fim do mundo”, eles veem uma oportunidade em viver uma nova “confluência” (Santos, 2023, p. 13), em imaginar e desenvolver um outro mundo, com o “reordenamento das relações e dos espaços, de novos entendimentos sobre como podemos nos relacionar com a natureza” (Krenak, 2019, p. 32). Haraway concorda que esses tempos difíceis também são uma possibilidade de ressurgimento, de novos começos (Haraway, 2023, p. 13).

Nesse contexto, os indígenas defendem que os brancos primeiramente os ouçam, ao invés de querer apenas falar e os ensinar. Os seus saberes, práticas e modos de vida são diversos, múltiplos e podem ser bem úteis à Terra em crise, afinal, esses povos estão resistindo e se adaptando há séculos. Além disso, eles rogam que seus aliados engajem nessa luta e os apoiem. De acordo com Jerá Guarani, apoiar a questão indígena é uma questão de sobrevivência de todos (Guarani, 2023, p. 28), uma vez que eles não lutam apenas por sua sobrevivência e bem-estar, mas pela preservação do planeta como um todo.

Nesse sentido, Haraway, reforça que para “ficar com o problema”, isto é, estarmos no presente e lidar com ele, precisamos “estabelecer parentescos estranhos” e nos relacionarmos uns

com os outros em colaborações e combinações inesperadas (Haraway, 2023). Em outro texto seu, denominado *Saberes localizados: a questão da ciência para o feminismo e o privilégio da perspectiva parcial*, a filósofa defende que “há grande valor em definir a possibilidade de ver a partir da periferia e dos abismos” (Haraway, 1995, p. 22). Ainda que ela reconheça que as perspectivas dos subjugados não são inocentes ou isentas, ela afirma que são “preferidas”, pois “parecem prometer explicações mais adequadas, firmes, objetivas, transformadoras do mundo” (Haraway, 1995, p. 23). Alison Ford e Kari Marie Norgaard, em artigo sobre subjetividades ambientais, reiteram essa ideia, de que para respondermos às emergências climáticas devemos nos afastar das ações individuais, soluções tecnológicas e ações estatais que potencialmente reforçam as desigualdades estruturais, e devemos considerar como pessoas de fora das “subjetividades ambientais dominantes” pensam as mudanças climáticas. Para as autoras, os grupos oprimidos não são os únicos capazes de possuir uma percepção estrutural desse contexto atual, mas que isso é mais provável de acontecer por esse grupo de pessoas, historicamente excluídas, uma vez que a compreensão de desigualdade estrutural é um mecanismo de sobrevivência (Ford; Norgaard, 2020, p. 19), ou seja, é algo com que eles convivem cotidianamente.

55

Nessa direção, cabe destacar que os povos originários não apenas teorizam sobre modos de preservar a natureza e, com isso, “adiar o fim do mundo”, mas também têm iniciativas práticas, uma vez que eles possuem grande senso de responsabilidade com o mundo natural e diversas formas de engajamento climático (Ford; Norgaard, 2020, p. 11). Ailton Krenak é coautor do projeto que tornou a Reserva da Biosfera da Serra do Espinhaço, situada em Minas Gerais, reconhecida pela UNESCO em 2005. Esta Reserva conta com 121 Unidades de Conservação e abrange nascentes importantes, como a do rio São Francisco. Nessa terra vivem comunidades quilombolas e o povo indígena Pataxó (ADERI, s.d.).

O processo realizado por Jerá Guarani em sua aldeia na Terra Indígena Tenondé Porã, no extremo sul de São Paulo, também deve ser destacado. Após a retomada da aldeia, os Guarani iniciaram um fortalecimento da sua alimentação tradicional na região. Através da obtenção de sementes em outras aldeias e em feiras de troca, eles conseguiram, em seis anos, recuperar mais

de cinquenta variedades de batata-doce e mais de nove tipos de milho, além de cultivar amendoim, banana, mandioca, entre outras plantas (Guarani, 2023, p. 24).

Essa biodiversidade vai na contramão do que vem ocorrendo no mundo atualmente, em que há cada vez menos variedades de plantas e animais, o que gera maior insegurança alimentar em âmbito mundial, diante de possíveis pragas, doenças e outras ameaças decorrentes das alterações climáticas. De acordo com relatório desenvolvido pela Organização das Nações Unidas para Agricultura e Alimentação (FAO), os povos indígenas possuem importantes contribuições sobre a biodiversidade local:

Ao longo dos séculos, [...] **desenvolveram técnicas agrícolas adaptadas a ambientes extremos, onde costumam viver.** Dessa forma, eles, geralmente, cultivam plantas que se adaptam a essas condições. São mais resistentes a secas, altitude, inundações ou outras condições extremas. Técnicas desenvolvidas por eles, como terraços para evitar a erosão do solo ou jardins flutuantes para fazer uso de campos inundados, **são bem adequados para os eventos climáticos cada vez mais extremos e mudanças de temperatura provocadas pela mudança climática** (Entre Solos, 2022. Grifo da autora).

Glicéria Tupinambá, da mesma forma, diz que a partir das retomadas em 2004, ao consultarem mapas da sua região com o intuito de elaborar projetos de demarcação, puderam observar que neste período o território estava desmatado, com o avanço dos fazendeiros sobre sua terra. Os mapas mais recentes, de 2019 e 2020, demonstram que as áreas foram recuperadas, que a vegetação cobriu o local. Segundo Glicéria, “isso influencia a questão climática, as estações e a volta dos animais. Os animais estão voltando” (Tupinambá, 2023, p. 187 e 188).

De acordo com pesquisa feita em 2021 pelo MapBiomias, iniciativa multi-institucional que monitora as transformações na cobertura e no uso da terra no Brasil, as Terras Indígenas (TIs) ocupam 13,9% do território brasileiro e contêm 115,3 milhões de hectares de vegetação nativa. Nos últimos 30 anos, enquanto as TIs perderam apenas 1,2% de sua área de vegetação nativa, nas áreas privadas a perda foi de 19,9% (MapBiomias Brasil, 2023). Ou seja, em acordo com a afirmação de Tupinambá, os indígenas preservam e recuperam a vegetação nativa dentro de seus territórios.

Da mesma forma, o Centro de Pesquisas Meteorológicas e Climáticas Aplicadas à Agricultura (Cepagri) da Unicamp, em estudo realizado em conjunto com indígenas do Alto

Xingu, no Mato Grosso, promoveu a revisão bibliográfica de cinco estudos de caso² de conservação promovidas pelos indígenas, no qual constatou “a importância dos conhecimentos tradicionais, acumulados ao longo de milhares de anos, e a necessidade de esses saberes serem valorizados e assimilados pela comunidade científica na busca por soluções transdisciplinares dos problemas enfrentados atualmente pela humanidade” (Mateus, 2024). E esses são apenas alguns dos vários exemplos de como os saberes e práticas ancestrais podem ajudar a enfrentar a crise ambiental e a preservar a natureza.

Considerações finais

Este artigo buscou demonstrar a importância em ouvir os povos originários, em compreender as suas diferentes concepções de mundo e da natureza e em como essa alteridade pode ser essencial para a ação coletiva, para que novas práticas políticas sejam estabelecidas, em prol do enfrentamento da crise climática e da promoção de uma preservação ambiental mais efetiva e realmente sustentável.

Além de terem visões de mundo distintas, o que faz com que esses povos e comunidades estejam bem mais em sintonia e interligados à natureza do que a sociedade dominante, que vê o ecossistema apenas como fonte de recursos, eles historicamente são pessoas resilientes, de luta. Ao longo de séculos, desde o período colonial, foram perseguidos, massacrados e impelidos a integrar a sociedade nacional. E resistiram, devido a suas subjetividades, sua criatividade, sua adaptação e sua fé a suas cosmovisões.

Esses diferentes modos de vida, muito mais benéficos ao planeta, somados à resistência intrínseca de povos indígenas e quilombolas por si só deveriam ser argumentos o suficiente para ouvi-los e aliar-nos a eles na primordial tarefa de “adiar o fim do mundo”. No entanto, ressalta-se, ainda, que os povos originários, assim como outras minorias, são os mais vulneráveis a essas mudanças climáticas, que dentre muitas consequências nefastas, exacerbam as desigualdades sociais. Desse modo, é extremamente importante ouvi-los e ajudá-los efetivamente em sua luta.

É necessário enfrentar o problema. O quanto antes.

² Foram observadas cinco experiências realizadas na TI do Xingu: o manejo da floresta que aumentou a biodiversidade das culturas alimentares e medicinais; a preservação do peixe pirarucu no Rio Solimões; o turismo no Parque Nacional da Serra da Capivara que passou a ser administrado por moradores locais; o uso de saberes Xavante sobre o manejo do fogo em áreas do cerrado; e o aumento da quantidade de araucárias no sul da Mata Atlântica devido ao deslocamento de povos indígenas na região, cf. Mateus, 2024.

Referências

BHAMBRA, G.K.; NEWELL, P. More than a metaphor: ‘climate colonialism’ in perspective. *Global Social Challenges Journal*, 2(2), 2023. p. 179–187.

BUTLER, Judith. Violência, luto, política. In: *Vida precária: os poderes do luto e da violência*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019. 189 p.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. *Comum: ensaio sobre a Revolução no século XXI*. Boitempo Editorial, 2017.

FORD, Allison; NORGAARD, Kari Marie. Whose everyday climate cultures? Environmental subjectivities and invisibility in climate change discourse. *Climatic Change*, 2020.

FREIRIA, Rafael Costa. Aspectos históricos da legislação ambiental no Brasil: da ocupação e exploração territorial ao desafio da sustentabilidade. *História e Cultura*, Franca, v. 4, n. 3, dez. 2015. p. 157-179.

GUARANI, Jerá. Tornar-se selvagem. In: PISEAGRAMA, Wellington Cançado *et al* (Org.). *Terra: antologia afro-indígena*. Ubu Editora: 2023.

HARAWAY, Donna. Antropoceno, Capitaloceno, Plantationoceno, Chthuluceno: fazendo parentes. *ClimaCom Cultura Científica - pesquisa, jornalismo e arte*. Ano 3, n. 5. abr. 2016.

HARAWAY, Donna.. *Ficar com o problema: fazer parentes no Chthluceno*. São Paulo: n-1 edições, 2023.

HARAWAY, Donna. Saberes localizados: a questão da ciência para o feminismo e o privilégio da perspectiva parcial. *Cadernos Pagu* (5) 1995. p. 07-41.

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

KRENAK, Ailton. *Ideias para adiar o fim do mundo*. São Paulo: Cia das Letras, 2019.

LAZZARI, F. M., & SOUZA, A. S. Revolução Verde: impactos sobre os conhecimentos tradicionais. *4º Congresso Internacional de Direito e Contemporaneidade*. UFSM, Santa Maria, 8 a 10 nov. 2017.

MACHADO, A. D. *et al*. O papel do Sistema Único de Saúde no combate à sindemia global. *Ciência & Saúde Coletiva*, 26 (10), 2021. p. 4511-4518.

MOREIRA, Roberto José. Críticas ambientalistas à Revolução Verde. *Estudos Sociedade e Agricultura*, 15 out. 2000. p. 39-52.

MOURA, N. C. G. *et al.* Evolução histórica da legislação ambiental no Brasil. *Direito, Meio Ambiente e Ecologia Humana: contribuições para a sustentabilidade socioambiental*. v. 1, 2023.

OCTAVIANO, Carolina. Muito além da tecnologia: os impactos da Revolução Verde. *ComCiência*, n. 120, 2010.

PEREIRA, E. M., & LOPES, A. R. S. A última catástrofe planetária? História ambiental e história do tempo presente, uma aproximação necessária. *Tempo*. v. 30, n. 1, 2024.

PERES, Jackson A. Pensamento e legislação ambiental no Brasil (1896-2000). *Faces da História*. Assis/SP, v. 8, n. 1, jan./jun. 2021. p. 143-164.

SANTOS, Antônio Bispo dos. Somos da Terra. In: PISEAGRAMA, Wellington Cançado *et al* (Org.). *Terra: antologia afro-indígena*. Ubu Editora: 2023.

SEGATO, Rita. Colonialidade do poder e antropologia por demanda. In: *Crítica da colonialidade em oito ensaios: e uma antropologia por demanda*. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2021.

59

TUPINAMBÁ, Glicéria. O território sonha. In: PISEAGRAMA, Wellington Cançado *et al* (Org.). *Terra: antologia afro-indígena*. Ubu Editora: 2023.

Sites:

ADERI - AGÊNCIA DE DESENVOLVIMENTO REGIONAL INTEGRADO. *Arquidiocese de Belo Horizonte*. S.d. Disponível em: <<https://arquidiocesebh.org.br/aderi/projetos-e-programas/rbse/reserva-da-biosfera/>>. Acesso em: 11 out. 2024.

AGÊNCIA GOV. *Impacto das queimadas e urgência climática estão na pauta do G20 nesta semana*. 01 out. 2024. Disponível em: <<http://agenciagov.ebc.com.br/noticias/2024/impacto-das-queimadas-e-urgencia-climatica-estao-na-pauta-do-g20-nesta-semana>>. Acesso em: 2 out. 2024.

BOEHM, Sophie; SCHUMER, Clea. 10 conclusões do Relatório do IPCC sobre Mudanças Climáticas de 2023. *WRI Brasil*, 24 mar. 2023. Disponível em: <<https://www.wribrasil.org.br/noticias/10-conclusoes-do-relatorio-do-ipcc-sobre-mudancas-climaticas-de-2023>>. Acesso em: 08 set. 2024.

IBGE. CENSO DEMOGRÁFICO 2022. *Indígenas: primeiros resultados do universo*. Rio de Janeiro, 2023. Disponível em: <<https://biblioteca.ibge.gov.br/index.php/biblioteca-catalogo?view=detalhes&id=2102018>>. Acesso em: 01 dez. 2024.

ENTRE SOLOS. *Povos indígenas são considerados vitais na preservação da biodiversidade*. 09 set. 2022. Disponível em: <<https://www.entresolos.org.br/povos-indigenas-sao-considerados-vitais-na-preservacao-da-biodiversidade/>>. Acesso em: 25 out. 2024.

FIOCRUZ. *Impactos na saúde e caminhos para reduzir os danos dos desastres*. S.d. Disponível em: <<https://climaesaude.icict.fiocruz.br/eventos-extremos-0>>. Acesso em: 08 out. 2024.

FIOCRUZ. Inventário de dados sobre eventos climáticos extremos. IV Oficina do Observatório de Clima e Saúde. Rio de Janeiro, 8 e 9 dez. 2011. Disponível em: <https://www.climasaude.icict.fiocruz.br/temas/relatorio_extremos.pdf> Acesso em: 01 dez. 2024.

GREENPEACE. *Eventos extremos. O que são eventos extremos?* S.d. Disponível em: <<https://www.greenpeace.org/brasil/informe-se/justica-climatica/eventos-extremos/>>. Acesso em: 11 out. 2024.

INMET – Instituto Nacional de Meteorologia. *Eventos extremos: seca e calor intenso marcam setembro de 2024*. 11 out. 2024. Disponível em: <<https://portal.inmet.gov.br/noticias/seca-e-calor-intenso-marcam-setembro-de-2024>>. Acesso em: 24 out. 2024.

IPAM Amazônia – Instituto de Pesquisa Ambiental da Amazônia. *Quais são as projeções de aquecimento para o futuro?* S.d. Disponível em: <<https://ipam.org.br/entenda/quais-sao-as-projecoes-de-aquecimento-para-o-futuro/>>. Acesso em: 10 out. 2024.

60

MAPBIOMAS BRASIL. *Documento sobre terras indígenas no Brasil é atualizado*. abr. 2023. Disponível em: <<https://brasil.mapbiomas.org/2023/05/03/documento-sobre-terras-indigenas-no-brasil-e-atualizado/>>. Acesso em: 25 out. 2024.

MATEUS, Felipe. Pesquisadores comprovam efeito protetivo de saberes ancestrais. *Jornal da Unicamp*. Edição 705. Campinas, 29 abr. a 06 maio 2024. Disponível em: <<https://jornal.unicamp.br/edicao/705/pesquisadores-comprovam-efeito-protetivo-de-saberes-ancestrais/>>. Acesso em: 25 out. 2024.

MINISTÉRIO DO MEIO AMBIENTE. *Convenção-Quadro das Nações Unidas sobre Mudança do Clima* (UNFCCC). S.d. Disponível em: <<https://antigo.mma.gov.br/clima/convencao-das-nacoes-unidas.html>>. Acesso em: 08 out. 2024.

MINISTÉRIO DO MEIO AMBIENTE. *Acordo de Paris*. S.d. Disponível em: <<https://antigo.mma.gov.br/clima/convencao-das-nacoes-unidas/acordo-de-paris.html>>. Acesso em: 08 out. 2024.

NAÇÕES UNIDAS. *Causas e Efeitos das Mudanças Climáticas*. S.d. Disponível em: <<https://www.un.org/pt/climatechange/science/causes-effects-climate-change>>. Acesso em: 24 out. 2024.

NAÇÕES UNIDAS. *Relatório revela que Brasil teve 12 eventos climáticos extremos em 2023*. 8 maio 2024. Disponível em: <<https://news.un.org/pt/story/2024/05/1831366>>. Acesso em: 10 set. 2024.

NATIONAL GEOGRAPHIC. *O que são eventos climáticos extremos e por que eles são tão perigosos?* 10 maio 2024. Disponível em: <<https://www.nationalgeographicbrasil.com/meio-ambiente/2024/05/o-que-sao-eventos-climaticos-extremos-e-por-que-eles-sao-tao-perigosos>>. Acesso em: 18 set. 2024.

OBSERVATÓRIO DE CLIMA E SAÚDE ICICT/FIOCRUZ. S.d. Disponível em: <<https://mapas.climaesaude.icict.fiocruz.br/extremos/>>. Acesso em: 24 out. 2024.

SUSTENTAREA – Núcleo de pesquisa e extensão da USP sobre alimentação sustentável. Você já ouviu falar de Sindemia Global? 12 nov. 2020. Disponível em: <<https://www.fsp.usp.br/sustentarea/2020/11/12/sindemia-global/>>. Acesso em: 15 dez. 2024.

UOL ECOA. *O que é um evento climático extremo?* 09 maio 2024. Disponível em: <<https://www.uol.com.br/ecoa/faq/o-que-e-um-evento-climatico-extremo.htm>>. Acesso em: 12 set. 2024.

61

Youtube:

DIREITO UFPR. *Evento: Pela Defesa dos Povos Indígenas*. Youtube, 29 e 30 abr. 2024. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=Nz4GZp1A7y8>>. Acesso em: 30 ago. 2024.

Artigos Livres

Recebido em: 29 out. 2024.
Aprovado em: 20 dez. 2024.

PRIMEIROS PASSOS

Conceito de *wilderness* aplicado aos latino-americanos do século XIX ao XX¹

Concept of wilderness applied to latin americans from the 19th to the 20th century

Taís Xavier Pereira (taisxavier2008@hotmail.com)

Graduada em História pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)
professora do Ensino Básico do Estado de Mato Grosso do Sul.

Aline Vanessa Locastre (aline.locastre@uems.br)

Doutora em História, docente da graduação e pós-graduação (ProfHistória) da Universidade
Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS).

Resumo:

O presente trabalho tem como objetivo analisar o conceito de *wilderness* aplicado aos latino-americanos durante os séculos XIX e XX, tomando como fonte principal o relato de Theodore Roosevelt (1858-1919), “*Through the Brazilian Wilderness*”, oriundo de sua expedição pelo Brasil, entre os anos de 1913-1914. Na primeira parte trataremos do contexto do século XIX, que traz um entendimento sobre os latino-americanos em uma associação ao conceito de *wilderness*; na segunda parte, abordaremos como este conceito está situado dentro da obra de Theodore Roosevelt. Em conclusão, serão apresentadas as marcas deste conceito pejorativo em pleno século XXI, trazendo também um contexto de resistência e luta para romper com estas estruturas conceituais.

62

Palavras-Chave: América Latina; Estereótipos; Relações Brasil e Estados Unidos; *wilderness*.

Abstract:

The aim of this paper is to analyze the concept of *wilderness* applied to Latin Americans during the 19th and 20th centuries, using as its main source the report by Theodore Roosevelt (1858-1919), “*Through the Brazilian Wilderness*”, from his expedition through Brazil between 1913 and 1914. In the first part, we will address the context of the 19th century, which provides an understanding of Latin Americans in association with the concept of *wilderness*; in the second part, we will address how this concept is situated within the work of Theodore Roosevelt. In conclusion, we will present the marks of this pejorative concept in the 21st century, also presenting a context of resistance and struggle to break with these conceptual structures.

Keywords: Latin America; Stereotypes; Brazil and United States relations; *wilderness*.

¹ Versão modificada do Trabalho de Conclusão de Curso da graduação em História da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), realizado por Taís Xavier em 2023 e orientado pela Profa. Dra. Aline Locastre.

Introdução

Se o domínio das fronteiras foi um dos fatores para a construção do ser americano, compartilhamos do pressuposto de que as relações estabelecidas com a América Latina e com latino-americanos durante a primeira metade do século XX, tenham também sido compreendidas a partir desta ideia. A região foi vista como um novo *wilderness* a ser dominado, especialmente quando empresários, religiosos, artistas ou membros do governo de *Washington*, deparavam-se com a realidade destes locais. Nessas incursões, estereótipos existentes há séculos vieram à tona e estimulavam novos programas para se estabelecer a civilidade na região.

Este trabalho tem como foco analisar o conceito de *wilderness*, atribuído pelos estadunidenses aos territórios latino-americanos, visando sua construção histórica a partir de uma breve exposição semântica do conceito. Tais observações se fundamentarão na obra de Theodore Roosevelt, *Through the Brazilian Wilderness* (1914), fruto de sua expedição pelo Brasil. Consideramos imprescindível pontuar as relações de tal obra com a conjuntura do século XIX e XX, sendo eles: imaginário estadunidense em relação ao destino manifesto e mito da fronteira, conceito de modernidade, darwinismo social que deflagrou na hierarquização social e racial e no colonialismo estadunidense em relação aos latinos americanos, permeado por debates conceituais na historiografia como demonstrado no livro *A invenção da Nossa América* (2023), de Carlos Altamirano.

A obra resultante da expedição que o ex-presidente dos Estados Unidos fez no Brasil entre os anos de 1913-1914, retomou entendimento sobre a Doutrina Monroe e apontará elementos sobre a influência do *Big Stick*² na política de Roosevelt. Nesta breve análise bibliográfica e documental, serão citados os interesses estadunidenses em território brasileiro como uma busca por confiança de seus vizinhos americanos, onde, juntamente a isso, revelará as relações entre os dois países, baseado na tutela estadunidense, que, de fato, mapeava e vigiava os locais, sendo este também um dos objetivos da expedição, seguindo em uma perspectiva de superioridade e interesses econômicos e políticos.

² Em novos arranjos de sua política externa, Theodore Roosevelt estabeleceu o Corolário Roosevelt, uma antítese à Doutrina Monroe que sugeria uma abordagem mais severa com os latino-americanos em caso de erros. Inaugurava-se o Big Stick, onde o presidente afirmava que os Estados Unidos falariam de maneira "suave", mas sempre com um "porrete na mão", fazendo referência a um antigo ditado africano.

Histórico conceitual *Latin American e wilderness*

O século XIX ficou conhecido como o da modernidade, com o desenvolvimento industrial (as locomotivas, bicicletas, energia elétrica, entre outras inovações), o enaltecimento das exposições universais, a expansão capitalista, o imperialismo, o nacionalismo, tudo isso perpassado pelo darwinismo social que configurava uma noção da hierarquização racial, colocando os brancos como superiores sobre as demais pessoas e sociedades, sendo assim uma ideia de eugenia, construída a partir disto um discurso racista, por parte da Europa e dos Estados Unidos e usada para legitimar atos invasões, massacres, genocídios, em nome do progresso ou da civilização (Bertonha, 2023, p. 54).

Alguns Estados Nacionais estavam em formação ou já haviam se formado há pouco tempo, como foi o caso dos Estados Unidos em 1776. Além disso, o setor industrial das grandes potências da época estava se expandindo, juntamente com o sistema capitalista, portanto o que se procurava era a busca de recursos e mercados consumidores ao redor do mundo, avançando fronteiras. Nesta dinâmica, os Estados Unidos pautaram-se na Doutrina Monroe (1823), cujo lema *América para os americanos* expressava um posicionamento contrário ao colonialismo europeu, opondo-se também a interferência em assuntos internos e à intervenção estadunidense em conflitos da Europa. Contudo, o objetivo da Doutrina tinha em seu cerne a tutela dos Estados Unidos sobre o restante do continente americano (Schoultz, 2000, p. 17-28).

64

A inferiorização de povos foi o pilar do chamado Destino Manifesto, que tinha como foco levar a missão civilizatória e de modernização aos povos ditos bárbaros, selvagens ou em um linguajar inglês, *wilderness*. Assim, a Marcha para o Oeste, concretizava a meta estadunidense de ampliar suas fronteiras, e as Américas Central e do Sul, posteriormente foram compreendidas como espaços de controle e hegemonia. Nessa busca por anexar territórios, tais intervenções e domínio político e econômico foram justificadas como um destino a ser trilhado, por um povo escolhido por deus, dinâmico e de energia excepcional (Junqueira, 2000, p. 78).

No século XIX, não somente de forma ideológica, ocorre também o preconceito linguístico atribuído por parte dos estadunidenses a respeito dos outros povos, onde se colocam em uma posição elevada linguisticamente, autodeclarando-se como Americanos³, em uma perspectiva de exclusividade. Segundo Sean Purdy (2022), em entrevista cedida para a

³ Ver: Quijano e Wallerstein (1992).

BBC News, que presidentes e outros governantes da república raramente se referiam ao país como América até o fim do século XIX. Após a Guerra Hispano-Americana, em 1898, contra a Espanha, quando os EUA conquistaram Cuba, Porto Rico e as Filipinas, presidentes como Theodore Roosevelt e todos desde então começaram a usar América como seu país. Isso reflete, portanto, como a linguagem é construída em contextos de poder e relações sociais (Purdy, 2022).

Purdy (2022) ainda afirma que a linguagem se dá em contextos de poder e relações sociais, podendo ser usada como ferramenta política para idealizar visões ou estereotipar as realidades plurais existentes. Portanto, é crucial analisar criticamente os termos empregados na manutenção da linguagem, como é o caso do *Latin American*. Descaracterizá-lo e entendê-lo também em suas conotações negativas pode revelar a alegada inferioridade latina, ainda tão presente na perspectiva dos Estados Unidos sobre seus vizinhos. (Feres Jr, 2005).

De maneira assimétrica, a palavra latino é colocada em uso. João Feres Jr. (2005) em sua obra *A história do conceito de Latin America nos Estados Unidos*, buscou analisar as possíveis assimetrias para o conceito *Latin America*. O conceito contrapõe o *eu* americano ao outro americano, sob uma visão cultural. Também faz uma contraposição temporal ao vincular os americanos ao avanço e a América Latina ao retrocesso. Por fim, uma assimetria racial, quando os latinos são entendidos a partir de uma incompletude em relação ao americano enquanto ser humano acabado.

É crucial considerar que no processo de identificação nos Estados Unidos, a partir do uso linguístico, ocorre uma identidade hifenizada, não estando limitada aos *Anglo- Saxons*, mas considerando os diversos grupos que compõem a sociedade: *African Americans*, *Asian Americans* ou mesmo *Native Americans*. No entanto, para os latino-americanos, isso não acontece. Promove-se uma uniformização generalizada de populações e culturas, sem levar em conta as diferenças étnicas e culturais. Como afirma Feres, “um negro brasileiro é um *Latin American* tal como um índio guarani do Paraguai ou um argentino de descendência judaica” (Feres Jr, 2005, p. 13).

Do ponto de vista semântico, *Latin America*, carrega muitos estereótipos, ideias racistas e pejorativas, colocando suas populações como o *outro* inferior, sendo fortalecido principalmente no século XX. De acordo com o *Addition Series* do dicionário *Oxford English Dictionary*, as definições do termo por muito tempo estiveram associadas a fatores temperamentais, comportamentais e linguísticos (Feres Junior, 2005). De acordo com Feres Junior, o dicionário elenca algumas das características dos *Latin American*, "orgulhoso,

apaixonado, impetuoso, extravagante na aparência [...] e algumas vezes indiferente ou desrespeitoso” (Feres Junior, 2005, p.17). Mesmo que alguns adjetivos, de início, possam parecer transmitir sentidos positivos, na realidade, expressam negatividade, ligados intimamente a um olhar que os relega ao âmbito do irracional: orgulhoso, emocional, como se não houvesse um controle racional ou extravagante na aparência, denotando superficialidade.

É revelado de forma nítida o desprezo pelos *Latin American*, novamente ridicularizados e colocados como seres ruins, transmitindo a pior visão possível destas pessoas. Atrelado a este termo pejorativo, há um outro que se interliga historicamente, sendo muito usado e que também revela mais uma concepção racista dos estadunidenses sobre os *latinos: Wilderness*. Alinhado a uma ideologia de supremacia dos Estados Unidos em relação aos outros países americanos, na tradução de povos *selvagens*, perpetuada na visão estadunidense, dizimou muitas pessoas, povos nativos dentro desta perspectiva racista ou até mesmo eugênica. (Nash, 2001).

O pesquisador Roderick Nash (2001), um dos precursores da temática sobre *wilderness*. O autor ainda expôs em seu livro, *Wilderness and the American Mind*, o desenvolvimento da concepção que este termo passa a ter no decorrer dos tempos. Argumenta que nos primórdios, a ideia de *wilderness* enquanto região selvagem não fazia sentido, pois para os caçadores-coletores eles se viam fazendo parte desta natureza, em seu habitat natural. Isso se transformou com o surgimento do pastoreio, da agricultura e, posteriormente, com a colonização. O controle de plantas e animais, juntamente com o controle espacial, foram elementos cruciais para criar uma hierarquia de controle. Isso significa que o homem branco se via como proprietário, senhor da natureza, superior a ela. Assim, o conceito de civilização que se opunha ao *wilderness*, pois na visão eurocêntrica, este lugar representava o descontrole, o perigo, atribuindo a isto uma característica não unicamente geográfica, mas de caráter racista aplicado a serem humanos, colocando aqueles que não viviam em lugares cercados, muros ou continuavam sendo caçadores-coletores, tidos como selvagens. Assim, como afirma Nash:

Só para o homem branco a natureza era “Wilderness” e a terra “infestada de animais selvagens” e pessoas “selvagens”. O “Velho Oeste” e a “Fronteira” eram produtos da mente dos pioneiros; o mesmo acontecia com a ideia de Wilderness. (Nash, 2001, p. 13)

A semântica do termo *wilderness* demonstra que a palavra, mesmo que seja um substantivo, pode ser atribuída como um adjetivo, onde juntamente com a terminação *ness*,

transmite a qualidade de um sentimento ou estado de espírito de uma pessoa. O inglês oriundo das línguas teutônicas e nórdicas, traz em *will* uma descrição de algo de vontade própria ou sem controle; depois de *willed* surge o adjetivo *wild* (selvagem), para representar a conduta humana de um ser perdido, desordenado e indisciplinado, estendido aos animais. O termo *deor* (animal) tirado do inglês antigo e prefixado a *wild*, significava criaturas não controladas pelo homem; o termo *wilderness*, passou por algumas derivações que foram feitas: *wildeor*, que contraído ficou *wilder*, passando para *wildern* e depois a *wilder-ness* e etimologicamente se tem *wild-deor-ness* (o lugar das feras selvagens) (Nash, 2001, p. 1-7).

Mesmo que com o passar do tempo *wilderness* tenha adquirido significados mais amplos, ele frequentemente se remeterá a uma dicotomia eurocêntrica entre civilização e a selvagem, o local do não-humano, de criaturas selvagens, se referindo, ao final aos habitantes daquele lugar. Do ponto de vista ocidental, os povos indígenas sempre foram rechaçados e seus territórios consequentemente também, especialmente na colonização do Novo Mundo que também estendeu aos africanos e aos territórios a ideia de incivilizados (Nash, 2001, 1-7).

A historiadora Mary Anne Junqueira (2000) reforça muito bem o conceito de *wilderness* ligado ao Mito da Fronteira onde o *frontier* se entende no imaginário norte-americano, como a linha divisória entre a civilização e o *wilderness*, sendo enaltecido o *frontiersman* [Homem de Fronteira] que domina e transforma o *wilderness*. Essa visão de fronteira seria a justificativa para massacres e dominação de povos nativos, como é visto neste trecho, “o pioneiro que dominasse o mundo selvagem do *wilderness* e os índios, seus habitantes naturais, era recompensado com o revigoramento da sua força física e fortalecimentos do seu caráter” (Junqueira, 2000, p. 72).

Este mito fronteiriço se perpetua no imaginário estadunidense e, como analisado, causam extremos impactos negativos. O historiador Richard Slotkin (1998) comenta, “O Mito da Fronteira [Myth of the Frontier] é possivelmente o mais longo dos mitos americanos, com origens no período colonial e uma presença contínua e poderosa na cultura contemporânea” (Slotkin, 1998, p. 15).

Wilderness na obra de Theodore Roosevelt

A chamada Doutrina Monroe, presente desde o século XIX, se estendeu também ao longo do século XX. O presidente estadunidense, James Monroe, por meio de seu anúncio ao Congresso em 1823, reforçava o fim da influência europeia em território americano. Entretanto, a frase proferida, *américa para os americanos*, seria, na prática, *américa para os*

norte-americanos, uma busca pela hegemonia sobre o restante do continente. Outro termo muito conhecido que reforça essa imposição dominante dos EUA, foi o do *Big Stick* (Grande Porrete), introduzido pelo então presidente norte-americano Theodore Roosevelt (1858-1919), para representar as ditas soluções diplomáticas em seu governo, representada pelo seguinte lema *Com fala macia e um grande porrete, você vai longe*, com isso, aliados também a já existente doutrina do Destino Manifesto de civilizar as pessoas, os outros países e locais americanos, ficaram sob tutela dos Estados Unidos, de forma obrigatória, pois eram considerados *wilderness* (Selvagens) sem civilização (Locastre, 2017; Fernandez, 2007; Morais, 2007).

O Brasil não escapou aos interesses políticos estadunidenses, pelo contrário, era alvo de exploração, domínio e vigilância política. Foi neste contexto que ocorreu a Expedição Roosevelt-Rondon em Mato Grosso em novembro de 1913 a maio de 1914 (Martins Junior, 2009). Roosevelt foi incentivado pelo John Augustine Zahm (Padre Zahm, 1951-1921), seu amigo, a explorar o interior da América do Sul em 1908. Posteriormente, manifestou esse interesse, e em conjunto com a comissão Rondon, integrou a comitiva com o intuito de mapear o Rio da Dúvida.

68

Desta forma se formou a expedição, com total influência e interesse dos Estados Unidos nesses mapeamentos, além das construções das linhas telegráficas de Mato Grosso ao Amazonas, feitas para ter um conhecimento mais aprofundado do território brasileiro e mantê-lo sob seu cuidado. Não é coincidência que mesmo antes de tudo ocorrer, parte da equipe de Roosevelt já havia estado em solo brasileiro e em outras regiões americanas:

O padre Zahm, que há pouco retornara de uma excursão aos Andes e à Amazônia [...] Theodore Roosevelt contatará o padre Zahm e o diretor de ornitologia do Museu de História Natural de Nova York, que colocou à sua disposição dois naturalistas velhos conhecedores das florestas tropicais da América [...] Além deles e do padre Zahm, comporiam a expedição o filho de Roosevelt, Kermit, engenheiro especializado na construção de pontes trabalhando no Brasil na época. (Martins Junior, 2009, p. 28-31).

A retórica dos Estados Unidos de Roosevelt era romantizada, com o intuito de legitimar a entrada nos outros territórios americanos, tidos como wild (selvagens). Essa era uma das metas principais da expedição, visando ganhar destaque diante das potências internacionais que há anos cobiçavam esta porção do continente americano (Martins Junior, 2009). Portanto, sob o olhar de legitimação, é exposto um nítido grau comparativo de

superioridade, como citado na fala dirigida ao Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, em 1913:

Desejo ver aumentar o tráfego entre os Estados Unidos e todos os países sul-americanos: o essencial em tal intercurso é a capacidade de inspirar confiança. Portanto, de todos os pontos de vista, penso que os Estados Unidos devem agir escrupulosamente, de modo a inspirar confiança às repúblicas irmãs. É por isso que sinto especial orgulho nacional em haveremos desocupado Cuba duas vezes e em termos intervindo em São Domingos puramente em benefício de São Domingos. Não há capítulo mais brilhante de nossa história do que o que registra esses feitos. Os Estados Unidos não desejam o território dos seus vizinhos: desejam sua confiança. (Roosevelt, 1913, p. 4.)

Nos relatos de Theodore Roosevelt, *Through the Brazilian Wilderness*, (1914), escrito para o Museu de História Natural de Nova York, há uma subjugação explícita de quem não é estadunidense. Isso é claramente evidenciado pelo título do livro, que utiliza o termo *wilderness* para se referir ao local onde a expedição aconteceu. Neste contexto, várias referências vão além do local geográfico, que é reduzido, ridicularizado e concentra-se na noção de vazio demográfico, não civilizado. O título foi traduzido com o título, *Nas selvas do Brasil* (2010), por Luís Guimarães Júnior. No entanto, é importante comparar as duas traduções para uma compreensão mais abrangente do trabalho, que, no geral, reúne muita informação ideológica e preconceituosa.

A palavra *Brazilian*, que significa brasileiro(a) sendo um substantivo, pode ser uma identificação regional ou de pessoas, em ambos os casos, no título aparece juntamente com *wilderness*, ou seja, associando seus habitantes ao selvagem. Isso somente é o início das amostras que se estendem nesse relato, por exemplo, quando se trata de um olhar negativo em uma aparência de desocupação, algo longe da civilização, que poderia desnortear quem não estivesse com bússola, (desvalorizando outras formas de orientação temporal). Além disso, segundo o autor, estar em um *wilderness* traria perigo ao ser humano, colocando os chamados desbravadores como heróis da selvageria existente. Tais características podem ser vistas também nos trechos abaixo:

O rio Sepotuba foi cientificamente explorado e incluído em cartas geográficas pelo Cel. Rondon, em 1908, quando chefiava a Comissão Telegráfica Brasileira no decurso de seu segundo ano de trabalho e desbravamento das selvas desconhecidas do noroeste de Mato Grosso. A maior parte desta região nunca fora pisada por um homem civilizado. [...] As regiões desbravadas pelo Cel. Rondon não foram ainda completamente dominadas, continuando a oferecer perigo à vida do homem (Roosevelt, 2010, p. 167).

Ou ainda:

Viajar em regiões como esta, com exiguidade de alimentos para homens e animais, é uma prova dura de suportar, principalmente para quem não conhece as selvas e está habituado apenas aos centros civilizados! (Roosevelt, 2010, p. 221).

Em um outro momento do texto, quando se estabeleceram em um novo acampamento, o ex-presidente dos Estados Unidos, neste trecho da descrição, enaltece o sistema de produção capitalista, fazendo referência às fábricas e ao colonialismo estadunidense, pautando seu argumento sobre o domínio do *wilderness*, visando o progresso como um fim:

Na verdade, tal região tão rica e fértil não deve ficar abandonada no meio das selvas, sem ser colonizada, enquanto uma multidão de indivíduos se aglutina nos países superpopulosos do Velho Mundo. Os próprios rápidos e cachoeiras, que no momento são o nosso maior e mais perigoso entrave, suprirão a energia necessária para a movimentação de fábricas e conveniente iluminação [...] Com o estabelecimento da colonização e em face dos passos avançados da ciência no domínio do combate e controle às moléstias tropicais, não haverá motivos de temor. Regiões como esta são perigosas para os primeiros exploradores e talvez mesmo para aqueles que o seguem imediatamente, mas não o serão para quem vier posteriormente. (Roosevelt, 2010, p. 301)

Outro trecho das anotações de Roosevelt sobre os excursionistas evidencia sua visão de que o Brasil seria um lugar difícil de adentrar, até mesmo desconfortável:

Para homens e mulheres que apreciam percorrer lugares de mais difícil acesso e que, portanto, não se incomodam com algum desconforto, podendo recrear-se e ainda tirar resultados práticos que interessem a terceiros, a América do Sul é um largo campo de ação (Roosevelt, 2010, p. 349).

No decorrer do texto, Roosevelt citou de forma estereotipada, mais uma vez, o seu olhar pelas pessoas da América do Sul, os *wilderness* (selvagens) e em especial os indígenas, que compunham juntamente o ambiente que, para os estadunidenses era o de selva, do perigo, da oposição civilizatória, transmitindo total desrespeito a cultura, organização social dessas pessoas que eram tidas como hostis, que precisavam ser dominados, assim como apresentado nos trechos abaixo, quando conheceram os indígenas Nhambiquaras:

Em ponto algum da África encontramos gente mais selvagem e primitiva do que esses índios, embora fossem mais joviais e de melhor conformação do que qualquer tribo africana na mesma fase de cultura [...] são todos, homens, mulheres, rapazes e mocinhas, tão ingênuos e ignorantes como animais domésticos (...) As raparigas mantinham as mãos dadas, dançando entre os homens, com a possível correção de atitude, sorrindo e fazendo trejeitos de tal maneira que parecia uma exibição civilizada (...) O rapazinho cantava melhor do que os outros. Era um estranho e interessante espetáculo aquela dança monótona e selvagem, sob o clarão da lua

tropical, tendo como cenário as águas murmuradas do rio e o coração das selvas! Os selvagens permaneceram conosco, comendo, dançando e cantando até a madrugada. De repente desapareceram silenciosamente na escuridão e não mais voltaram. De manhã ficamos sabendo que haviam levado um dos cães do Cel. Rondon. Provavelmente um deles não pôde resistir à tentação e os outros não tiveram coragem de interferir, ficando com medo de permanecer nas imediações (...) “Sua firmeza, bondade e discernimento conjugados tem-lhe facilitado dominar aqueles índios audazes e aguerridos e reduzir suas lutas com os parecis. (Roosevelt, 2010, p. 227 - 228).

Em outro trecho:

Os nhambiquaras constituem numerosas tribos, cobrindo uma vasta região, porém sem qualquer sistema de organização. Cada grupo de família age separadamente. Até uns seis anos atrás eram verdadeiramente hostis. (Roosevelt, 2010, p. 235)

De forma ridicularizada, são lidos e tratados como animais selvagens, sua humanidade não é valorizada, pois não são vistos como tais, mas como inferiores, estranhos, até mesmo ladrões, como foi relatado em um dos trechos acima.

Em sua exaltação aos EUA, fundamentada na Doutrina Monroe e no Big Stick, o ex-presidente Roosevelt proferia a frase *I took the Panama*, aludindo à influência dos Estados Unidos sobre este país e à gestão e construção do Canal do Panamá, que foi extremamente alinhado aos seus interesses militares, políticos e econômicos. Após essa expedição, Roosevelt proferiu a frase *I put the river on the map*, referindo-se ao Rio da Dúvida, que passou a ser conhecido como Rio Roosevelt e posteriormente Rio Theodore. (Fernandes 2007; Moraes, 2007; Martins Junior, 2009).

Após a expedição, Franklin Roosevelt, primo de Theodore Roosevelt, assumiu a presidência dos EUA em 1933, implantando um novo modelo de governo que não estava mais ligado ao militarismo do Big Stick, mas baseado em uma aproximação diplomática. Essa política, motivada por interesses políticos, buscava conquistar a confiança e se aproximar dos países americanos para torná-los aliados em futuras disputas comerciais. Os Estados Unidos haviam acabado de sair de uma guerra mundial, portanto, desejavam assegurar o suporte de seus vizinhos (Locastre, 2017; Purdy, 2007).

Neste contexto de mudança política, o conceito *wilderness* foi eliminado dos documentos oficiais e discursos, porém, de modo não oficial ou de maneira indireta, isso ocorria no pensamento e práticas estadunidenses. Algo muito usado para veicular essas aproximações entre as Américas foram os meios de comunicação, sendo elas transmissoras de muitos estereótipos. Por exemplo, contra os brasileiros, no caso da criação do personagem da Disney o Zé Carioca (1942), que é um papagaio que exhibe características negativas, sendo ele

malandro, preguiçoso, entre outros adjetivos pejorativos, que mesmo sem o uso do termo *wilderness*, transmite todo seu significado conceitual (Locastre, 2017; Purdy, 2007).

Mesmo no século XIX, a ideia de *wilderness* ainda se faz presente, no racismo, na xenofobia, pela violência física ou verbal contra os latino-americanos; casos recentes expressam isso, como foi o caso de uma brasileira agredida verbal e fisicamente em 2023, vítima de xenofobia na cidade de Framingham/Massachusetts nos Estados Unidos. Filmes diversos, desenhos animados como o estadunidense *The Simpsons*, no episódio *Blame It on Lisa* (2002), ainda veiculam, abertamente, noções estereotipadas do Brasil e dos brasileiros, como um local de animais selvagens, pobreza, sensualidade exacerbada, loucura, roubos, sujeira, perigo, malandragem, entre outros. Discursos políticos, como o candidato a presidência dos Estados Unidos, Donald Trump (2017-2021), revelam que o preconceito contra o latino-americano não saiu de cena. É preciso dar muitos passos significativos para a desconstrução de um imaginário e de práticas xenofóbicas e racistas no continente americano.

Considerações finais

72

Expusemos o peso que os conceitos possuem e o quão prejudiciais podem ser, como exposto na ideia de *wilderness*. Esse pensamento de subjugação de povos e culturas como selvagens e inferiores não surgiu de repente. Esteve inicialmente vinculado a um pensamento eurocêntrico branco de superioridade racial e pseudocientífico, depois se tornou estruturantes de toda uma ideologia racista que se expandiu mundo afora, levada assim, pelos ingleses, inicialmente com as Treze Colônias (séculos XVII a XIX), enraizado ainda após sua independência, onde os Estados Unidos continuam a perpetuar esta hierarquia, por meios políticos, aliados aos seus interesses, que intencionalmente dizimou muitas populações e culturas.

A normalização de termos racistas e pejorativos, como o caso de *wilderness*, geram perigos extremos de violências e muitos são os casos atribuídos a isso ocorrendo ainda no século XIX, como citado na parte dois da pesquisa. Um exemplo a ser observado, está na minissérie lançada em setembro de 2021 que se intitula *O Hóspede Americano*, que narra a história da expedição Roosevelt-Rondon. Porém, algo que chama a atenção é a fala dos atores protagonistas que deram entrevista para o site Adoro Cinema. O ator Chico Diaz, que dá vida ao Marechal Rondon, comentou que, apesar de ser um caboclo e órfão, Rondon "atingiu o ápice da civilização" (Diaz; Quinn, 2021). Em outra parte da entrevista, o ator americano

Aidan Quinn, que interpreta Roosevelt, admite que, mesmo sendo um aventureiro, se retornar ao Brasil, talvez dispense a selva (Diaz; Quinn, 2021). Assim, o mito da fronteira e o conceito de *wilderness* ainda persistem totalmente na atualidade.

Mesmo que hoje em dia ainda ocorram ofensas racistas e xenofóbicas, aqueles que as praticam podem ser processados e detidos, já que existe uma legislação específica para sua penalização. Outra área crucial para combater esses estereótipos e conceitos negativos é a educação. Através de educadores dedicados ao ensino, eles têm criticado e denunciado tais práticas, formando uma consciência histórica e crítica do mundo.

Referências

ALTAMIRANO, Carlos. *A Invenção de Nossa América*. São Paulo: EDUSP, 2023.

BERTONHA, João. *Imperialismo*. São Paulo: Contexto, 2023.

DIAZ, Chico; QUINN, Aidan. O Hóspede Americano: Minissérie brasileira da HBO Max abriu estrada para gravar na selva. Entrevista cedida a Lucas Leone. *AdoroCinema*: 26 de set. de 2021. Disponível em: <https://www.adorocinema.com/noticias/series/noticia-160673/>. Acesso em: 23 fev. 2024.

73

FERES JUNIOR, João. *A História do Conceito de Latin America nos Estados Unidos*. Bauru, São Paulo: EDUSC, 2005.

JUNQUEIRA, Mary Anne. *Ao sul do Rio Grande*. Imaginando a América Latina em Seleções: oeste, wilderness e fronteira (1942-1970). Bragança Paulista: EDUSF, 2000.

KARNAL, L; FERNANDES, L; MORAIS, M; PURDY, S. *História dos Estados Unidos: Das Origens ao Século XXI*. São Paulo: Contexto, 2007.

LOCASTRE, Aline. *Seduções impressas: A Veiculação do Paradigma Estadunidense no Brasil em Tempo de Segunda Guerra Mundial*. Curitiba: UFPR, 2017.

MARTINS JUNIOR, Carlos. Expedição Científica Roosevelt-Rondon. Um Aspecto das Relações Brasil - EUA e da Consolidação do mito Rondon. *Albuquerque: revista de História, Campo Grande, MS*, v. 1, n. 1, p. 25-54, jan./jun. 2009. Disponível em: <[Vista do Expedição Científica Roosevelt – Rondon. Um aspecto das relações Brasil – EUA e da consolidação do mito Rondon \(ufms.br\)](https://ufms.br)>. Acesso em: 17 nov. 2023.

NASH, Roderick. *Wilderness and the American Mind*. 4th. Ed. New Haven: Yale University Press, 2001.

POSSANI, Caio. Brasileira é agredida por mulher nos Estados Unidos: “Volte para o seu país.” *Estadão*, São Paulo, 05, abril, 2023. Disponível em <[Brasileira é agredida por mulher nos Estados Unidos: ‘Volte para o seu país’ - Estadão \(estadao.com.br\)](https://www.estadao.com.br/brasil/brasileira-e-agredida-por-mulher-nos-estados-unidos-volte-para-o-seu-pais)>. Acesso em: 20 nov. 2023.

PURDY, Sean. Americano, estadunidense ou norte-americano? As disputas sobre o uso do termo para nascidos nos EUA. Entrevista cedida a Vitor Tavares, *BBC News*, São Paulo, 31 julho 2022. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/salasocial-62245257>. Acesso em: 23 fev. 2025.

QUIJANO, Aníbal; WALLERSTEIN, Immanuel. Americanity as a Concept, or the Americas in the Modern World System. *International Journal of Social Sciences*, 134, 549-557, 1992.

ROOSEVELT, Theodore. *Through the Brazilian Wilderness*. New York: C. Scribner's Sons, 1914.

SCHOULTZ, Lars. *Estados Unidos: poder e submissão*. Uma História da política norte-americana em relação a América Latina. Bauru: Edusc, 2000.

SLOTKIN, Richard. *The fatal environment: The myth of the frontier in the age of industrialization, 1800-1890*. Norman, Okla: University of Oklahoma Press, 1998.

TAVARES, Vitor. Americano, estadunidense ou norte-americano? As disputas sobre o uso do termo para nascidos nos EUA. *BBC News Brasil*, São Paulo, 31, jul, 2022. Disponível em: <[Americano, estadunidense ou norte-americano? As disputas sobre o uso do termo para nascidos nos EUA - BBC News Brasil](https://www.bbc.com/portuguese/brasil-62245257)> Acesso em: 17 nov. 2023.

TOTA, Antonio. *Os Americanos*. São Paulo: Contexto, 2013.

Primeiros Passos
Recebido em: 03 nov. 2024.
Aprovado em: 05 dez. 2024.

PRIMEIROS PASSOS

Desconstruindo preconceitos na educação: relato de experiências no PIBID

Deconstructing prejudices in education: report of experiences at PIBID

Gabriel Lopes Silva (gabriellopessilvamg@gmail.com)¹

Graduando em História pela Universidade Estadual de Montes Claros (UNIMONTES)

Isabela de Oliveira Fonseca (isabelafonseca663@gmail.com)²

Graduanda em História pela Universidade Estadual de Montes Claros (UNIMONTES)

Jader Santos Chaves (jadersantoschaves@hotmail.com)³

Mestre em História Social pela Universidade Estadual de Montes Claros (UNIMONTES)

Resumo:

Este trabalho tem como objetivo principal relatar as experiências vivenciadas por graduandos do curso de Licenciatura em História no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), destacando como as oficinas pedagógicas foram utilizadas para a desconstrução de preconceitos na sala de aula. Ao longo deste artigo serão descritas as oficinas pedagógicas que visaram trabalhar temáticas que envolvem parte da cultura dos povos indígena e africano no contexto brasileiro, destacando que esses povos desempenharam um papel crucial na formação da população brasileira, sendo este assunto importante para contribuir na desconstrução de preconceitos e estereótipos enraizados na sociedade. Para desenvolver as oficinas, apoiamos em obras de autores que dialogam com determinada temática, como *Oficinas de História: projeto curricular de Ciências Sociais e de História* (2000), entre outros autores. Destarte, teoricamente, para construirmos este artigo, embasamos em autores como Frantz Fanon, Florestan Fernandes, Paulo Freire, Chimamanda Adichie, Darcy Ribeiro, e outros autores.

Palavras-chave: Antirracismo; Educação; Oficinas pedagógicas; PIBID.

Abstract:

This work's main objective is to report the experiences lived by undergraduate students of the History Degree course in the Institutional Teaching Initiation Scholarship Program (PIBID), highlighting how pedagogical workshops were used to deconstruct prejudices in the classroom. Throughout this article, pedagogical workshops will be described that aimed to work on themes that involve part of the culture of indigenous and African peoples in the Brazilian context, highlighting that these people played a crucial role in the formation of the Brazilian population, this being an important subject to contribute to the deconstruction of prejudices and stereotypes rooted in society. To develop the workshops, we rely on works by authors who discuss a specific

¹ Bolsista de graduação pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

² Bolsista de graduação pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

³ Orientador e supervisor do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID/CAPES).

theme, such as *History Workshops: Social Sciences and History curricular project* (2000), among other authors. Therefore, theoretically, to construct this article, we based ourselves on authors such as Frantz Fanon, Florestan Fernandes, Paulo Freire, Chimamanda Adichie, Darcy Ribeiro, and other authors.

Keywords: Anti-racism; Education; Pedagogical workshops; PIBID.

Introdução

A educação é um dos pilares fundamentais para o desenvolvimento de uma sociedade mais justa e inclusiva. No Brasil, um país marcado por uma rica pluralidade cultural e por profundas desigualdades sociais, a promoção da equidade e a valorização da diversidade são desafios permanentes no campo educacional. Neste contexto, o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) surge como uma iniciativa pertinente, oferecendo oportunidades para a construção de experiências nas escolas, experiências práticas e reflexivas que transformam suas abordagens pedagógicas e ampliam suas perspectivas sobre a educação. A formação de um profissional da educação por meio da pesquisa é fundamental para ampliar sua compreensão sobre a prática educativa, fornecendo os subsídios necessários, tal como a construção e aplicação de oficinas temáticas (que serão abordadas ao longo do artigo) para identificar e solucionar os desafios do cotidiano escolar. Essa conscientização é o que evidencia a necessidade de melhorias, ajustes nos planejamentos e a busca pela autoformação. Conforme destaca Selma Garrido Pimenta:

O exercício da docência não se reduz à aplicação de modelos previamente estabelecidos, mas que, ao contrário, é construído na prática dos sujeitos-professores historicamente situados. Um processo formativo mobilizaria os saberes da teoria da educação necessários à compreensão da prática docente, capazes de desenvolverem as competências e habilidades para que os professores investiguem a própria atividade docente e, a partir dela, constituam os seus saberes-fazer docente, num processo contínuo de construção de novos saberes. (Pimenta, 2005, p. 28).

Dessa forma, este trabalho tem como objetivo relatar as experiências vivenciadas nas atividades proporcionadas pelo PIBID, destacando como essas experiências contribuíram para a busca por soluções que contribuem para o processo de desconstrução de preconceitos enraizados

na sociedade. As oficinas pedagógicas realizadas no âmbito do programa foram cuidadosamente elaboradas para abordar temas de extrema relevância, como o antirracismo e a valorização das heranças culturais indígenas e africanas. Essas oficinas não apenas enriqueceram o conhecimento dos participantes, mas também desempenharam um papel essencial na promoção da igualdade e da diversidade cultural, elementos fundamentais para a construção de uma sociedade mais justa.

A relevância dessas oficinas pedagógicas é evidenciada pela sua capacidade de promover uma reflexão crítica sobre questões sociais e culturais que muitas vezes são negligenciadas no ambiente educacional. Ao abordar temas como o racismo estrutural e a importância das culturas indígena e africana na formação da identidade brasileira, as oficinas contribuíram para a conscientização dos alunos e dos graduandos sobre a necessidade de combater preconceitos e valorizar a diversidade. Destarte, essa conscientização é um passo fundamental para a construção de uma prática pedagógica mais inclusiva e democrática.

Desta forma, o presente artigo tem por intenção discorrer sobre como as atividades desenvolvidas no âmbito do PIBID podem contribuir para a formação dos graduandos em licenciatura. Participar dessas oficinas proporcionou aos futuros professores uma compreensão mais ampla e crítica das questões socioculturais, bem como o desenvolvimento de habilidades pedagógicas essenciais para a prática docente. Ao enfrentar diretamente temas complexos e sensíveis, os graduandos tiveram a oportunidade de aprimorar suas práticas pedagógicas, tornando-se mais preparados para lidar com a diversidade em sala de aula.

Por fim, este relato enfatiza a importância de programas como esse na preparação de futuros educadores para atuarem de maneira consciente e inclusiva em suas carreiras. Assim, essa iniciativa não apenas oferece aos graduandos uma formação prática e reflexiva, mas também os capacita a serem agentes de transformação social. Ao promover experiências que desafiam preconceitos e valorizam a diversidade, o programa contribui significativamente para a construção de um sistema educacional mais justo e equitativo, no qual todos os alunos têm a oportunidade de aprender e se desenvolver em um ambiente que respeita e valoriza suas identidades e culturas.

Reflexões sobre as oficinas: Conhecendo e valorizando as heranças indígena e africana na formação do povo brasileiro”: relato de experiência a partir da oficina pedagógica

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) é uma ação pedagógica de fomento federal que oferece bolsas aos alunos dos cursos de licenciatura com objetivo de proporcionar “aproximação prática com o cotidiano das escolas públicas de educação básica e com o contexto em que elas estão inseridas” (CAPES, 2020)⁴. Dentro da respectiva pesquisa, realizamos as atividades do PIBID na Escola Estadual Felício Pereira de Araújo, localizada no município de Montes Claros, em Minas Gerais, para os estudantes do 8º ano ensino fundamental e 2º série do ensino médio, sob a supervisão do professor da disciplina de História da referida instituição. Durante a aplicação da pesquisa, foram escolhidas duas temáticas para a realização das oficinas pedagógicas. A primeira foi relacionada aos povos indígenas e africanos, e suas contribuições para a formação do povo brasileiro; A segunda, cuja temática principal foi a educação antirracista.

78

A formação do povo brasileiro, de acordo com Darcy Ribeiro, se constituiu “pela confluência de contingentes profundamente díspares em suas características raciais, culturais e linguísticas, como um subproduto de projetos coloniais europeus” (Ribeiro, 1983, p. 92). Seguindo essa linha de pensamento, a partir das três matrizes formadoras: os povos indígenas, habitantes originários da terra, os portugueses, europeus colonizadores, e os africanos, estes últimos trazidos forçadamente na condição de escravizados, fizeram parte do processo de formação do povo brasileiro, constituindo assim uma sociedade miscigenada, tanto em seus aspectos raciais quanto culturais. Em consonância com tal fato referido, a miscigenação na formação nacional, Ribeiro (2002), em seu célebre livro, intitulado *O povo brasileiro* (2002), explicita que as heranças indígenas e africanas também foram primordiais para a construção do povo brasileiro em sua singularidade:

O que tenham os brasileiros de singular em relação aos portugueses decorre das qualidades diferenciadoras oriundas de suas matrizes indígenas e africanas; da proporção particular em que elas se congregam no Brasil; das condições

⁴Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - PIBID, Universidade Estadual de Maringá - Pró- reitoria de ensino, disponível em: <https://www.pen.uem.br/site/public/programa/7bea278cce2f0d59d1b9f4042810706fcf118b54>. Acesso em 27 de fev. de 2025.

ambientais que enfrentaram aqui e ainda, da natureza dos objetos de produção que as engajou e reuniu (Ribeiro, 2002, p. 20).

Compreender o povo brasileiro como uma das sociedades mais miscigenadas do mundo⁵, é também destacar a sua identidade heterogênea, resultado da contribuição de vários povos na sua formação, que podemos verificar nas ruas, praças, casas, famílias, trabalhos, igrejas, empresas, entidades e associações, localidades, estados e regiões, como mostra o antropólogo Roberto DaMatta, na obra *O que faz o Brasil, Brasil?* (1997).

De fato, no caso do Brasil, andamos pelas ruas do centro comercial de nossas cidades com a roupa que queremos e em pleno dia, sem a menor preocupação de sermos atropelados ou vistos por nossos patrões, pais ou amigos aristocráticos. Muito pelo contrário, ao sermos vistos, eles é que correm o risco de serem seduzidos pela nossa investida carnavalesca. Comemos e bebemos nas ruas, trocando a casa pelo mundo público e ali realizando ações que são banidas do mundo social aberto. (DaMatta, 1986, p. 51).

Essa reflexão oportuna se faz necessária, visto que, o reconhecimento de nossas origens é referencial para o entendimento e valorização de todas as etnias, principalmente daqueles povos que historicamente foram silenciados, negligenciados e inferiorizados socialmente, como os povos indígenas e africanos, tal como destaca o sociólogo Florestan Fernandes, ao analisar que o brasileiro, “como já se pensou, por ser “mestiço” e “inferior” (Fernandes, 2013, p.86), destacando certo preconceito e inferiorização da população mestiça sofria.

Pensando nisso, a oficina aplicada tem como cerne a explanação de uma prática pedagógica relacionada com a notória influência dos povos indígenas e africanos na formação da sociedade brasileira. Sendo assim, a partir da oficina aplicada, buscamos apresentar aos discentes teorias, práticas e ações que desmitifiquem pensamentos preconceituosos e estigmatizados sobre esses povos. Para isso, foram desenvolvidos trabalhos e criações que permitiram estabelecer o conhecimento em relação à pluralidade étnica existente no Brasil. Acreditamos ainda que, essa oficina sobre as influências dos povos indígenas e africanos teve grande importância na medida em que contribuiu para a promoção dos saberes históricos e culturais sobre esses povos, junto

⁵ Essa tese do brasileiro como um dos povos mais miscigenados do mundo parte de pesquisas de universidades públicas, conforme destaca o DW. Disponível em: <https://www.dw.com/pt-br/o-brasil-%C3%A9-provavelmente-o-pa%C3%ADs-com-maior-miscigena%C3%A7%C3%A3o-do-mundo/a-51733280#:~:text=O%20caso%20do%20Brasil%2C%20no,com%20maior%20miscigena%C3%A7%C3%A3o%20no%20mundo,%E2%80%9D>. Acesso em 25 de fev. 2025.

com o uso de materiais didáticos que dialogam a determinada temática, proporcionando assim, a construção do conhecimento temático e o entendimento que todos merecem ser valorizados e reconhecidos:

Ao mostrar as diversas formas de organização social desenvolvidas por diferentes comunidades étnicas e diferentes grupos sociais, explicita que a pluralidade é fator de fortalecimento da democracia pelo adensamento do tecido social que se dá, pelo fortalecimento das culturas e pelo entrelaçamento das diversas formas de organização social de diferentes grupos (Brasil, 1997, p. 51).

O público-alvo da presente da primeira oficina pedagógica foram discentes do 8º ano do ensino fundamental, no horário vespertino da já referida instituição de ensino. A oficina foi aplicada no âmbito escolar no dia 17/05/2023 pelos graduandos em História. Na aplicação da oficina, houve a apresentação dos graduandos, do professor e acolhida dos alunos. Foram realizadas também orientações e informações gerais em relação a atividade a ser desenvolvida durante a oficina pedagógica e entrega do roteiro com suas principais temáticas e abordagens. Após essa parte, fizemos uma explanação teórica da oficina, tendo auxílio do roteiro e vídeos temáticos que dialogam com o conteúdo proposto.⁶

80

Os vídeos transmitidos tiveram como objetivo demonstrar, mesmo que de forma breve, um pouco da cultura indígena e africana, mostrando as diversas línguas dos povos, sua culinária, arte, entre outros. Por meio de uma explicação expositiva dialogada, em que os alunos participaram de jogos de perguntas e respostas no intuito de fixação do conteúdo. Em seguida, sob a orientação dos graduandos, os alunos produziram petecas e objetos de cunho indígena, sobretudo do povo Xavante⁷, que nomearam o que conhecemos hoje, como peteca, de “Tobdaé”, conforme registra a imagem abaixo.

⁶Os vídeos utilizados nas oficinas podem ser encontrados por meio do Youtube: <https://www.youtube.com/watch?v=ky7afsv9bCk>, https://www.youtube.com/watch?v=vWmZKwS_tWM. Acesso em 01 de dez. 2024.

⁷O povo Xavante vive atualmente no estado do Mato Grosso, em nove terras indígenas : Marechal Rondon, Sangradouro, São Marcos, Parabubure, Ubawawe e Chão Preto, Areões, Pimentel Barbosa e Marãiwatsédé. Sua população é aproximadamente 14 mil pessoas, distribuídas de forma irregular em diversas aldeias nas terras citadas, conforme o *Open Edition Journals*. Disponível em: <https://journals.openedition.org/confins/6888?lang=pt#:~:text=O%20povo%20Xavante%20vive%20atualmente,diversas%20aldeias%20nas%20terras%20citadas>. Acesso em 26 de fev. de 2025.



Figura 1: registro da oficina de confecção de petecas aplicada para os alunos.

O objetivo dessa oficina pedagógica foi ampliar os conhecimentos dos discentes em relação à cultura indígena e buscar mostrar que essa cultura está arraigada na contemporaneidade. Além disso, um dos anseios do trabalho foi em despertar a sensibilização e conscientização nos participantes para as realidades enfrentadas por esses povos, como a luta pela preservação das suas culturas, a discriminação e o preconceito, entre outros desafios. Ao aplicar a oficina pedagógica, compreendemos que a referida oficina temática buscou a promoção e valorização da cultura e história dos povos indígenas e africanos, inclusive, contribuindo no fortalecimento da autoestima e da identidade racial dos estudantes.

Esse objetivo proposto, pode acabar por construir narrativas didáticas que apresentam uma visão estática e homogênea dos povos indígenas, raramente considerando sua agência, suas decisões e seus projetos na interpretação de processos históricos específicos, que de acordo com Mauro Coelho e Wilma Coelho, “via de regra, reforçam-se os estereótipos vinculados aos povos indígenas em lugar de desconstruí-los” (Coelho; Coelho, 2021, p. 394). Assim, atividades

pedagógicas devem incentivar reflexões que questionem visões simplistas ou reducionistas, estimulando os participantes a enxergarem os povos indígenas como agentes ativos na construção de suas histórias e como parte integrante e indispensável da formação da identidade nacional. Esse enfoque não apenas contribui para a valorização e o respeito às culturas indígenas, mas também desafia preconceitos enraizados e promove uma educação mais inclusiva e transformadora.

O processo de avaliação foi relacionado à produção de informações sobre determinada realidade e é algo que está bastante presente no cotidiano escolar. Tradicionalmente, o professor mensura o aprendizado dos seus alunos através de diversos instrumentos (observações, registros, debates, entre outros) e indicam, a partir daí, o que precisa ser feito para que eles tenham condições de avançar no sistema escolar. Por essa linha de pensamento, a oficina pedagógica, por meio dos discentes participantes, construiu elementos e objetos das heranças indígena e africana, esses serviram como instrumentos avaliativos da referida atividade.

A atividade pedagógica que envolveu a confecção de petecas, um objeto de origem Xavante, contribuiu significativamente para os objetivos propostos, pois proporcionou uma vivência prática e simbólica que aproximou os participantes da cultura indígena de maneira dinâmica e reflexiva. Durante a oficina, entendendo que a “temática indígena na pesquisa do ensino de História não pode ser descolada do ambiente no qual a História assume sentido na Educação Básica: a escola” (Coelho; Coelho, 2021, p. 398). Como resultado, entendemos que a atividade permitiu que os discentes compreendessem o significado cultural da peteca, não apenas como um brinquedo, mas como um elemento simbólico e histórico que faz parte das tradições indígenas. Isso ajudou a reforçar a importância de preservar e respeitar os saberes ancestrais.

O contato direto com a cultura indígena por meio de uma atividade manual contribuiu para o fortalecimento da autoestima dos estudantes, especialmente daqueles que têm origens indígenas ou afrodescendentes, ao perceberem a relevância e a presença dessas culturas na contemporaneidade. O processo de confecção e a discussão que o acompanhou despertaram nos estudantes uma maior conscientização sobre as lutas enfrentadas pelos povos indígenas, como a preservação de suas culturas, resistências históricas e desafios na sociedade atual. Destarte, “a temática indígena no ensino de História envolve uma dimensão política que não pode ser

esquecida” (Coelho; Coelho, 2021, p. 401), entendendo que a “temática, então, implica um compromisso com a mudança, com a esperança, com a utopia de que é possível construir uma sociedade mais justa, mais igualitária, baseada na empatia, no respeito, na diferença e na diversidade” (Coelho; Coelho, 2021, p. 401).

O combate ao racismo e preconceito passa pela sala de aula: reflexões e práticas sobre a educação antirracista: relato de experiência a partir da oficina pedagógica

Outra oficina realizada na mesma instituição escolar foi dedicada a reflexões e práticas voltadas para a promoção de uma educação antirracista. Seu objetivo principal foi dialogar com os alunos sobre as diversas formas de manifestação do racismo nos diferentes espaços sociais e as estratégias para combatê-lo. Abordar a importância de figuras negras famosas valoriza a cultura negra porque reconhece e evidencia as contribuições significativas que essas pessoas deram à sociedade em diversas áreas, como artes, ciências, esportes, política e ativismo. Quando figuras negras são apresentadas como referências positivas, isso amplia o repertório de modelos aspiracionais para pessoas negras, especialmente jovens, fortalecendo sua autoestima e identidade. Nesse contexto, buscou-se valorizar a cultura negra e fomentar uma educação antirracista por meio de uma atividade realizada em 20 de novembro de 2023, envolvendo cerca de 30 estudantes da segunda série do ensino médio.

Em nosso país, apesar de todos se dizerem avessos ao racismo, não há quem não conheça cenas de discriminação ou não saiba uma boa piada sobre o tema. Ainda hoje o trabalho manual é considerado aviltante e a hierarquia social reproduz uma divisão que data da época do cativo. Com naturalidade absorvemos a ideia de um elevador de serviço ou de lugares que se transformam em verdadeiros guetos raciais. É por isso que não basta condenar a história, ou encontrar heróis delimitados. Zumbi existe em cada um de nós. É passado e é presente. (Moura, 1996, p. 30).

Os estereótipos solidificam o racismo como ideologia ao reduzir grupos a significados pejorativos, moldados por contextos sociais com objetivos específicos. Para Frantz Fanon (1970), o racismo não é fixo, mas adaptável às circunstâncias, manifestando-se culturalmente em relações hierarquizadas e etnocêntricas, além de ultrapassar questões fenotípicas.

Estudar as relações entre o racismo e a cultura é questionar sua ação recíproca. Se a cultura é o conjunto dos comportamentos motores e mentais, nascidos do

encontro entre o homem e a natureza e seu semelhante, deve-se dizer que o racismo é um elemento cultural. Há, portanto, culturas com racismo e culturas sem racismo. (Fanon, 2001, p. 39-40).

No primeiro momento desta oficina, os alunos compreenderam noções conceituais e históricas que dizem respeito ao racismo, além de conhecerem personalidades negras como por exemplo, a cantora Negra Li e o rapper Sabotage, figuras importantes na luta deste anátema humano. Após esse momento, os trinta alunos foram divididos em quatro grupos para realização de "mini-oficinas", ou seja, quatro atividades distintas em que culminaram na fabricação de um jogo antirracista; em um quadro de jogadores de futebol negros com frases refletindo sobre o racismo; seis infográficos de personalidades negras e também um quiz sobre a população negra a partir da música.

Convém ressaltar que, o intuito nesta oficina foi de promover o debate e desenvolver o pensamento crítico sobre a abordagem em relação às questões raciais no país. Nesse sentido, buscamos instigar os alunos a refletirem acerca da história dos povos negros que foram escravizados no Brasil, essa que não se resume ao trabalho escravo, visto que a cultura dos povos africanos está presente no dia a dia do povo brasileiro, a citar: culinária, idioma, ciências, músicas e danças, entre tantas outras. Para concretização da atividade realizada utilizamos como base teórica Chimamanda Ngozi Adichie e Franz Fanon, autores que proporcionaram o (re) pensar sobre o negro na história e o papel da educação antirracista no ambiente escolar.

Dessa forma, como afirma a autora Chimamanda Adichie:

É impossível falar sobre a história única sem falar sobre poder. Existe uma palavra em igbo na qual sempre penso quando considero as estruturas de poder no mundo: nkali. É um substantivo que, em tradução livre, quer dizer "ser maior do que outro". Assim como o mundo econômico e político, as histórias também são definidas pelo princípio de nkali: como elas são contadas, quem as conta, quando são contadas e quantas são contadas depende muito de poder (Adichie, 2019, p. 12).

Nesse sentido, durante a realização desta oficina pedagógica foi refletida junto aos discentes participantes, por meio de uma pintura do pintor francês Jean-Baptiste Debret, a narrativa construída referente a forma como a história dos povos africanos costuma estar inserida nos livros didáticos para promover tal reflexão. No entanto, é fundamental reconhecer que outras áreas do conhecimento, como a Sociologia, também promovem reflexões acerca das figuras e dos

papéis sociais dos distintos povos que construíram a sociedade brasileira. Os livros didáticos, apesar de abordarem a diversidade étnico-cultural e a formação da miscigenação no Brasil, nem sempre problematizam adequadamente a forma como a história “oficial” dos povos nativos e africanos é ensinada. Dessa forma, a oficina surgiu com o propósito de dialogar sobre esse ciclo de poder, ressaltando que a história do povo negro vai além da perspectiva colonial ainda presente nos diversos espaços educacionais, e destacando a importância de ampliar a compreensão sobre figuras históricas essenciais para a constituição da modernidade e da história contemporânea.

As "mini-oficinas" foram realizadas a fim de promover o conhecimento de figuras e da cultura negra no Brasil (o jogador de futebol Pelé, a escritora Maria Carolina de Jesus, o ator Lázaro Ramos, o cantor Gilberto Gil, entre outros) e desenvolver o conhecimento por meio da educação antirracista. Estudar personalidades negras na escola não proporciona apenas o conhecimento como também desenvolve nos alunos negros a construção de identidade.

85



Figura 2: alunos pesquisando sobre personalidades negras com apoio de bolsista do PIBID

Discussão com Revisão de Literatura

O processo de revisão bibliográfica foi abordado por autores que dialogam com a temática das propostas abordadas nas oficinas durante o período de atuação no PIBID. A obra intitulada *Oficinas de História - Projeto Curricular Ciências Sociais e História* (2000), organizado por Ana Mascia Lagôa, Keila Grinberg e Lúcia Grinberg, foi de fundamental importância para o desenvolvimento das oficinas aplicadas nas turmas do 8º do ensino fundamental e 2º série do ensino médio da Escola Estadual Felício Pereira de Araújo. A obra busca fornecer ferramentas e estratégias para a implementação de oficinas pedagógicas no ensino de História, sendo um recurso valioso para educadores que desejam inovar e dinamizar suas práticas pedagógicas, promovendo uma educação mais participativa e crítica.

Nesse aspecto, as oficinas propostas pelas autoras visam aumentar o engajamento e a motivação dos alunos, utilizando métodos que tornam o aprendizado mais dinâmico e interessante, portanto, ao integrar metodologias ativas, interdisciplinaridade e uma perspectiva inclusiva, a obra oferece um recurso valioso para docentes que buscam aprimorar suas práticas pedagógicas e promover uma educação mais crítica e participativa. Através das oficinas propostas, os estudantes são incentivados a desenvolver um pensamento crítico e reflexivo, essencial para sua formação como cidadãos conscientes e informados. Baseando-se nisso, pensamos em trazer uma oficina relacionada a formação do povo brasileiro.

Circe Bittencourt (2004), propõe ao leitor um diálogo entre a Teoria da História, com suas diversas concepções, e os saberes pedagógicos no que diz respeito à seleção de conteúdos. Ainda a autora, ao abordar os conceitos e a noção de tempo histórico, faz uma nova conexão entre a Teoria da História, considerando suas concepções de conceito e tempo histórico, e os saberes pedagógicos, além de trabalhar com um aspecto interdisciplinar na área de História, em que propõe o conteúdo da disciplina com os saberes e as experiências cotidianas dos alunos.

Nesse sentido, ideias freireanas referentes ao protagonismo estudantil em que é fundamental a atuação do aluno no processo educativo no intuito de estimular e proporcionar a atuação e troca de experiências foram fundamentais nas atividades realizadas. Pois, acreditamos que a escola é um espaço de cultura no qual o aluno deve desenvolver, por meio de um processo coletivo, a emancipação, como é destacado por Vera Maria Candau, afirma que:

[...] a oficina constitui um espaço de construção coletiva do conhecimento, de análise da realidade, de um confronto e troca de experiências. A atividade, a participação, a socialização da palavra, a vivência de situações concretas através de sociodramas, análise de acontecimentos, a leitura e a discussão de textos, o trabalho com distintas expressões da cultura popular, são elementos fundamentais na dinâmica das oficinas pedagógicas. Portanto, as oficinas são unidades produtivas de conhecimentos a partir de uma realidade concreta, para serem transferidas a essa realidade a fim de transformá-la. (Candau, 1995, p. 178).

As oficinas foram trabalhadas na objeção de gerar saberes e construção no âmbito escolar no qual utilizamos da cultura como meio para proporcionar os objetivos propostos, saindo fora do modelo tradicional da sala de aula, ao trabalhar com oficinas temáticas. Desta forma, Candau (1995), Paulo Freire (1987) e Adichie (2019), que nos serviu como referência sobre o perigo de uma história única. A qual ela se refere a história dos ditos “vencedores”, ou seja, uma história colonial, afirmando que:

As histórias importam. Muitas histórias importam. As histórias foram usadas para polir e caluniar, mas também podem ser usadas para empoderar e humanizar. Elas podem despedaçar a dignidade de um povo, mas também podem reparar essa dignidade despedaçada. (Adichie, 2019, p.32).

87

Esses e outros autores contribuíram teoricamente para as realizações das oficinas elaboradas que dizem respeito sobre a influência dos povos indígenas e africanos na formação do povo brasileiro, educação antirracista e introdução aos estudos de História, em que desenvolvemos com os alunos a importância dos negros e indígenas na formação social e cultural da população brasileira. Contudo, foi importante ressaltar a relevância de proporcionar uma educação antirracista que aborde a história dos negros além das apresentadas por meio dos textos e representações iconográficas presentes nos livros didáticos, bem como de apresentar a História como algo além de uma matéria, isto é, dialogar sobre sua importância na construção social como também de identidade.

Metodologia

Para a implementação das oficinas pedagógicas, realizamos uma revisão bibliográfica detalhada que fundamentou nossas atividades no âmbito do Programa Institucional de Bolsas de

Iniciação à Docência (PIBID). As principais referências incluíram a obra *Oficinas de História - Projeto Curricular Ciências Sociais e História (2000)*, organizada por Ana Mascia Lagôa, Keila Grinberg e Lúcia Grinberg (2000). Esta obra oferece ferramentas e estratégias essenciais para a aplicação de oficinas no ensino de história, visando uma educação mais dinâmica, participativa e crítica.

Em seguida, a abordagem das metodologias ativas, que são projetadas para incentivar a participação ativa dos alunos, promovendo o desenvolvimento de competências críticas e reflexivas. As oficinas foram organizadas em torno de temas históricos, tratados de forma interdisciplinar, com o objetivo de promover uma educação inclusiva que valorize múltiplas perspectivas culturais e sociais. Cada oficina foi desenhada para aumentar o engajamento e a motivação dos alunos. As oficinas abordaram temas como a formação do povo brasileiro e as influências das culturas africana e indígena. A relevância dessas influências é sustentada pela legislação educacional brasileira, especificamente pelas Leis n. 10.639/2003 e n. 11.645/2008, que tornaram obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena no Ensino Fundamental e Médio.

88

A proposta foi proporcionar transformações no ambiente escolar por meio de práticas culturais que promovam os objetivos pedagógicos de modo em que as oficinas práticas permitiram que os alunos aprendessem de forma interativa e significativa. Através de atividades concretas, como sociodramas, análises de eventos e discussões de textos, os alunos foram capazes de construir conhecimentos de forma colaborativa. A metodologia utilizada não apenas melhorou o engajamento dos estudantes, mas também contribuiu para o desenvolvimento de uma compreensão crítica e inclusiva da história e cultura brasileiras. Ao final, a experiência demonstrou a eficácia das metodologias ativas e da interdisciplinaridade na promoção de uma educação crítica e participativa, alinhada com os princípios de uma pedagogia antirracista e valorizadora das heranças culturais afro-brasileira e indígena.

Conclusão

Em suma, as oficinas pedagógicas que abordam temas sobre o antirracismo e a valorização da cultura indígena e africana desempenham um papel fundamental tanto na

educação dos alunos quanto na formação dos graduandos. Para os alunos, essas oficinas proporcionam uma oportunidade de refletir sobre a diversidade cultural e compreender a importância de combater preconceitos e discriminações. Esse processo educativo é crucial para a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva, onde todos os indivíduos se sintam valorizados e respeitados.

Para os graduandos, as oficinas oferecem uma experiência prática indispensável, que enriquece sua formação docente. Ao lidar com temas sensíveis e socialmente relevantes, os futuros professores desenvolvem uma maior consciência crítica e se tornam mais preparados para promover uma educação que valorize a diversidade e combata as desigualdades. Além disso, a vivência dessas experiências fortalece suas habilidades pedagógicas, ampliando suas perspectivas e metodologias de ensino.

Portanto, é evidente que programas como o PIBID, que incentivam a realização de oficinas pedagógicas com enfoque em questões socioculturais, são essenciais para a formação de educadores conscientes e comprometidos com a transformação social. Essas iniciativas não apenas enriquecem o processo educativo, mas também contribuem significativamente para a construção de um ambiente escolar mais inclusivo e equitativo.

A compreensão das heranças culturais africanas e indígenas é essencial para os alunos, pois promove uma visão mais ampla e realista da história e da sociedade brasileira. Esses conhecimentos ajudam a reconhecer e valorizar as contribuições culturais, sociais e econômicas dessas populações, frequentemente marginalizadas na narrativa histórica tradicional. Quando os alunos entendem as raízes africanas e indígenas no Brasil, tornam-se mais capazes de combater estereótipos e preconceitos, desenvolvendo uma postura mais inclusiva e respeitosa em relação à diversidade. Essa valorização das heranças culturais enriquece o processo educativo, permitindo que os alunos se identifiquem e se orgulhem da diversidade presente em sua própria história e cultura.

Além disso, ao promover o respeito e a igualdade, contribui para a construção de uma sociedade mais justa, onde o diálogo intercultural e a empatia sejam fundamentais para o convívio democrático. Com programas como o PIBID, há uma promoção de práticas pedagógicas que não apenas sensibilizam, mas também preparam educadores para atuar de forma

transformadora, ajudando a construir uma escola e, conseqüentemente, uma sociedade mais justa e inclusiva.

Referências

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. *O Perigo de uma História Única*. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

ANDRADE, Juliana Alves de; PEREIRA, Nilton Mullet (org.). *Ensino de História e suas práticas de pesquisa*. São Leopoldo: Oikos, 2021.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandez. *Ensinar História: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2004.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP Nº 003/2004, de 10 de março de 2004. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana*. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 19 maio 2004

BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 março de 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm. Acesso em: 18 de junho 2024.

BRASIL, Secretaria da Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: Pluralidade cultural/Orientação Sexual*. 3º ed. Ministério da Educação. Brasília: A Secretaria, 1997.

CANDAU, Vera Maria et al. *Oficinas pedagógicas de direitos humanos*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

COSTA, B. *Paulo Freire: educador-pensador da libertação*: Proposições, 2016 Jan;27(1):93–110. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0103-7307201607906>. Acesso em 10 de jul. de 2024.

DA MATTA, Roberto. *O que faz o brasil, Brasil?* Rio de Janeiro, Rocco, 1997

DEBRET, Jean-Baptiste. *Vendedor de flores na porta de uma igreja*. 1839. Litografia pb, 32,0 x 24,6 cm em f. 54,0 x 35,5 cm.

FANON, Frantz. *Racismo e cultura*. 78-90. n 13. Revista convergência crítica, 2018. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/convergenciacritica/article/view/38512/22083>. Acesso em: 5 de dezembro de 2024.

FANON, Frantz. *Pele negra máscaras brancas*. Tradução de Renato da Silveira. EDUFBA: Salvador, 2008.

FERNANDES, Florestan. *Mudanças sociais no Brasil*. São Paulo: Global Editora, 2013.

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

LAGOA, Ana Mascia; GRINBERG, Keila; GRINBERG, Lucia. *Oficinas de História: projeto curricular de Ciências Sociais e de História*. Belo Horizonte: Dimensão, 2000.

MORAN, José. *“Metodologias Ativas e a Pedagogia de Projetos”*: Moderna, 2015.

MOURA, Glória. *Navio Negroiro-Batuque no Quilombo*. CNCT. São Paulo, 1996.

PIMENTA, Selma Garrido. *Pesquisa-ação crítico colaborativo: construindo seu significado a partir de experiências com a formação docente*. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 521-539, set./dez. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n3/a13v31n3.pdf>. Acesso em 5 dez. de 2024.

RYZEWSKI, Luiz Antônio; STORTI, Moysés Martins Tosta. *Pedagogia do oprimido e protagonismo juvenil: Contribuições para uma práxis libertadora*. Disponível em: <https://acervoapi.paulofreire.org/server/api/core/bitstreams/1184d0f4-144e-4174-927c-0cfd0df7a700/content>. Acesso em 5 dez. de 2024.

RIBEIRO, Darcy. *As Américas e a civilização: formação histórica e causas do desenvolvimento desigual dos povos americanos*. Petrópolis: Vozes, 1983.

RIBEIRO, Darcy. *O povo brasileiro*. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

Primeiros Passos

Recebido em: 07 nov. 2024.

Aprovado em: 20 dez. 2024.

PRIMEIROS PASSOS

“Gênero” e “Ideologia de Gênero” na internet: uma análise inicial a partir de publicações na imprensa *online* brasileira (2019-2022)

"Gender" and "Gender Ideology" on the internet: a preliminary analysis based on publications in the Brazilian online press (2019-2022)

Wilian Junior Bonete (wilian.bonete@ufpel.edu.br)

Doutor em História. Docente da Universidade Federal de Pelotas (UFPEL)

Thayná Luiza Hude Dalsasso (thaydalsasso@hotmail.com)

Graduanda em História pela Universidade Federal de Pelotas (UFPEL)

Resumo:

Este artigo apresenta os resultados de uma pesquisa desenvolvida no âmbito do projeto “Portal Clio HD: acervo de fontes e objetos digitais para o ensino e a pesquisa em História”, cujo objetivo foi analisar reportagens publicadas na imprensa online entre 2019 e 2022 sobre os termos “gênero” e “ideologia de gênero”. A investigação buscou compreender a circulação desses termos nas mídias digitais, especialmente a partir do crescimento de discursos intolerantes em relação à diversidade de gênero no período analisado. Diante de um cenário em que tais discursos se tornaram mais frequentes e influentes, é essencial entender suas origens, dinâmicas e impactos no campo educacional. A pesquisa utilizou os aportes da História Digital e interpretou os dados por meio de abordagens qualitativas e quantitativas, com suporte do software de código aberto *Voyant Tools*. Os resultados apontaram que o termo “ideologia de gênero” foi amplamente instrumentalizado por grupos ultraconservadores de direita, visando deslegitimar discussões sobre gênero e sexualidade. Já o conceito de “gênero” foi predominantemente associado ao feminino e ao contexto educacional, além de uma acentuada polarização no debate público. Conclui-se que essas estratégias reforçam normas conservadoras, dificultando avanços em direção à igualdade e à inclusão nas relações de gênero.

Palavras-chave: Gênero; Ideologia de Gênero; História Digital; História e Historiografia.

Abstract:

This article presents the results of a research study developed within the scope of the project “Portal Clio HD: a collection of sources and digital objects for teaching and research in History,” which aimed to analyze online press reports published between 2019 and 2022 on the terms “gender” and “gender ideology.” The investigation sought to understand the circulation of these terms in digital media, especially in light of the rise of intolerant discourses regarding gender diversity during the analyzed period. Given a context where such discourses have become increasingly frequent and influential, understanding their origins, dynamics, and impacts on the educational field is essential. The study employed Digital History methodologies, interpreting the data through both qualitative and quantitative approaches, with the support of the open-source software *Voyant Tools*. The results indicated

that the term "gender ideology" was widely instrumentalized by far-right ultraconservative groups to delegitimize discussions on gender and sexuality. Meanwhile, the concept of "gender" was predominantly associated with femininity and the educational context, alongside a marked polarization in public debate. The study concludes that these strategies reinforce conservative norms, hindering progress toward equality and inclusion in gender relations.

Keywords: Gender; Gender Ideology; Digital History; History and Historiography.

Introdução

O presente estudo está inserido no contexto das discussões sobre gênero e sexualidade, marcado por tensões políticas e sociais que possuem impactos no campo educacional. Esses tensionamentos podem ser observados em diferentes publicações na internet, sobretudo na imprensa *online*. Desse modo, o presente artigo apresenta os resultados de uma pesquisa que buscou refletir como os termos *gênero* e *ideologia de gênero* foram “usados” e divulgados na imprensa online, entre os anos de 2019-2022.¹ As reflexões estão inseridas no âmbito do projeto intitulado “*Portal Clio HD: Acervos de Fontes e Objetos Digitais para o Ensino e a Pesquisa em História*”, que é coordenado pelo Professor Dr. Wilian Bonete e está vinculado ao grupo de pesquisa HEDUCA – História e Educação: textos, escritas e leituras (CNPq), e visa a construção permanente de um acervo digital de fontes para a pesquisa e o ensino de História, com ênfase na dimensão da História Digital.

A metodologia da coleta das fontes pautou-se pela busca de reportagens e notícias publicadas na imprensa *online*, com textos e conteúdos relevantes sobre os temas *gênero* e *ideologia de gênero*, num recorte temporal entre 2019-2022². Após a identificação das publicações pertinentes, procedeu-se a categorização e a análise dos conteúdos e, bem como a catalogação e o arquivamento dos materiais (gerados em PDFs)³ no Portal Clio HD.

Importante salientar que esse procedimento metodológico está amparado em diferentes proposições de autores ligados à História Digital. Fábio Chang de Almeida (2022), por exemplo, comenta sobre os desafios da preservação da informação na era digital, dada sua efemeridade. Segundo autor:

O caráter efêmero da Internet torna ainda mais importante a tomada de consciência dos historiadores perante esta nova categoria de fontes. Muitos sites são retirados do ar sem aviso prévio e seu conteúdo pode ser perdido, visto a sua inexistência em outro suporte. Dessa forma, o pesquisador do Tempo Presente tem acesso exclusivo a esse material, pois ele só é disponível em uma restrita janela temporal. Como se estivesse em um trabalho de “arqueologia de salvamento”, o historiador torna-se

¹ O artigo é decorrente de nossa atuação no Portal Clio HD, no âmbito do Programa de Iniciação Científica (PIBIC/CNPq).

² O recorte do projeto se estabelece a partir de 2019 até 2022, buscando refletir como as reportagens e notícias divulgavam as ações e debates políticos sobre gênero e ideologia de gênero durante o governo do presidente Jair Bolsonaro.

³ Portable Document Format (formato portátil de documento).

responsável pela análise e também pela preservação da informação. Não fosse a sua intervenção, o documento poderia ser perdido em caráter definitivo. (Almeida, 2022, p. 112)

As fontes que são levantadas, catalogadas e compiladas, atualmente são organizadas em planilhas específicas para cada um dos eixos temáticos do portal⁴ e disponibilizadas em acesso aberto ao público proporcionando uma sistematização de uma documentação digital sobre o período investigado. Segundo Almeida (2022), a web 2.0 criada na primeira metade dos anos 2000, transformou a internet em um ambiente de sociabilidade digital e tornou o ciberespaço uma ferramenta de compartilhamento de construção coletiva e individual, criando uma "cibercultura". Através dela, torna-se possível compreender relações, construções e narrativas presentes na sociedade, por meio das mídias digitais.

Nesse sentido a análise das reportagens e das narrativas veiculadas na imprensa online, nos tem permitido criar uma compreensão sobre os desafios e complexidades associadas às discussões sobre gênero no contexto atual, bem como das estratégias políticas que moldam e influenciam esses debates que atravessam a educação.

No âmbito acadêmico, o debate sobre gênero trata de uma reflexão sobre como as normas de gênero são construídas, mantidas e contestadas em diferentes sociedades e momentos históricos. É uma categoria analítica que serve para identificar processos históricos e sociais que classificam e posicionam os sujeitos a partir do masculino e do feminino (Rosa; Souza; Camargo, 2020). Nesse contexto, também são evidenciados movimentos contrários voltados ao questionamento e à deslegitimação da teoria de gênero. Esses discursos são amplamente difundidos por grupos ultraconservadores, muitos dos quais estão ligados a setores religiosos e defendem valores morais tradicionais. Esses grupos sustentam a crença de que questões relacionadas ao gênero social e à sexualidade devem ser exclusivamente tratadas no ambiente familiar e não devem ser abordadas no contexto educacional.

Como método para combater políticas educacionais voltadas para estudos de gênero, educação sexual e outras temáticas relacionadas, esses grupos promovem ativamente a circulação do termo "ideologia de gênero". Esse termo surge justamente como uma ação para conter o avanço do debate de gênero e de sexualidade na sociedade e nas escolas (Railane; Alvarenga; Silva, 2022, p. 275).

⁴ Atualmente o Portal Clio HD conta com os seguintes eixos-temáticos: Conflitos contemporâneos, Direitos Humanos, Diversidade, Educação e Negacionismo Histórico e Científico. Para maiores informações, conferir: <https://wp.ufpel.edu.br/cliold/acervo-tematico-fontes-digitais/>. Acesso em: 02 nov. 2024.

As discussões sobre gênero destacam-se no meio político, principalmente com os avanços dos debates públicos neoconservadores em prol de valores morais tradicionais e no processo recente da crise de democracia no Brasil, o Movimento Escola Sem Partido ganhou força durante as discussões na elaboração do Plano Nacional da Educação (PNE, 2014) e, mais recentemente, da construção da Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2015).

Em 2014 as discussões sobre “ideologia de gênero” adentraram no âmbito da educação, tomando amplas proporções no Congresso Nacional, principalmente no que se refere a inclusão ou retirada de termos como gênero e sexualidade do (PNE), aprovado naquele ano, polarizando a discussão a nível nacional. Em 2018, esse tema assumiu novos contornos, especialmente durante as eleições presidenciais, quando a expressão “ideologia de gênero” passou a ser amplamente utilizada como argumento por agentes políticos ultraconservadores (Rosa; Souza; Camargo, 2020).

Mesmo após a eleição e a vitória nas urnas do ex-presidente Jair Bolsonaro (2018-2022), a guerra ideológica ganhou força e continuou com a utilização dos mesmos símbolos falaciosos que havia sido criados durante a campanha presidencial, como o controverso “kit gay”. Os termos *doutrinação* e *ideologia* foram e continuam a ser usados como rótulos para incutir medo e alimentar a confusão sobre os temas tratados na educação. Em seu discurso de posse, em janeiro de 2019, Bolsonaro prometeu erradicar a “ideologia de gênero nas escolas” e resistir à “submissão ideológica” (Tolentino; Almeida, 2023, p. 279-278). Essas declarações refletem uma estratégia contínua de polarização e controle do debate educacional.

Desta maneira, notícias falsas, tendenciosas e teorias conspiratórias passaram a ser difundidas estrategicamente a fim de constituírem um marketing político. No contexto do ciberespaço, em que a disseminação de informações desempenha um papel crucial, será possível compreender as narrativas produzidas pela sociedade e como esses discursos contra a “ideologia de gênero” chegavam até a população. Essa expressão, muitas vezes usada de forma pejorativa, busca desacreditar e deslegitimar as discussões sobre gênero, retratando-as como uma suposta imposição ideológica que ameaça os “valores tradicionais” e a “família” (Tolentino; Almeida, 2023).

Após essa contextualização inicial, é conveniente destacar de que forma nossas reflexões estão estruturadas. Para tanto, o artigo está dividido em três partes: na primeira apresenta-se o debate sobre os termos *gênero* e *ideologia de gênero* no âmbito das ciências humanas. A segunda busca refletir sobre como a web 2.0 e 3.0 tem facilitado a disseminação de opiniões e a construção de narrativas sobre os temas de *gênero* e *ideologia de gênero*, além

de apresentar os passos metodológicos utilizados no trabalho. Por fim, na terceira parte apresentam-se os resultados da análise das fontes mediante a utilização da ferramenta *Voyants Tools*.

1. Gênero e “Ideologia de Gênero”: notas sobre um complexo debate

O início dos estudos sobre mulheres na historiografia, as lutas e transformações vividas por elas ao longo dos séculos, desempenharam um papel crucial na formação e desenvolvimento dos debates sobre as relações de gênero. Esses debates transformaram a noção de gênero em uma categoria analítica essencial para identificar os processos históricos e sociais, principalmente no que se refere às desigualdades entre os gêneros. Conforme afirmam Kerzia Railane, Elda Alvarenga e Erineusa Maria da Silva (2022) no trabalho “*As narrativas da ‘ideologia de gênero’ nas mídias sociais e na imprensa: tensionamentos na educação brasileira*”, o conceito de gênero demonstra que essas desigualdades têm uma dimensão política, social e cultural, e não biológica e natural. Essa abordagem reconhece que as desigualdades de gênero são construídas socialmente e estão enraizadas em estruturas e práticas sociais complexas, que perpetuam relações de poder entre homens e mulheres.

96

Desse modo, ao abordar o conceito de gênero, é importante considerar não apenas as diferenças biológicas, mas também as dinâmicas sociais e culturais que perpetuam e reforçam essas disparidades ao longo do tempo. Essa reflexão é fundamental para desafiar visões tradicionais e estáticas sobre gênero, identidade e cultura, reconhecendo que esses conceitos são fluidos e moldados por contextos sociais, históricos e culturais específicos (Railane; Alvarenga; Silva, 2022).

No texto “*História das Mulheres e das Relações de Gênero: Campo Historiográfico, Trajetórias e Perspectivas*”, Maria Izilda Santos de Matos (2013) realiza uma síntese sobre o campo historiográfico chamado História das Mulheres e das relações de gênero. Segundo a autora (2013), o texto de Joan Scott, publicado em 1990, foi fundamental para a expansão e sofisticação dos estudos de gênero, introduzindo a categoria de “gênero” como uma perspectiva analítica importante. Na década de 1990 e início do século XXI, os estudos se ampliaram, incluindo biografias e explorando as experiências de mulheres em diferentes contextos históricos. Esse período foi marcado por uma renovação metodológica e conceitual na historiografia, que passou a questionar universalidades. A compreensão do conceito de gênero como uma construção social permite uma análise mais profunda das formas como as

normas, os valores e as representações culturais influenciam e moldam as experiências e identidades de gênero. Assim explica:

Multiplicaram-se as pesquisas que enfrentaram o desafio de recobrar as experiências de homens e mulheres em diferentes perspectivas, períodos e regiões do país, recuperando o cotidiano, ações, práticas, resistências e lutas, inclusive, destacando as experiências das mulheres cativas no longo passado escravista. (Matos, 2013, p. 8)

Matos (2013) destaca que nas últimas duas décadas, houve um crescimento significativo nos estudos de gênero no Brasil, com a ampliação de cursos, disciplinas e programas de pós-graduação focados nesse tema. A proliferação de Núcleos de Estudos da Mulher e/ou de Gênero, associados a iniciativas como a REDEFEM (Rede Brasileira de Estudos e Pesquisas Feministas) e grupos de trabalho na ANPUH (Associação Nacional de História), demonstram a crescente relevância dessa área. Eventos como "*Fazendo Gênero*" e outras conferências científicas têm promovido debates e incentivado pesquisas históricas em diferentes regiões do país (Matos, 2013). A historiadora Ana Maria Marques (2015) também ressalta o desenvolvimento da historiografia feminista no Brasil a partir dos anos 1990, que começou a ganhar reconhecimento acadêmico, promovendo uma narrativa que inclui as experiências das mulheres e questiona a invisibilidade histórica delas.

97

Marques (2015) apresenta um panorama dos estudos de gênero dentro do contexto dos movimentos feministas, desde o século XVIII até as abordagens pós-estruturalistas contemporâneas. O texto explora a evolução do feminismo, dividindo-o em "ondas" e destacando figuras importantes como Olympe de Gouges (1748-1793), Madeleine Pelletier (1874-1939) e Bertha Lutz (1894-1976), além de referências como Simone de Beauvoir (1908 - 1986), Joan Scott (1941 - ...), Michel Foucault (1926-1984) e Judith Butler (1956 -...).

A primeira onda do feminismo, surgida no final do século XVIII, focava na luta pela igualdade de direitos, com ênfase no sufrágio e na cidadania das mulheres. No Brasil, o movimento feminista ganhou força no século XX com figuras como Adalgiza Bittencourt e Bertha Lutz, que lideraram o movimento sufragista e a luta pela emancipação intelectual e política das mulheres (Marques, 2015).

A segunda onda do feminismo, que ganhou força após a Segunda Guerra Mundial, trouxe à tona a diferença de gênero, os estudos de gênero, e a importância de reconhecer as diversas identidades e experiências das mulheres. Simone de Beauvoir, com sua obra *O Segundo Sexo* (1949), e Scott (1990), com sua definição de gênero como uma categoria de análise, foram influências cruciais nesse período. O conceito de gênero foi ampliado para além da biologia, incorporando questões de linguagem, corpo e poder (Marques, 2015).

No artigo “*Gênero: uma categoria útil para a análise histórica*”, Scott (1995) explora a evolução do conceito de gênero e sua importância para os estudos feministas e históricos. A autora começa discutindo o uso tradicional da palavra *gênero* na gramática, em que representa uma divisão linguística, e como, ao longo do tempo, o termo adquiriu significados figurados relacionados a traços de caráter ou sexuais. Ela destaca que o uso moderno de *gênero* surgiu principalmente entre feministas americanas que buscavam enfatizar a construção social das distinções sexuais, rejeitando o determinismo biológico implícito em termos como *sexo*. O conceito de gênero, nesse contexto, sublinha a natureza relacional das definições de feminilidade e masculinidade, reconhecendo que homens e mulheres são definidos em termos recíprocos, e que as análises históricas devem refletir essa interdependência.

O uso de gênero, segundo Scott (1995), exige uma reavaliação crítica dos paradigmas existentes, desafiando a separação entre a História Política e a História das Mulheres. Ela critica abordagens teóricas que tratam o gênero de forma descritiva, argumentando com essas falhas em questionar as razões e mudanças subjacentes nas relações de gênero ao longo da história⁵.

A autora defende a necessidade de teorias mais robustas para compreender a complexidade do gênero e sua interação com outras categorias como classe e raça, sugerindo que o uso do gênero como ferramenta analítica pode revelar novas perspectivas sobre as dinâmicas de poder e desigualdade. Em suma, o artigo de Scott coloca o gênero como uma categoria essencial para a análise histórica, não apenas como um substituto para o estudo das mulheres, mas como um conceito que permite uma compreensão mais profunda das relações sociais e das mudanças históricas (Scott, 1995).

Como estratégia para combater os estudos de gênero, sexualidade e outras temáticas relacionadas, diversos grupos têm intensificado a promoção do termo *ideologia de gênero*. A utilização desse termo não é meramente casual; trata-se de uma ação deliberada destinada a frear o avanço das discussões sobre gênero, sexualidade e identidade de gênero. A difusão do

⁵ É importante destacar que as questões de gênero envolvem uma multiplicidade de lutas, que não podem ser abordadas em sua totalidade neste artigo devido a limitações de espaço. Contudo, merece menção o recente trabalho da historiadora Marta Rovai (2024), que aponta como, nas últimas décadas no Brasil, temáticas relacionadas a mulheres e estudos de gênero emergiram em resposta a anos de silenciamento e apagamento. Esses campos, historicamente dominados por uma hegemonia masculina, branca e cis-heteronormativa, têm sido ressignificados por novos agentes e perspectivas críticas. A autora destaca o aumento significativo de historiadoras e de pesquisas voltadas às categorias de mulheres, feminilidades e masculinidades, é fruto de intensos enfrentamentos históricos de movimentos sociais como os diferentes feminismos - sendo alguns deles aqui já relacionados anteriormente - as lutas negras, indígenas e LGBTQIA+, que são cruciais para compreender os atravessamentos contemporâneos. Assim, os estudos de gênero revelam-se essenciais não apenas para evidenciar os diferentes agentes da produção do conhecimento historiográfico, mas também para refletir sobre os espaços que ocupam na sociedade (Rovai, 2024, p. 53).

termo *ideologia de gênero* emerge como uma tática de grupos conservadores para barrar o desenvolvimento de um debate crítico e informado sobre gênero e sexualidade.

Giovanna Marafon (2018) empreendeu uma análise crítica do termo *ideologia de gênero*, investigando sua origem e o impacto discursivo que ele exerce na sociedade contemporânea. Em seu texto, a autora argumenta que o conceito não emerge das teorias feministas ou dos estudos de gênero, mas sim de discursos fundamentalistas que visam desqualificar práticas e saberes sobre gênero.

A primeira vez que o termo *ideologia de gênero* foi abordado, foi em 1997, pelo cardeal Aloisius Ratzinger, futuro Papa Bento XVI. Através de uma carta repudiando os avanços feministas sobre o estudo de gênero, Ratzinger criticou o que chamou de "feminismo radical" e "*ideologia de gênero*", associando essa última à tentativa falha de aproximar de Deus princípios que não seguiam a lógica da criação, se referindo a identidades de gênero (Railane; Alvarenga; Silva, 2022).

Durante os debates, o termo *ideologia de gênero* tem sido frequentemente usado para desacreditar direitos e áreas do conhecimento, visando negar a existência de sujeitos e relações sociais que não se encaixam na visão conservadora de tradição judaico-cristã (Rosa; Souza; Camargo, 2020). Marafon (2018) aborda como essa narrativa antigênero se insere em um contexto mais amplo de poder pastoral, em que a moralidade religiosa é utilizada para governar e controlar condutas, invisibilizando suas raízes religiosas e se disfarçando como um discurso aparentemente laico em debates públicos e políticos.

A discussão sobre a relação entre o poder pastoral e a *ideologia de gênero* pode ser compreendida a partir da análise foucaultiana das práticas políticas e religiosas, Michel Foucault, segundo Marafon (2018), sugere que o pastorado cristão, com sua capacidade de constituir sujeitos através de redes de obediência e extração de verdade, prepara o terreno para a governamentalidade, uma prática política que visa regular a conduta dos indivíduos. O poder pastoral, embora deslocado, não desaparece; ao contrário, ele se integra a novos dispositivos de poder que visam a homogeneidade de comportamentos, particularmente no campo das relações de gênero e sexualidade (Marafon, 2018).

Rosa, Souza e Camargo (2020) afirmam que essa abordagem parece equiparar o *ideológico* ao que é visto como oposto ao pragmático, semelhante ao uso do termo *ideologia* para descrever o gênero, como se esta categoria fosse baseada em crenças, doutrinas e com forte carga emocional. Assim, segundo os autores, a noção de gênero, como ideologia, é uma tentativa de colocá-lo no polo oposto do conhecimento científico, retratando-o como algo que

é adotado de forma acrítica pelas pessoas. Marafon (2018) problematiza a maneira como o termo *ideologia de gênero* tem sido utilizado para reforçar normas de gênero hegemônicas e heteronormativas, opondo-se a qualquer movimento que desafie a concepção tradicional e binária de gênero.

Rosa, Souza e Camargo (2020) também apresentam algumas considerações sobre a pós-verdade⁶ e as novas direitas brasileiras, bem como os impactos dessas discussões na educação, especialmente no combate à “doutrinação”. A categoria teórica de gênero é postulada como uma ferramenta analítica fundamental nas ciências sociais e humanas, usada para compreender como as sociedades classificam e definem papéis, comportamentos e identidades, com base nas noções de feminino e masculino. Eles ressaltam que as características associadas aos gêneros não são fixas ou naturais, mas sim socialmente construídas e variáveis ao longo do tempo e em diferentes culturas (Rosa; Souza; Camargo, 2020). Scott (1995) examina como a introdução do gênero como categoria de análise transformou o campo dos estudos históricos. Ao contrário do estudo isolado das mulheres, o conceito de gênero propõe que as relações sociais entre os sexos sejam vistas como construções sociais que influenciam e são influenciadas por práticas históricas.

100

Marafon (2018) destaca que a ideia de *ideologia de gênero* serve para atacar e desqualificar pesquisadores e educadores que trabalham com questões de gênero, perpetuando uma visão moralista e reguladora das identidades de gênero. Os autores Rosa, Souza, Camargo (2020) apontam que ela é, frequentemente, usada como uma estratégia para desacreditar e deslegitimar os avanços no reconhecimento das identidades de gênero e dos direitos relacionados a elas. Esse termo é empregado para associar a discussão de gênero à uma suposta agenda ideológica, desconsiderando sua base científica e social. Ao equiparar o termo *ideologia* ao gênero, sugere-se que a compreensão de gênero é baseada em crenças, doutrinas ou dogmas, em vez de evidências e análises científicas, apresentando-as como irracionais ou dogmáticas.

Os objetivos do termo *ideologia de gênero* dentro das disputas de poder contemporâneas são alimentadas por uma aliança entre fundamentalismos religiosos e políticas ultraliberais que, juntos, buscam conservar valores morais tradicionais e reforçar

⁶ A pós-verdade, segundo Sônia Meneses (2019, p. 84-89), é um fenômeno que explora preconceitos e promove a desinformação, desafiando a construção de discursos históricos baseados em evidências. Discute como narrativas revisionárias e conservadoras distorcem fatos históricos, para sustentar ideologias e desqualificar interpretações históricas estabelecidas. A autora destaca que, na era da pós-verdade, fatos objetivos são frequentemente ignorados em favor de emoções e crenças pessoais, criando uma mistura calculada de observações corretas, interpretações plausíveis e fontes confiáveis, mas que no conjunto formam uma narrativa falsa e interesseira.

estruturas de poder, como a dominação masculina e a heteronormatividade. A disseminação do termo *ideologia de gênero* é descrita como uma estratégia para desqualificar os estudos de gênero e impor uma visão conservadora da sociedade, muitas vezes utilizando a retórica alarmista que posiciona a *ideologia de gênero* como uma ameaça à “*família natural*” e à civilização (Marafon, 2018).

A disseminação massiva de teorias conspiratórias por meio das diversas mídias digitais emergiu como uma forte influência na formação do pensamento conservador na era da pós-verdade. Essa disseminação tem contribuído para a polarização e a criação de um ambiente de conflito em torno de questões fundamentais para a igualdade de direitos e o reconhecimento da diversidade humana, como bem explica Rosa, Souza, Camargo:

Embora o termo *ideologia de gênero* encontre suas raízes em textos de membros conservadores da igreja católica que remontam o ano de 1997, essa ofensiva ainda vem ganhando terreno e, nos últimos anos, tem obtido novos arranjos que incrementaram a sua difusão e força nos espaços públicos e privados. (Rosa; Souza; Camargo, 2020, p. 151)

Isso cria um ambiente de conflito e polarização em torno de questões essenciais para a igualdade de direitos e o reconhecimento da diversidade humana. Os mesmos autores ainda argumentam que essa polarização tem impactos significativos na educação, dificultando o avanço de políticas educacionais inclusivas e informadas por uma perspectiva científica e socialmente consciente. A perspectiva de gênero visa desnaturalizar as desigualdades e promover o respeito e a equidade de direitos. Embora haja tentativas de censura, discutir gênero e sexualidade nas escolas não é ilegal e é essencial para uma educação integral e baseada nos direitos humanos (Rosa; Souza; Camargo, 2020).

Hélio Tolentino e Júlia Maria Costa de Almeida (2023) argumentam que a disseminação do termo *ideologia de gênero* serve para desacreditar e obstruir os esforços em prol da igualdade de gênero. Ao associar a discussão de gênero a uma suposta agenda ideológica, marginalizando e desvalorizando os estudos de gênero e suas contribuições para o entendimento das relações sociais e das experiências individuais. Ao silenciar o debate e desconsiderar os múltiplos significados conquistados na memória discursiva sobre gênero, inclusão, homoafetividade e direitos das minorias, essas narrativas reforçam estereótipos prejudiciais.

No Brasil, essa cruzada se manifesta fortemente no contexto educacional, com iniciativas como o já citado movimento “Escola sem Partido” (EsP). Este movimento acusa professores de doutrinação ideológica, principalmente quando abordam temas de gênero, sexualidade, diversidade étnica e religiosa. A estratégia do EsP visa proibir discussões sobre

esses temas nas escolas, promovendo uma visão conservadora da educação que defende a autoridade parental absoluta e a manutenção dos valores tradicionais (Marafon, 2018). Consequentemente, impedem o avanço em direção à igualdade e à compreensão da diversidade humana. Essas narrativas têm um impacto significativo na formação do pensamento conservador e na resistência a mudanças necessárias para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. (Tolentino; Almeida, 2023).

2. *Gênero e Ideologia de Gênero* através das fontes digitais: algumas notas conceituais e metodológicas da pesquisa

Inicialmente, os historiadores trataram a internet como uma ciência auxiliar. No entanto, com a influência da Escola dos *Annales* sobre a concepção histórica e a noção de documento, as manifestações humanas ganharam relevância na produção histórica, novas fontes, incluindo documentos digitais, passaram a ser incorporadas à prática de pesquisa histórica (Almeida, 2022).

Com o surgimento das tecnologias digitais, a pesquisa histórica passou a incorporar fontes digitais em seu processo científico, caracterizando uma nova área de pesquisa intitulada "*História Digital*". Essa nova abordagem considera grande parte dos conteúdos virtuais como fontes históricas, reconhecendo a importância dos usos contínuos do passado na historiografia digital. A Web 1.0, predominante na década de 1990, era essencialmente um repositório de informações acessadas de maneira passiva por meio de sites de busca.

Com o advento da Web 2.0, a internet se tornou uma plataforma interativa, permitindo aos usuários criar e compartilhar conteúdo, o que marcou o início da interação social online. Na Web 3.0, desenvolvida na segunda década do século XXI, os algoritmos passaram a personalizar a experiência do usuário, oferecendo conteúdo baseado em seus interesses e comportamentos, impactando áreas como comércio e campanhas políticas (Szlachta; Junior; Ramos, 2021).

A História Digital, ao incorporar essas novas fontes e metodologias, não apenas enriquece a pesquisa histórica, mas também democratiza o acesso ao conhecimento. No entanto, os historiadores precisam estar atentos aos desafios específicos dessa nova era, como a necessidade de preservar as fontes digitais e a verificação da veracidade das informações (Maynard, 2016).

Segundo a classificação de Fábio Chang de Almeida (2022), os documentos digitais utilizados no trabalho são primários e exclusivos do formato digital, o manuseio aplicado a documentos digitais deve considerar a preservação da informação, uma vez que esses

documentos estão disponíveis por um tempo limitado na internet. A preservação das informações digitais é crucial, considerando a rápida evolução tecnológica e a possibilidade de perda de dados.

O Portal Clio HD é uma iniciativa que se dedica à coleta, preservação e análise de fontes digitais voltadas para o ensino e pesquisa em História. Este projeto surgiu considerando a crescente presença das tecnologias digitais na sociedade contemporânea. A História Digital examina como as tecnologias influenciam a apresentação e comunicação sobre o passado e oferece novas formas de análise das fontes históricas, que incluem documentos nativos digitais e materiais digitalizados. A preservação das informações digitais é uma questão central, visto que esses dados estão sujeitos a alterações e remoções, além de dependerem de tecnologias que podem se tornar obsoletas. O Portal Clio HD representa um esforço colaborativo para salvaguardar e disponibilizar materiais digitais que contribuem significativamente para a pesquisa e o ensino de História, enfrentando os desafios da era digital (Bonete; Portilho, 2024).

3. Procedimentos metodológicos da pesquisa

103

Para a análise das reportagens digitais sobre *gênero* e *Ideologia de Gênero*, adotou-se uma abordagem amparada na História Digital, com análises quantitativas e qualitativas de buscas realizadas na plataforma *Google* notícias.

O primeiro passo consistiu na pesquisa de termos específicos no *Google*, visando identificar reportagens relevantes para o estudo. Foram utilizados os termos: *Gênero*; *Ideologia de Gênero*; *Gênero na escola*; *Estudo de Gênero na Escola*; *Gênero e família*; *Gênero, família e escola*; *Gênero e religião*; *Ideologia de gênero e política*; *Identidade de gênero e religião*. Esses conceitos foram escolhidos para abranger uma variedade de perspectivas e enfoques sobre o tema, permitindo uma coleta abrangente de materiais para análise, foram catalogadas 94 reportagens.

A coleta de dados se restringe ao período de 2019 a 2022. Este recorte temporal é escolhido devido à sua relevância política e social, marcado por intensos debates sobre gênero e *ideologia de gênero*, no contexto de um governo ultraconservador que utilizou esses temas como estratégia política. É importante pontuar que Jair Bolsonaro, durante seu mandato como presidente do Brasil, consolidou-se como uma figura política de perfil ultraconservador, moralista e negacionista, especialmente evidente no contexto da pandemia de COVID-19. (Fernandes; Oliveira; Coimbra; Campos, 2020). Sua postura rejeitou medidas científicas

amplamente aceitas, enquanto fomentava discursos polarizadores em diversas áreas, incluindo questões de gênero. Bolsonaro frequentemente atacava a identidade de gênero, tratando-a como uma ameaça à “família tradicional” e utilizando o termo *ideologia de gênero* de maneira pejorativa para mobilizar sua base conservadora.

Após a coleta inicial, as reportagens foram catalogadas em dois subeixos principais: gênero, que abrange questões como identidade de gênero, direitos das mulheres e inclusão de temas de gênero na educação; e *ideologia de gênero*, que discute o conceito frequentemente associado a discursos de grupos conservadores e suas implicações nas políticas educacionais

Os procedimentos de coleta de dados seguiram as diretrizes do Portal Clio HD conforme o Manual de coleta de fontes digitais⁷, que utiliza uma abordagem sistemática e crítica na coleta e análise de fontes digitais.

Esses procedimentos incluem a verificação de autenticidade, contextualização histórica e sistematização dos dados. A verificação de autenticidade envolveu a avaliação da veracidade das fontes, considerando o conteúdo das reportagens e o seu interesse. A contextualização histórica analisou o contexto em que as reportagens foram publicadas, considerando eventos políticos e sociais relevantes do período, os principais veículos registrados foram *UOL*, *Brasil De Fatos*, *O GLOBO*, *CartaCapital*, *G1* e *Correio Braziliense*. As sistematizações dos dados estão dispostas em uma planilha contendo as principais informações, como título da matéria, autor, portal publicado e palavras-chave do conteúdo, facilitando a análise subsequente.

104

4. Apresentação dos resultados

A análise de reportagens digitais revela como os discursos sobre *gênero* e *ideologia de gênero* foram amplificadas na internet. Grupos ultraconservadores utilizaram essas plataformas para promover narrativas que associam o conceito de gênero a ameaças à moral e aos valores tradicionais. Esses discursos foram particularmente intensos durante o período de 2019 a 2022, com destaque para a campanha eleitoral de Jair Bolsonaro em 2018 e seu subsequente governo.

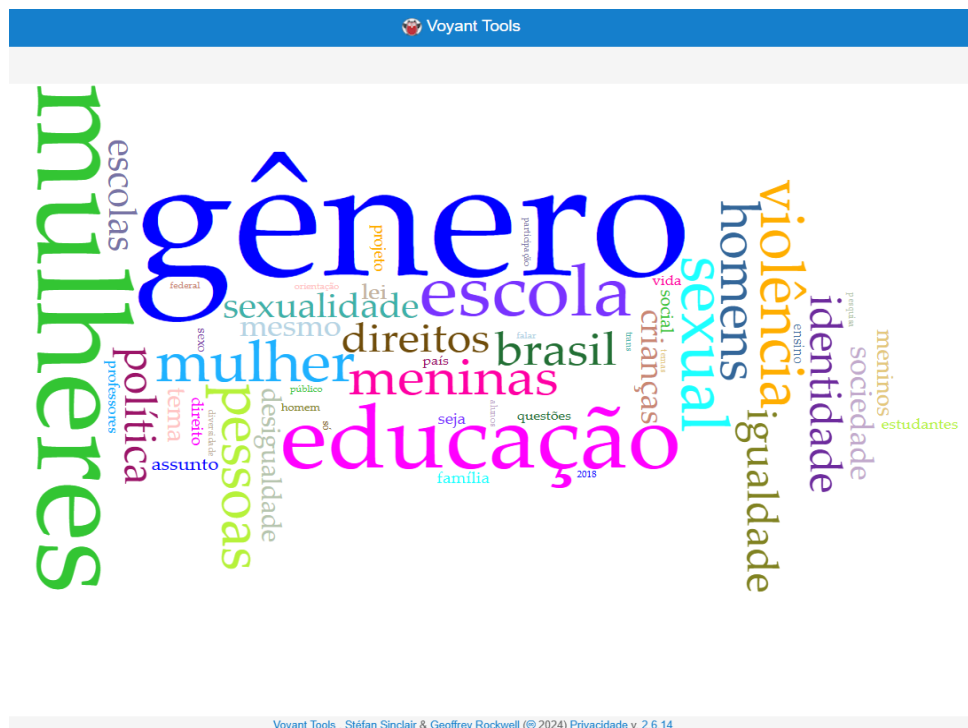
Para a análise textual das reportagens, utilizou-se o *Voyant Tools*⁸, uma ferramenta de código aberto para a análise de textos. O *Voyant Tools* permitiu a identificação de padrões e

⁷ O manual de coleta de fontes digitais é uma criação exclusiva do Portal Clio HD, destinado ao uso dos bolsistas e colaboradores envolvidos no projeto. Esse guia de coleta é estruturado em um formato de "passo a passo", com o objetivo de simplificar o processo de coleta e armazenamento de fontes digitais. Ele fornece orientações detalhadas e sugere a utilização de navegadores específicos para aprimorar a eficiência na coleta de dados (Bonete; Portilho, 2024).

temas através da análise de frequências de palavras, ajudando a identificar os principais temas e padrões discursivos presentes nas reportagens. Além disso, a ferramenta possibilitou a criação de visualizações que facilitam a compreensão dos dados, como nuvens de palavras e gráficos de tendência, destacando o desenvolvimento do discurso sobre gênero e ideologia de gênero ao longo do período estudado.

Antes de adentrarmos nas análises propriamente ditas, é importante mencionar que utilizamos o *Voyant Tools* para analisar um total de 94 fontes digitais, coletadas em sites de jornais e periódicos. Na Figura 1, abaixo, apresentamos a primeira representação gráfica, uma nuvem de palavras, que destaca os termos mais frequentes nos documentos referentes à temática gênero analisados. Esta visualização preliminar permite identificar rapidamente os conceitos predominantes e oferece um panorama inicial das temáticas que emergem nas discussões contidas nessas fontes.

Figura 1 – Nuvem de palavras acerca das fontes coletadas.

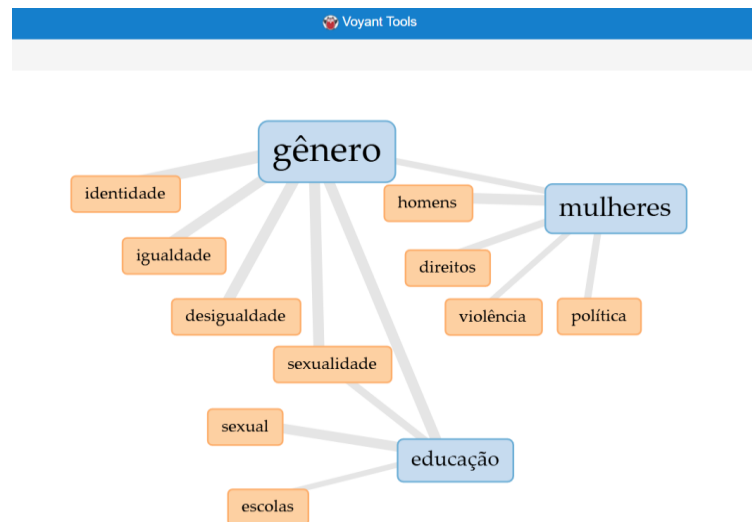


Fonte: dos autores (2024) a partir do uso do Voyant Tools.

⁸ Voyant Tools é uma ferramenta de código aberto para análise textual e visualização de dados projetada para ajudar na análise de textos e na exploração de grandes corpora de documentos. <https://voyant-tools.org/>

A Figura 2 apresenta um diagrama das palavras-chave mais recorrentes em reportagens de gênero, destacando os termos que frequentemente emergem nas discussões sobre o tema. Essa visualização permite uma análise das tendências semânticas que moldam a narrativa pública sobre gênero, revelando como certos conceitos se agrupam.

Figura 2 – Diagrama de palavras acerca das fontes coletadas.



Fonte: dos autores (2024) a partir do uso do Voyant Tools.

A nuvem de palavras apresentada oferece uma visualização clara da frequência dos termos utilizados nas reportagens analisadas, destacando *gênero* como o termo central. O diagrama (figura 2) destaca a inter-relação entre os principais temas discutidos nas reportagens. *Gênero* é um termo central, conectando-se diretamente a *identidade*, *igualdade*, *desigualdade* e *sexualidade*, além de se associar a *mulheres* e *homens*, que por sua vez, têm conexões com *direitos*, *violência* e *política*. A presença de *educação* e *escolas* sugere a importância do contexto educacional nessas discussões. A presença significativa de termos como *mulheres*, *mulher* e *meninas* evidencia a forte associação das discussões de gênero com o feminino, indicando que as pautas mais abordadas nas reportagens geralmente giram em torno da *igualdade* de gênero e da *violência* contra mulheres. Esse foco no feminino revela como as experiências das mulheres e meninas são fundamentais para a compreensão das dinâmicas de gênero na sociedade.

Segundo Scott, o conceito de gênero é frequentemente utilizado como substituto de mulheres, sugerindo que o estudo das mulheres está intrinsecamente ligado ao estudo dos homens, pois ambos pertencem ao mesmo universo social. Esse uso desafia a ideia de esferas

separadas, que trataria a experiência de um gênero como independente do outro, e propõe que as relações entre os sexos são construções sociais, rejeitando explicações biológicas simplistas. Além disso, o termo *gênero* é empregado para descrever as relações sociais entre os sexos, enfatizando que estas são moldadas socialmente, e não determinadas apenas pelo sexo biológico ou pela sexualidade (Scott, 1995):

Se tratarmos da oposição entre masculino e feminino como sendo mais problemática do que conhecida, como alguma coisa que é definida e constantemente construída num contexto concreto, temos então que perguntar não só o que é que está em jogo nas proclamações ou nos debates que invocam o gênero para explicar ou justificar suas posições, mas também, como compreensões implícitas do gênero são invocadas ou reativadas (Scott, 1995, p. 9).

Além disso, termos como *educação*, *escola*, *direitos* e *criança* emergem como palavras-chave que nos levam a refletir sobre a relação entre gênero e o campo educacional. A frequência desses termos nas reportagens sugere que os estudos sobre *sexualidade* e *identidade* são tratados não como dogmas ou imposições ideológicas, mas como direitos fundamentais que devem ser assegurados no ambiente escolar.

Os autores Railane, Alvarenga e Silva (2022) destacam a importância de discutir gênero e sexualidade nas escolas, enfatizando que essas discussões estão profundamente interligadas com temas de identidade, igualdade e direitos humanos. Apesar das pressões contrárias, há um movimento pedagógico crescente nas escolas que apoia a educação de gênero, influenciado por políticas públicas e avanços nos movimentos feministas e de mulheres. Os autores destacam as escolas como um campo de batalha para essa disputa, com professores, estudantes e órgãos de educação enfrentando desafios e tensões decorrentes dessa polarização. A educação de gênero é defendida como essencial para desnaturalizar desigualdades e promover respeito e equidade de direitos, sendo a escola um espaço crucial para essa transformação social:

Nesse sentido, os/as que compreendem que o debate de gênero e sexualidade é garantia de uma educação integral e se insere no campo dos direitos humanos, devem se valer do marco legal que garante, além da liberdade de cátedra dos/as professores/as, o direito à formação dos preceitos científicos relacionados com a sexualidade humana (Railane; Alvarenga; Silva, 2022, p. 293-294).

Por outro lado, a presença de termos como *política* e *projeto de lei* ressalta o caráter político que permeia os estudos de gênero e o debate na mídia. Esses termos indicam que as discussões sobre gênero não estão isoladas no campo teórico ou acadêmico, mas são profundamente influenciadas por contextos políticos e legislativos. Isso demonstra que as discussões sobre gênero são, em grande parte, um campo de batalhas ideológicas, em que o controle sobre as narrativas de *identidade* e *sexualidade* nas escolas e na sociedade em geral é

constantemente negociado e contestado. No contexto brasileiro, especialmente a partir de 2014, a aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE) e as subsequentes disputas políticas trouxeram à tona a tensão entre aqueles que defendem a inclusão dessas temáticas no currículo escolar e aqueles que as veem como uma ameaça, rotulando-as como *ideologia de gênero*. Porém, o debate sobre gênero e sexualidade nas escolas é apresentado como um componente vital para a formação democrática e laica, enfrentando resistências significativas, mas permanecendo central na luta por uma educação inclusiva e igualitária. (Railane; Alvarenga; Silva, 2022).

Portanto, a análise dessa nuvem de palavras não só nos oferece uma visão do que está sendo discutido nas reportagens sobre gênero, mas também nos permite compreender as complexas interações entre gênero, educação, política e direitos, mostrando que o debate sobre gênero é multifacetado e profundamente enraizado em questões sociais e culturais mais amplas.

Figura 3 – Nuvem de palavras acerca das fontes coletadas.



Fonte: Dos autores (2024) a partir do uso do Voyant Tools.

A figura 3, apresenta uma nuvem de palavras que destaca termos como *gênero*, *ideologia*, *Bolsonaro*, *família*, *governo*, *escola* e *direitos*. A centralidade de *gênero* e *ideologia* indica que esses foram os principais focos nas reportagens analisadas. A presença proeminente de *Bolsonaro*, *presidente* e *governo* revela o impacto direto das políticas do governo na disseminação e amplificação dessas discussões refletindo a intensa polarização e

politização do termo *ideologia de gênero*, especialmente considerando que o governo de Jair Bolsonaro adotou uma postura ultraconservadora, frequentemente associada à defesa de valores tradicionais, como a família. A *ideologia de gênero* é descrita como uma construção discursiva que promove a manutenção de normas de gênero rígidas e exclui qualquer manifestação que desestabilize a continuidade entre sexo biológico, gênero culturalmente construído, e prática sexual (Marafon, 2018).

A presença de palavras como *ministro* e *ministério* nos remete a outras figuras e formas como esse debate ocorreu, com matérias por exemplo ““Sai o kit gay, entra a leitura em família”, diz ministro da Educação”” publicado pelo *O GLOBO* e “Exposição a conceitos comunistas' e 'ideologia de gênero': escola municipal do RJ recebe intimação da polícia após denúncia encaminhada pelo Ministério de Damares” publicado pelo veículo *CartaCapital*. Nesse cenário, a ministra da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos, Damares Alves, desempenhou um papel fundamental nas discussões. Pastora evangélica e ativista pró-vida, Damares consolidou uma agenda que priorizava pautas religiosas e conservadoras, frequentemente desconsiderando perspectivas inclusivas e os direitos de populações LGBTQIA+. Além disso, termos como *escola*, *direitos* e *crianças* sugerem que o debate sobre gênero estava ligado à educação e aos direitos das crianças, áreas que se tornaram campo de batalha para ideologias conflitantes. A postura antigênero continua prevalecendo, defendendo uma visão tradicional da família baseada na complementaridade entre homem e mulher e promovendo uma educação que busca regular práticas pedagógicas para evitar que crianças sejam expostas a concepções de gênero diferentes dessa perspectiva (Marafon, 2018).

109

Figura 4 – Nuvem de palavras acerca das fontes coletadas.



Fonte: dos autores (2024) a partir do uso do Voyant Tools.

A quarta figura apresenta um gráfico de conexões, que ilustra como esses termos se relacionam entre si. A *ideologia* aparece conectada fortemente a *gênero*, *família*, *crianças* e *Bolsonaro*, refletindo a maneira como a discussão sobre a ideologia de gênero foi articulada em torno de preocupações familiares e educativas, e como essas preocupações foram politicamente instrumentalizadas. A conexão entre *família* e *ministério* sugere que as políticas ministeriais, possivelmente do Ministério da Educação ou da Mulher, Família e Direitos Humanos, desempenharam um papel central na promoção de uma visão tradicional da família e na oposição às novas abordagens sobre identidade de gênero. A “*ideologia de gênero*” é abordada como uma estratégia conservadora que surge em resposta às demandas de igualdade de gênero e direitos das minorias sexuais. A luta contra a “*ideologia de gênero*” é, na verdade, uma resistência às mudanças sociais que buscam maior igualdade e diversidade nas relações de gênero (Marafon, 2018).

A presença de termos como *tradicional* e *identidade* reforça a tensão entre valores tradicionais e as novas discussões sobre identidade de gênero. Esse movimento antigênero é associado a uma cruzada contra os direitos das mulheres e das comunidades LGBTQIA+, onde a homossexualidade e outras expressões de diversidade sexual são retratadas como imorais e contrárias à ordem natural. (Marafon, 2018)

A ligação entre os termos *Bolsonaro* e *ideologia* destaca a personalização do debate, em que a figura do presidente foi utilizada para reforçar uma narrativa política contra o que se chamava de “*ideologia de gênero*”. O conceito de “*ideologia de gênero*” como uma fórmula discursiva foi amplamente utilizado por agentes políticos da extrema-direita, especialmente ligados a setores religiosos, para criticar políticas educacionais voltadas para a diversidade de gênero e inclusão LGBTQIA+ nas escolas. Esses grupos apresentam as discussões sobre identidade de gênero como uma ameaça à família tradicional e à autoridade religiosa, promovendo uma visão ultraconservadora que rejeita a ideia de gênero como uma construção social. Seguindo essa perspectiva a expressão “*ideologia de gênero*” cristalizou-se como uma fórmula discursiva polêmica, impulsionando discursos retrógrados e anticientíficos que silenciaram debates sobre gênero, inclusão e direitos das minorias (Tolentino; Almeida, 2023).

Conclusão

As reflexões realizadas ao longo deste artigo destacam a crescente complexidade e polarização das discussões em torno dos conceitos de gênero e “*ideologia de gênero*” no

Brasil. A investigação das fontes digitais entre 2019 e 2022 revelou como a expressão "*ideologia de gênero*" tem sido instrumentalizada por grupos ultraconservadores, para deslegitimar e desqualificar debates sobre gênero e sexualidade. Essa estratégia visa manter uma visão conservadora e tradicionalista sobre gênero, reforçando normas heteronormativas e patriarcais, e tem gerado um ambiente de acirramento político e social.

Os debates acerca dos conceitos de gênero, "*ideologia de gênero*" e suas implicações históricas e sociais revelam a importância desses temas na compreensão das relações de poder e desigualdade na sociedade. O desenvolvimento dos estudos de gênero, como destacado por Scott (1995) e Matos (2013), tem sido fundamental para a desconstrução de visões tradicionalmente estáticas sobre masculinidade e feminilidade, reconhecendo que essas identidades são moldadas por contextos sociais, culturais e históricos específicos. Essa abordagem permite uma análise mais profunda das dinâmicas de poder que perpetuam as desigualdades de gênero, situando o gênero como uma categoria central para a análise histórica e social.

No contexto contemporâneo, a noção de "*ideologia de gênero*" surge como uma ferramenta discursiva utilizada por grupos conservadores para deslegitimar e combater os avanços no campo dos estudos de gênero. Esse termo, conforme analisado por Marafon (2018) e Tolentino e Almeida (2023), é empregado para promover uma visão moralista e reguladora das identidades de gênero, contribuindo para a polarização e o conflito em torno de questões essenciais para a igualdade de direitos e o reconhecimento da diversidade humana. A disseminação dessas narrativas de intolerância, especialmente no âmbito educacional, impede o progresso em direção a uma sociedade mais justa e inclusiva.

Ao utilizar o termo "*ideologia de gênero*" como uma ameaça às famílias e valores tradicionais, esses grupos promovem uma narrativa alarmista que polariza o debate e dificulta a implementação de políticas educacionais inclusivas. O uso dessa expressão como ferramenta retórica demonstra uma tentativa deliberada de impedir avanços nos estudos de gênero e na promoção e no entendimento da igualdade de direitos.

Os resultados obtidos indicam que, apesar da disseminação dessas narrativas conservadoras, o campo acadêmico continua a avançar na desconstrução das desigualdades de gênero e na promoção de uma compreensão mais ampla e inclusiva das identidades de gênero. É essencial que a educação mantenha seu compromisso com a formação crítica e com os direitos humanos, oferecendo uma perspectiva que valorize a diversidade e combata o preconceito.

A análise das fontes digitais revelou que o debate sobre *gênero* e "*ideologia de gênero*" foi amplamente amplificado em plataformas online, especialmente por grupos ultraconservadores entre 2019 e 2022. Esses grupos usaram termos como "*ideologia de gênero*" para articular narrativas que retratam o gênero como uma ameaça aos valores tradicionais e à moralidade, principalmente durante o governo de Jair Bolsonaro.

A análise evidenciou que o conceito de "gênero" foi amplamente associado ao feminino, com discussões focadas em *igualdade* e *violência* contra mulheres, refletindo como as experiências das mulheres são fundamentais para a compreensão das dinâmicas de gênero. Além disso, a presença de termos como *educação*, *direitos* e *criança* sublinhou a importância do contexto educacional nesse debate, sugerindo que a discussão sobre identidade de gênero nas escolas foi vista como um direito fundamental a ser protegido, apesar das pressões contrárias.

Por fim, apontamos que as reportagens analisadas mostram que o termo "*ideologia de gênero*" foi estrategicamente utilizado para consolidar posições políticas conservadoras e deslegitimar discussões sobre gênero e sexualidade na sociedade brasileira, particularmente na educação. A polarização desse debate evidencia o confronto entre valores tradicionais e a busca por maior igualdade e inclusão nas relações de gênero.

112

Referências

ALMEIDA, Fábio Chang de. Internet, fontes digitais e pesquisa histórica. In: BARROS, José D'assunção. **História Digital: a historiografia diante dos recursos e demandas de um novo tempo**. Petrópolis: Editora Vozes, 2022.

BONETE, Wilian Junior; BAGESTEIRO, Maria Portilho. Clio HD: experiências na construção de um banco de dados para a preservação digital do passado, **Revista História em Reflexão**, Grande Dourados, Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/historiaemreflexao/article/view/17535>. Acesso em: 03 nov. 2024.

MARAFON, Giovanna. Análises críticas para desmontar o termo "ideologia de gênero. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, Rio de Janeiro, p. 117-131, 2018. Disponível em: https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-52672018000400010. Acesso em: 03 nov. 2024.

MARQUES, Ana Maria. Feminismos e gênero: uma abordagem histórica. **Revista Trilhas da História**, Três Lagoas, v. 4, n. 8, p. 6-19, Jan-Jun, 2015. Disponível: <https://trilhasdahistoria.ufms.br/index.php/RevTH/article/view/556>. Acesso em 03 nov. 2024.

MATOS, Maria Izilda Santos de. História das Mulheres e Relações de Gênero: campo historiográfico, trajetórias e perspectivas. **Mandrágora**, v. 19, n. 19, 2013, p. 5-15.

Disponível em: <https://especializacaoemgenero.com.br/textos/Luzia%20aula%202/maria-izilda-historia-das-mulheres.pdf>. Acesso em: 03 nov. 2024.

MAYNARD, Dilton. O passado eletrônico: notas sobre História Digital **Acervo**, Rio de Janeiro, v. 29, n. 2, p. 103-116, jul./dez. 2016. Disponível em: <https://revista.an.gov.br/index.php/revistaacervo/article/view/726>. Acesso em 15 jul. 2024.

MENESES, Sônia. Uma história ensinada para Homer Simpson: negacionismos e os usos abusivos do passado em tempos de pós-verdade. **Revista História Hoje**, v. 8, n. 15, p. 66-88, 2019. Disponível em: <https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/522/299>. Acesso em 10 out. 2024.

RAILANE, Kerzia. ALVARENGA, Elda. SILVA, Erineusa Maria da. As narrativas da “ideologia de gênero” nas mídias sociais e na imprensa: tensionamentos na educação brasileira. **Caderno Espaço Feminino**, v. 35, n. 1, p. 273-298, 2022. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/neguem/article/view/67113>. Acesso em 18 out. 2024.

ROSA, Pablo Ornelas; SOUZA, Aknaton Toczec; CAMARGO, Giovane Matheus. O combate à “ideologia de Gênero” na era da pós-verdade: uma cibercartografia das fake news difundidas nas mídias digitais brasileiras. **Sinais: Revista de Ciências Sociais**, Vitória, v. 2, n. 29, p. 128-154, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/sinais/article/view/29044>. Acesso em 21 set. 2024.

113

ROVAI, Marta Gouveia Oliveira. Gênero e história pública: desafios ao exercício historiográfico. In: RODRIGUES, Thamara de Olivera; CASTRO, Rafael Dias de. (orgs.) **História pública e teoria da História**. São Paulo: Letra & Voz, 2024, p.53-70.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**, v. 20, n. 2, 1995. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/71721>. Acesso em: 17 ago. 2024.

SZLACHTA JUNIOR, Arnaldo Martin; RAMOS, Márcia Elisa Teté. Narrativas históricas na tecnosfera: a responsabilidade de ensinar história através da internet. In: FRONZA, Marcelo; RODRIGUES JUNIOR, Osvaldo. **Ensino de História e Internet: aprendizagens conectadas**. Cuiabá: Paruna, 2021. p. 13-35.

TOLENTINO, Hêlvio Pires; ALMEIDA, Júlia Maria Costa de. Discurso antigênero e a fórmula “ideologia de gênero”. **Revista (Con)Textos Linguísticos**, Vitória, v. 17, n. 37, p. 268-287, 2023. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/contextoslinguisticos/article/view/41819/29256>. Acesso em 25 set. 2024.

FERNANDES, Carla Montuori; OLIVEIRA, Luiz Ademir de; COIMBRA, Mayra Regina; CAMPOS, Mariane Motta de. A pós-verdade em tempos de Covid-19: o negacionismo no discurso do governo no Instagram. **Liincem Revista**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 2, p. 1-18, dez. 2020.

Primeiros passos

Recebido em: 04 nov. 2024.

Aprovado em: 09 dez. 2024.

PRIMEIROS PASSOS

Desafios e perspectivas do ensino de História na rede pública: um olhar a partir da experiência de estágio de observação

Challenges and Perspectives of Teaching History in Public Schools: Insights from an Observation Internship

Maria Rita Vieira Regasso (mariarita.vieira@uel.br)

Graduanda em História pela Universidade Estadual de Londrina (UEL)

Milena Piscinato Piedade Rosa (milena.piscinato@uel.br)

Graduanda em História pela Universidade Estadual de Londrina (UEL)

Fabiane Tais Muzardo (fabianemuzardo@uel.br)

Doutora em História. Docente Colaboradora da Universidade Estadual de Londrina (UEL)

Resumo:

A partir da experiência de estágio de observação em sala de aula no Ensino Fundamental II, o presente artigo busca suscitar o debate de questões referentes ao ensino de História em um colégio da rede pública, localizado na cidade de Londrina-PR. Dentre as questões observadas, estão presentes aspectos relacionados à disposição espacial dos alunos em sala e a estrutura material do colégio; a relação interpessoal entre educador-educando; a utilização – ou a falta – de recursos didáticos diversos para a dinâmica de ensino; discussões acerca do rendimento escolar e o uso de aparelhos eletrônicos em aula. Logo, a presente reflexão, visando criar um ambiente escolar mais democrático e efetivo, irá, por meio de constatações da observação, levantar considerações sobre a maneira com que o ensino de História vem sendo formulado frente aos atuais desafios presentes no ensino da rede pública.

Palavras-Chave: Ensino de História; Estágio de observação; Rede pública; Perspectivas.

Abstract:

Based on the experience of an observation internship in middle school classrooms (Ensino Fundamental II), this article aims to spark a discussion about issues related to the teaching of History in a public school located in the city of Londrina, Paraná, Brazil. Among the observed aspects are spatial arrangement of students in the classroom and the school's material infrastructure; the interpersonal relationship between educator and student; the use – or lack – of diverse teaching resources to enhance classroom dynamics; discussions about academic performance and the use of electronic devices during lessons. Thus, this reflection seeks to create a more democratic and effective school environment by using observations to raise considerations about how History teaching is being shaped in light of the current challenges facing public education.

Keywords: History teaching; Observation internship; Public schools; Perspectives.

Introdução

O Estágio Supervisionado tem por objetivo geral possibilitar ao graduando a vivência de situações nos Ensinos Fundamental e Médio, ampliando, desse modo, sua visão sobre o ambiente escolar. Pode-se afirmar que o momento de observação se torna edificante tanto para a futura prática docente do aluno de cursos de licenciatura quanto para o ambiente escolar em que a observação é realizada, visto que as condições do olhar de início da experiência docente, assim como pontuado por Marisa Helena da Silva Farah (2010), é caracterizado por condições mais favoráveis à reflexão. Dessa forma, contrastando com a percepção de um professor mais experiente e, portanto, mais familiarizado com as dinâmicas cotidianas de sala de aula, o estagiário, com seu recente contato com as propostas e discussões pedagógicas, pode perceber com uma maior facilidade as dinâmicas e fenômenos educacionais durante o processo de ensino.

Maria Socorro Lucena Lima (2019) busca refletir sobre o papel fundamental do estágio de observação na formação docente, afirmando que esse contato possibilita ao estagiário a imersão no cotidiano escolar, como um ponto de partida para uma série de aprendizagens e reflexões. Nas palavras da autora:

A atenta observação pode abrir um leque de outras questões sobre o cotidiano escolar, no qual os estagiários aprendem a profissão docente e encontram elementos de sua identidade na interação e intervenção que lhes confirmam reconhecimento de sua presença naquele espaço; realizando as articulações pedagógicas possíveis que os tornam sempre estagiários de novas experiências e que os façam refletir sobre a escola enquanto espaço do fenômeno educativo. (Lima, 2009, p. 45).

Entende-se o estágio de observação, portanto, como um momento de extrema importância na formação docente, que proporciona aos estagiários a oportunidade de vivenciar a prática pedagógica, desenvolver suas habilidades e iniciar a construção de sua identidade profissional. Ao observar atentamente o cotidiano escolar, os estagiários podem compreender a complexidade do fenômeno educativo e desenvolver um olhar crítico sobre as práticas pedagógicas, preparando-se para atuar como agentes de transformação na educação.

No caso dos licenciandos em História, esse período de imersão no campo profissional contribui significativamente para a construção de sua identidade docente e para o desenvolvimento de competências necessárias ao exercício da profissão.

Posto isso, este artigo busca relatar a experiência de estágio de observação em um colégio da cidade de Londrina-PR, pontuando percepções em relação ao colégio e as atividades desenvolvidas em sala de aula pelos estudantes, a partir das perspectivas das

estagiárias. O estágio foi realizado em um colégio público localizado na região central de Londrina, que atende alunos do Ensino Fundamental II e Ensino Médio. Durante o período de estágio, ocorrido no mês de novembro de 2024, acompanhamos uma turma de 8º ano do ensino fundamental II, com um total de 40 alunos, onde observamos as diferentes estratégias pedagógicas utilizadas pelo professor regente, as interações entre professor e alunos, e as atividades avaliativas realizadas.

Inicialmente, vale pontuar que, embora a referida sala de aula tivesse capacidade para acomodar todos os alunos, apresentava um desafio em relação à ventilação, especialmente para os estudantes posicionados nas carteiras mais distantes do único ventilador. Esse problema de conforto térmico pode ter influenciado, em alguns momentos, a atenção e o bem-estar dos alunos durante as aulas, questão que iremos abranger posteriormente. Para além desse ponto, foi perceptível diferentes níveis de atenção e participação dos alunos em diferentes momentos da aula de História, que podem estar associadas ao horário em que as atividades ocorriam.

Como aspecto positivo, analisamos que o professor demonstrou uma relação amistosa com a turma, numa relação de respeito mútuo. O professor demonstrava uma postura acolhedora e respeitosa, o que contribui para um ambiente de aprendizagem mais colaborativo. Como consequência positiva desta relação, notou-se a forma em que a realização da atividade referente a ação governamental *Se Liga!*¹ se desenvolveu em sala de aula. Apesar de certos problemas estruturais, como mapeamento de sala e utilização de celular, a turma, em sua maioria, demonstrou interesse pelas atividades propostas e cumpriu com as orientações do professor, com poucas ocorrências de comportamentos que prejudicassem o andamento das aulas.

A partir desses apontamentos iniciais, pretendemos, neste momento, nos atermos de maneira mais aprofundada às problemáticas apresentadas no decorrer do período de estágio de observação e a atividade produzida.

1. Atividade desenvolvida em sala de aula

Em uma das aulas observadas, o professor solicitou aos alunos a realização de uma atividade avaliativa, onde foram disponibilizados alguns trechos do livro, *Viagem pelo Brasil (1817 - 1820)*, escrito pelo zoólogo Johann Baptist von Spix (1781-1826); e pelo biólogo Carl

¹ Essa iniciativa da Secretaria de Estado da Educação (SEED-PR), criada no ano de 2019, tem como objetivo a possibilidade de desenvolver e aprimorar os conhecimentos essenciais dos estudantes que apresentem dificuldades em relação aos conteúdos referentes ao ano/série cursado.

Friedrich Philipp von Martius (1794 - 1868), durante o século XIX, sobre as viagens realizadas no território brasileiro. Os trechos apresentados descreviam a capital do Império, a cidade Rio de Janeiro oitocentista. Em razão disto, o professor apresentou uma imagem da cidade naquele período, para que os alunos pudessem associar a imagem aos textos lidos. No total, a atividade continha vinte trechos que abrangiam temáticas como: descrições da cidade, valorização do europeu como quem trouxe a civilização para a América e a diversidade de povos no Brasil. Durante o período da aula, os alunos demonstraram certa agilidade na leitura prévia e foram questionados pelo professor sobre as palavras cujo significado desconheciam. No momento de apresentação dos significados das palavras desconhecidas, o educador fazia analogias e exemplificações do presente. Essa metodologia de ensino, em um primeiro momento, pode facilitar a compreensão inicial, entretanto, não aprofunda o conhecimento histórico e linguístico dos alunos, de acordo com o contexto de produção da referida obra.

Figura 1 – Primeira página da atividade avaliativa desenvolvida em sala de aula.

Nome:				Nº:
1º Trimestre	8º Ano	Turma:	Valor: 10,0	Nota:
Texto 1 - A 15 de junho, na latitude 14°6'45", apareceu pela primeira vez a magnífica constelação do céu meridional, o Cruzeiro, que para o navegante é um sinal de paz, e, pela sua posição, também é indicador das horas da noite. Já desde muito tempo estávamos na expectativa dessa constelação para nosso guia ao outro hemisfério; indescritível foi, portanto, a nossa alegria, quando se fez visível no céu todo resplandecente. Por todos considerado signo de salvação, foi contemplado com emoção religiosa; porém, a alma regozijou-se particularmente no pensamento de que até a estas regiões, iluminadas pela bela constelação do significativo nome de Cruzeiro, o europeu trouxe a civilização cristã e científica, a verdadeira nobreza da humanidade e, incitado por elevados sentimentos, sempre mais e mais a procura espalhar até as terras mais remotas. Ao passo que o céu estrelado do Sul se elevou no nosso horizonte, o firmamento setentrional submergiu-se. Os que consideravam a Europa sua exclusiva pátria, apenas com melancólica saudade contemplavam a estrela polar desaparecendo cada vez mais, até finalmente sumir-se nas nevoas do horizonte. p.39				
Texto 2 - Na manhã seguinte, 15 de julho, fomos levados à terra, por entre a movimentada azáfama de navios europeus e de pequenos barcos equipados com negros e mestiços. Sobe-se por uma escada de granito ao belo cais, e alcança-se a vasta praça aberta, a principal da cidade, formada pela residência imperial e diversos edifícios particulares imponentes. Com muita dificuldade nos livramos da barulhenta turba de pretos e mulatos seminus que ofereciam seus serviços com a característica da grande insistência que lhes é peculiar. Passando por diversas ruas, direitas e retangulares, chegamos finalmente ao hotel italiano, então o único da capital do Brasil, onde achamos acolhimento para os primeiros dias. Ao cabo de alguns dias, alugamos uma pequena casa no arrabalde de Santana, que nos atraiu por sua posição elevada na encosta da colina e com vista sobre o promontório do Corcovado. Os nossos livros, instrumentos e bagagens foram para ali carregados às costas dos pretos. A Alfândega não impôs a menor dificuldade desde que soube termos vindo na fragata Áustria e sob o patrocínio de S.M. o imperador da Áustria. p.47				
Texto 3 - Quem chega convencido de encontrar esta parte do mundo descoberta só desde três séculos, com a natureza inteiramente rude, violenta e invicta, poder-se-ia julgar, ao menos aqui na capital do Brasil, fora dela; tanto fez a influência da civilização e cultura da velha e educada Europa para remover deste ponto da colônia os característicos da selvajaria americana, e dar-lhe cunho de civilização avançada. Língua, costumes, arquitetura e afluxo dos produtos da indústria de todas as partes do mundo dão à praça do Rio de Janeiro aspecto europeu. O que, entretanto, logo lembra ao viajante que ele se acha num estranho continente do mundo, e sobretudo a turba variegada de negros e mulatos, a classe operária com que ele topa por toda parte, assim que põe o pé em terra. Esse aspecto foi-nos mais de surpresa do que de agrado. A natureza inferior, bruta, desses homens importunos, seminus, fere a sensibilidade do europeu que acaba de deixar os costumes delicados e as fórmulas obsequiosas da sua pátria. p.48-49				
Texto 4 - Na maioria, as ruas são calçadas com granito e têm passeios; são, entretanto, iluminadas muito escassamente e somente algumas horas da noite, com lanternas colocadas junto das imagens de Nossa Senhora. Dá prazer à vista, depois da regularidade das ruas, encontrar várias praças abertas, como as do Paço Real, do Teatro, do Passeio Público ou a do Campo de Santana. Nas colinas, ao longo da margem nordeste, erguem-se, em parte, grandes prédios e especialmente apresentam magnífico aspecto, sobretudo vistos do mar, o antigo colégio dos jesuítas, o convento dos beneditinos, no outeiro a nordeste, depois o palácio do bispo e o forte da Conceição. p.50				
Texto 5 - A residência dos antigos vice-reis, que, com a vinda da corte de Lisboa, fora aumentada com o claustro das carmelitas e preparada para a família real, está na planície fronteira ao cais acima mencionado. Este edifício não foi de todo construído no estilo dos palácios europeus e sua aparência exterior não condiz com a grandeza do monarca de um reino tão promissor e florescente. As construções do Rio são, em geral, de feição mesquinha e semelhantes às da parte velha de Lisboa. Entretanto, parece que a arquitetura, cujas obras são de tão imediata necessidade para a vida, também se aperfeiçoara aqui mais depressa do que as outras artes. A presença da corte já vai começando a influir favoravelmente no gosto arquitetônico. p.50				

Fonte: autoras (2025).

De acordo com Jörn Rüsen (2021), a História, enquanto ciência, desempenha um papel crucial na nossa compreensão do mundo, atuando como uma ponte entre o passado e o presente, não apenas fornecendo informações sobre eventos e acontecimentos passados, mas também equipando os sujeitos com as ferramentas necessárias para interpretar e compreender as mudanças que moldaram a sociedade humana ao longo do tempo. Segundo Rüsen:

Nessa interação entre presente e passado, a ciência da História tem uma posição destacada. Ela fornece o saber histórico necessário à interpretação e à compreensão das mudanças temporais do mundo humano. [...] Com seu formato especializado, como ciência, a História aporta elementos e fatores específicos à cultura histórica de seu tempo: crítica e método. Ambos servem à consolidação do poder de

convencimento do saber histórico. A ciência transforma saberes em conhecimento. (Rüsen, 2021, p. 18).

A formação da consciência histórica, processo mediado pelo educador, envolve a análise de fontes históricas, as quais, por muitas vezes, são textos antigos, nos quais o vocabulário e as expressões podem ser desconhecidos para os alunos. Nesse contexto, a questão da contextualização histórica e cultural das palavras assume papel importante para a construção de uma aprendizagem significativa. As palavras, ao serem utilizadas em um determinado contexto histórico, carregam uma série de conotações e significados que podem variar ao longo do tempo. Realizar uma simples apresentação de analogias e exemplos contemporâneos, embora possa facilitar a compreensão inicial, limita a capacidade dos estudantes de aprender as nuances de significado e as implicações históricas e culturais presentes no texto original. Ao contextualizar as palavras, espera-se que o aluno compreenda o sentido que elas tinham para os indivíduos que as produziram naquele determinado período histórico.

Consequentemente, a ausência de contextualização dificulta o estabelecimento, pelo aluno, de conexões entre o passado e o presente, limitando sua capacidade de analisar criticamente as mudanças e permanências ao longo do tempo, aspecto fundamental para a formação da consciência histórica, como pontuado anteriormente (Rüsen, 2021).

120

2. O uso de recursos didáticos e o turno de rendimento escolar

Ao longo do período de estágio, foi também tópico de observação questões tangentes ao rendimento da atividade em relação a aspectos como a quantidade de aulas para a realização da atividade, horários das aulas e os diferentes interesses apresentados pelos alunos na pesquisa em relação a tais questões.

É importante frisar que a proposta de atividade foi realizada em um conjunto de aulas, nas quais, por meio da dinâmica conjunta de leitura e interpretação de vinte fragmentos da obra de Spix e Martius (2017), avaliou-se concomitantemente o desempenho dos estudantes no *Se Liga!*. Sendo uma iniciativa que, de acordo com a Secretaria Estadual de Educação do Estado do Paraná (SEED/PR), concede às instituições de ensino certa autonomia para o desenvolvimento destas atividades pedagógicas, o professor responsável pela disciplina de História, acompanhado pelas estagiárias nessa ocasião, optou por reservar quatro semanas das aulas de História para a realização da referida atividade.

Um aspecto relevante que pode ser apontado a partir da observação refere-se ao formato em que a atividade foi aplicada pelo professor em sala de aula. Vale ressaltar que o

referido programa, de acordo com Rayza Lorryne Barbosa (2024), desde a sua implementação em 2019, acabou por ser muito associado – principalmente por parte dos alunos –, a uma simples atividade que possibilitaria o *passar de ano*. Nesse sentido, o modo como a atividade foi conduzida pelo docente, mesmo que não tenha sido feita em relação a retomada de conteúdo que abrangesse todo o arcabouço dos temas históricos retratados ao longo do ano, mostrou-se muito efetiva. A atividade foi realizada em uma dinâmica de leitura e interpretação conjunta, que fez com que todos da sala participassem da execução do processo de recuperação de aprendizagem, e não apenas os alunos com demandas relacionadas à recuperação de notas. Assim, a tarefa tornou-se muito proveitosa, tornando-se uma oportunidade real de aprendizagem conjunta, e não apenas uma ação focada exclusivamente na aprovação.

Ademais, se tal observação não nos possibilita questionar sobre toda a dimensão e eficácia de ações governamentais como o *Se Liga!*, ao menos podemos, a partir dela, levantar reflexões sobre os atuais moldes em que essa iniciativa se estrutura. Considerando que a proposta foi bem recebida pelos alunos quando abordada de maneira conjunta e com recorte temático – que possibilitou um melhor aprofundamento e aproveitamento do conteúdo –, somos levados a refletir sobre a atual conjuntura dessa ação governamental. Seria possível que atividades comprometidas a abarcar o conteúdo de todo o ano letivo consigam, de fato, realizar uma ação que restabeleça o contato do aluno com o conteúdo – que, mesmo resumido e recortado, já seria gigantesco – ou isso apenas o afastaria de qualquer vínculo significativo com o aprendizado, reforçando a noção da atividade como mero instrumento para *passar de ano*? Questões como essas, sem respostas únicas e muito menos definitivas, devido à grande complexidade das variáveis que permeiam a prática pedagógica e o ensino de História, são essenciais para que o processo de ensino passe por uma autocrítica capaz de melhor estruturar abordagens e projetos que realmente estabeleçam um maior comprometimento com a relação aluno-aprendizagem, transcendendo assim uma prática de ensino mecanicista que, como Paulo Freire (1996) já pontuava, é tão caro à educação.

É notório que a motivação do aluno é um fator fundamental para que sua participação ocorra de forma genuína, com um real interesse e envolvimento em relação ao conteúdo aprendido. Dessa forma, utilizar-se de recursos didáticos diversificados e relacionar a temática com interesses dos educandos e suas realidades, constituem importantes aspectos para a promoção de uma aprendizagem significativa (Rosário, 2002). Diante disso, ainda no âmbito da discussão sobre o modo e formato da atividade abordada, aspectos como a quantidade de

aulas dedicadas à atividade e sua metodologia, aplicada de forma isolada sem suporte de demais recursos, foram motivos de preocupação.

Torna-se válido pontuar que, embora o tempo do estágio de observação não tenha permitido presenciar a aplicação da atividade ao longo de todo o mês, a repetição da mesma tarefa e metodologia de ensino – leitura e interpretação de texto – já era recebida como enfadonha pelos alunos após o término da observação, que se deu aproximadamente no terceiro dia da aplicação da atividade. Além da reincidência do mesmo procedimento didático, foi também perceptível a mudança do interesse dos alunos sobre a atividade em relação aos diferentes horários em que ela ocorreu. Durante os dias em que a atividade foi realizada nas aulas entre o intervalo – terceira e quarta aulas –, pode ser notado uma maior agitação e participação dos alunos, enquanto durante a realização do exercício nos últimos horários da tarde letiva – quinta e sexta aulas – a sala permanecia mais quieta e, embora houvesse algumas participações de alunos, foram em menor quantidade.

É indiscutível que o impacto cognitivo vivenciado por adolescentes em diferentes momentos ao longo das 24 horas do dia está também muito relacionado a questões e dinâmicas socioambientais – tanto do ambiente escolar, como familiar – que não são experienciadas de forma homogênea por toda a classe. Todavia, nos atentarmos a como a variação do desempenho intelectual se dá ao longo do período letivo estudantil pode ser valioso à educação, visto que, “respeitar as características temporais dos alunos poderá trazer benefícios para a educação formal nas escolas” (Finimundi; Rico; Junqueira; Souza, 2013, p. 7).

Nesse sentido, é possível concluir, a partir de uma análise crítico-construtiva do momento de observação, que o desenvolvimento da aprendizagem se torna mais proveitoso quando são priorizadas atividades que valorizam a participação e o interesse do aluno, e que considerem, também, os ritmos e horários cognitivos do estudante para o planejamento e utilização de recursos didáticos que melhor se adequem às demandas destes. Para isso, é essencial considerar não apenas uma única forma de interação aluno-conteúdo, mas adotar metodologias e recursos diversificados que possibilitem a contínua estimulação do senso de aprendizagem e do interesse dos alunos.

3. O uso e as implicações do mapeamento em sala de aula

O mapeamento de sala de aula é um tópico sensível e constantemente presente nas salas de aula das escolas públicas. O mapeamento estabelece a organização das carteiras em sala de aula e o local em que cada aluno deve se sentar. Esse aspecto não foi diferente nas aulas de História observadas, nas quais a organização dos alunos e suas respectivas disposições na turma foram objeto de intensa análise. A possível existência de um mapeamento de sala foi motivo de questionamento logo no início do estágio, e confirmada como uma prática adotada na classe em que a observação ocorreu. A partir dessa informação, foi possível analisar como a disposição dos alunos na sala influenciava seus comportamentos e o interesse demonstrado durante as aulas.

Um primeiro ponto analisado ocorreu pela percepção da relação entre lugar e atenção dos alunos. Observou-se que alunos que se sentavam ao fundo da sala interagiam menos com as atividades propostas do que aqueles que estavam na frente. Além disso, foi observado em todas as aulas que, entre os alunos que se encontravam ao fundo da sala, frequentemente havia alguém dormindo ou usando o celular de forma disfarçada. Apesar de, de modo geral, o interesse da turma pelos conteúdos históricos aprendidos ser perceptível, era notável que alunos que se encontravam nas primeiras carteiras tinham sempre uma maior atenção às falas do professor, e, conseqüentemente, levantavam a maior parte dos questionamentos. Nesse sentido, ao longo do estágio surgiram indagações como: Seria a atenção e interesse do aluno apenas resultado de uma maior vigilância? A estruturação do mapeamento de sala possibilitaria um contato genuíno do aluno com o conhecimento, instigando sua formação como sujeito histórico? Ou essa prática apenas garantiria a atenção e o aprendizado como consequência de uma estruturação espacial de controle visual?

Para um melhor aprofundamento das questões levantadas, podemos recorrer às discussões sobre micropoder, de Michel Foucault (2001). Conforme apontado por Paniago (2005), quando pensamos no micropoder descrito pelo filósofo francês, devemos lembrar que suas relações não se fazem estritamente ao nível da violência, assim como não se limitam a esferas repressivas. Pelo contrário, o poder é frequentemente utilizado para o adestramento do sujeito, tornando-o dócil e útil para o meio social. Assim, o corpo do sujeito passa a estar submetido a métodos de controle. Segundo Paniago:

O método preocupa-se inicialmente com a distribuição dos indivíduos no espaço. Além das cercas a fechar conventos, escolas, hospitais, surge então o que Foucault denomina de quadriculamento, que tem como principal objetivo evitar que os indivíduos formem grupos desordenados e perigosos. (Paniago, 2005, p. 7).

Podemos então, a partir da reflexão acima sobre poder e controle, pensar as problemáticas do mapeamento de sala – como o maior controle sobre os comportamentos estudantis – não apenas como uma prática repressiva ou ruim por si só. Longe disso, é evidente que a prática do mapeamento traz benefícios, como a redução de conversas excessivas entre amigos (frequentemente separados), e a realocação de alunos menos participativos para posições mais próximas ao professor, com o objetivo de inseri-los nas discussões. Todavia, ainda que existam considerações positivas sobre o uso dessa prática, devemos também lembrar que a construção de sua utilidade parte de uma noção sócio-cultural de ordem e organização do espaço que delimita e homogeneiza as possibilidades de interação entre os estudantes sob a premissa de realização de um ensino mais *produtivo* (noção que por si só já é construída socialmente).

Desta forma, a intenção de problematizar o controle e o poder exercido por meio dessa prática, longe de condená-la, é propiciar um olhar mais crítico sobre o mapeamento, o qual parte de uma premissa de ordem, tanto em relação a forma que o aprendizado deve ocorrer, quanto ao comportamento esperado dos alunos para que o aprendizado siga os padrões socialmente considerados *corretos*. Assim, torna-se possível pensarmos se é realmente ruim que os alunos estejam próximo de seus colegas e se comuniquem entre si, e se essas interações realmente impactam negativamente uma aula em que a relação aluno-conteúdo não fosse apenas de absorção passiva da matéria, mas sim uma interação genuína de interesse mútuo e não mecanicista.

Longe de oferecer respostas definitivas às questões levantadas – dado às camadas de complexidade que constituem a dinâmica de uma sala de aula –, este trabalho reflete sobre como as possibilidades de ensino podem transcender métodos tradicionais como a única maneira de ensino. O mapeamento de sala, embora tenha limitações, não apresenta apenas aspectos negativos, nem constitui a única relação de poder existente no ambiente escolar. Contudo, como argumenta Paniago (2005, p. 10), “o louco não é anterior ao hospício, e sim o hospício que produz o louco como doente mental, individualizado a partir de relações de poder e saber tão bem analisadas na História da Loucura”. De maneira análoga, o aluno não é previamente *disperso, bagunceiro ou tagarela*. Essas características emergem dentro de um contexto que reflete uma ordem sociocultural específica, a qual estabelece seus próprios parâmetros para uma aprendizagem ideologicamente definida como *correta*.

4. Utilização do celular pelos alunos

A permissão do professor para utilização de celulares por parte dos alunos para concluir a atividade avaliativa revelou-se uma estratégia pedagógica eficaz, e, por esse motivo, nos despertou atenção. Ressalta-se que o período do estágio de observação ocorreu no final do ano de 2024, anteriormente à sanção da Lei nº 15.100/2025, que proibiu, “uso, por estudantes, de aparelhos eletrônicos portáteis pessoais durante a aula, o recreio ou intervalo entre as aulas, para todas as etapas da educação básica” (Brasil, 2025). Entretanto, a proibição não se aplica ao uso pedagógico desses dispositivos.

A utilização do celular como recurso didático em sala de aula é um debate da atualidade, tanto pela comunidade escolar como pela sociedade, visto que vivemos em uma era da tecnologia. A crescente popularização desses dispositivos e a sua integração ao cotidiano das pessoas, inclusive dos estudantes, tornam essa discussão extremamente relevante para repensar as práticas pedagógicas e os ambientes de aprendizagem. Priscila Almeida Lopes e Cintia Cerqueira Cunha Pimenta (2017) analisam a integração de smartphones no ambiente escolar, explorando tanto os benefícios quanto os desafios dessa prática. As autoras defendem que os celulares, quando utilizados de forma pedagógica, podem transformar as aulas em espaços mais interativos e colaborativos, permitindo que os alunos explorem conteúdos de forma autônoma e aprofundem seus conhecimentos.

125

No entanto, as autoras também alertam para os riscos do uso indiscriminado dos celulares, como a distração, a falta de foco e a exposição a conteúdos inapropriados:

O mau uso do celular pelo aluno pode ocorrer, sobretudo, quando não há um prévio e necessário trabalho interdisciplinar de conscientização dos valores éticos e morais para ajudá-lo a compreender as sérias consequências que podem ser geradas a partir do mau uso, fazendo-se referência aos casos popularmente conhecidos que, inclusive, fizeram gerar uma lei para tipificação criminal de delitos informáticos. (Lopes; Pimenta, 2017, p. 60).

Para minimizar esses desafios, as autoras sugerem que os professores estabeleçam normas claras para o uso dos celulares em sala de aula, promovam atividades que explorem o potencial pedagógico desses dispositivos e ofereçam aos alunos orientações sobre o uso responsável da tecnologia. Segundo as autoras:

o celular pode ser usado como recurso didático na escola, desde que conste no projeto político pedagógico e planejamento de aula do professor, inclusive para que o corpo docente, as famílias e a escola comuniquem-se e promovam um trabalho colaborativo. (Lopes; Pimenta, 2017, p.60).

Diante desse cenário, é fundamental que a escola encare o celular não como um vilão, mas como uma ferramenta que, quando utilizada de forma consciente e pedagógica, pode enriquecer significativamente o processo de ensino-aprendizagem. Ao integrar os dispositivos

móveis ao currículo escolar, os professores podem promover uma educação mais dinâmica, conectada à realidade dos alunos e que os prepare para os desafios do século XXI. No entanto, é preciso ter em mente que o sucesso dessa integração depende de um planejamento cuidadoso, da formação contínua dos docentes e do diálogo constante entre escola, família e comunidade.

Considerações finais

Sabendo que a formação docente integra atividades de pesquisa, ensino e extensão, as quais são igualmente importantes, podemos afirmar que o estágio de observação tornou possível um novo olhar crítico sobre as práticas pedagógicas e as questões relacionadas ao ensino de História.

A imersão no ambiente escolar por meio do estágio proporcionou uma oportunidade de aplicação prática dos conhecimentos teóricos adquiridos durante a graduação. As observações realizadas permitiram-nos identificar, de forma concreta, pontos assertivos e aspectos a serem desenvolvidos em relação às práticas pedagógicas, corroborando as discussões teóricas abordadas em nossa formação. Além disso, também se notou a necessidade de maior flexibilidade na organização do tempo e de um acompanhamento mais individualizado dos alunos, em razão das situações vivenciadas.

Ademais, ao acompanhar a dinâmica da sala de aula, pode-se compreender a complexidade do processo de ensino-aprendizagem e a importância de adaptar as teorias às realidades específicas de cada contexto escolar. Sob esta perspectiva, para além da possibilidade de vivenciar o ambiente escolar e toda a infraestrutura que o compõem, o estágio de observação trouxe importantes contribuições para a formação de um futuro profissional que tenha como compromisso a busca por uma educação que entenda e considere a realidade cultural, social e econômica dos estudantes tanto no momento de planejamento como na aplicação do ensino.

Conclui-se então que a experiência de estágio permitiu o conhecimento prático dos temas teóricos abordados em meio a formação acadêmica do futuro licenciado em História. Destarte, torna-se nítido como o ensino e a pesquisa são processos interligados que, quando realizados em conjunto, reafirmam o compromisso da educação com uma dialética crítica-reflexiva, em que, como já pontuado por Lima (2009), a teoria ilumina a prática na mesma medida em que a prática a faz com a teoria.

Referências

Barbosa, Rayza Lorryne. *Se Liga! Aplicações e implicações*. In: Estagiar, 2024, Londrina. 6, Londrina. Anais do 6º ESTAGIAR. Londrina: Universidade Estadual de Londrina, 2024. [...] Universidade Estadual de Londrina, 2024, v. 1, n. 6, p. 238-245. Disponível em: <https://anais.uel.br/portal/index.php/estagiar>. Acesso em: 27 jan. 2025.

Brasil. Lei nº 15.100, de 13 de janeiro de 2025. Dispõe sobre a utilização, por estudantes, de aparelhos eletrônicos portáteis pessoais nos estabelecimentos públicos e privados de ensino da educação básica. *1º Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 14 jan. 2025. Seção 1.

Farah, Marisa Helena Silva. O corpo na escola: mapeamentos necessários. *Revista eletrônica Paidéia*, v. 20, n. 47, p. 101-410, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/paideia/a/Y98v8N8Q3TjdwMpMf3bXSNB/>. Acesso em: 17 jan 2025.

Freire, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

Finimundi, Márcia; Rico, Eduardo Pacheco; Junqueira, Heloisa; Souza, Diogo Onofre. Correlação entre ritmo circadiano, turno escolar e rendimento escolar de estudantes de 11 a 17 anos de idade em escolas de ensino fundamental e médio. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, v. 12, n. 2, p. 362-371, 2013. Disponível em: http://reec.uvigo.es/volumenes/volumen12/REEC_12_2_8_ex702.pdf. Acesso em: 27 jan. 2025.

127

Foucault, Michel. *Microfísica do Poder*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2001.

Lima, Maria Socorro Lucena. O estágio nos cursos de licenciatura e a metáfora da árvore. *Revista eletrônica pesquiseduca*, v. 1, n. 01, p. 45-48, 2009. Disponível em: <https://periodicos.unisantos.br/pesquiseduca/article/view/44>. Acesso em: 14 jan 2025.

Lopes, Priscila Almeida; Pimenta, Cintia Cerqueira Cunha. O uso do celular em sala de aula como ferramenta pedagógica: Benefícios e desafios. *Revista Cadernos de Estudos e Pesquisa na Educação Básica*, Recife, v. 3, n. 1, p. 52-66, 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/cadernoscap/article/download/229430/28802>. Acesso em: 16 jan. 2025.

Paniago, Maria Lourdes Faria. Vigiar e Punir na Escola: a microfísica do poder. *Itinerarius Reflectionis*, Jataí-GO, v. 1, n. 1, 2008. Disponível em: <https://revistas.ufj.edu.br/rir/article/view/20400>. Acesso em: 19 jan. 2025.

Paraná, Secretaria Estadual de Educação do Estado do. *Se Liga! Secretaria da Educação*. Disponível em: <https://www.educacao.pr.gov.br/Programa-Se-Liga>. Acesso em: 27 jan. 2025.

Rosário, P. *Estórias sobre o estudar, histórias para estudar*. Narrativas auto-regulatórias na sala de aula. Porto: Porto Editora, 2002.

Rüsen, Jörn. Consciência histórica como tema da Didática de História. *Métis: História & Cultura*, [S. l.], v. 19, n. 38, 2021. Disponível em: <https://sou.ucs.br/etc/revistas/index.php/metis/article/view/9985>. Acesso em: 15 jan. 2025.

Spix, Johann Baptist Von; Martius, Friedrich Philipp Von. *Viagem pelo Brasil (1817-1820)*. Brasília: Senado Federal: Conselho Editorial, 2017. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/handle/id/573991>. Acesso em: 27 jan. 2025.

Primeiros Passos

Recebido em: 28 jan. 2025.

Aprovado em: 04 mar. 2025.

RESENHAS

VASCONCELOS, Joana Salém (Org.). **Inquérito Paulo Freire: a ditadura interroga o educador**. São Paulo: Elefante, 2024. 128 p.

Paulo Freire interrogado

Daniel Longhini Vicenconi (dlvicenconi@uem.br)

Doutor em Educação pela Universidade Estadual de Maringá (PPE/UEM)

Tatiane Furtado Ricarte (ricartetatiane@gmail.com)

Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Maringá (PPE/UEM)

César de Alencar Arnaut de Toledo (caatoledo@uem.br)

Doutor em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)

A obra *Inquérito Paulo Freire: a ditadura interroga o educador* foi organizada pela pesquisadora Joana Salém Vasconcelos, que é graduada em História pela Universidade de São Paulo (USP), Mestre em Desenvolvimento Econômico pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) e Doutora em História Econômica pela Universidade de São Paulo (USP). Realizou o estágio Pós-Doutoral na UFABC. Atualmente, é professora Permanente do Programa de Pós-Graduação em Economia Política Mundial (PPG-EPM, UFABC) e professora Visitante da Universidade Federal do ABC.

129

O livro reproduz dois interrogatórios que constam no Inquérito Policial Militar (IPM), no qual Paulo Freire (1921-1997) foi acusado e perseguido pela ditadura que se abateu sobre o Brasil entre 1964 e 1985. Nesse período, o educador esteve exilado por 16 anos e viveu em diversos países, como Bolívia, Chile, Suíça, Estados Unidos e Inglaterra.

Paulo Freire é um dos principais nomes da Educação no Brasil. Autor de dezenas de livros e de artigos científicos, ele teve sua obra estudada e analisada no Brasil e no mundo, o que demonstra a relevância de sua teoria pedagógica, que ficou conhecida como *Pedagogia Libertadora*. Entre seus principais livros estão *Educação como Prática Libertadora*, publicado em 1967; *Pedagogia do Oprimido*, de 1968; *Pedagogia da Esperança*, de 1992; e *Pedagogia da Autonomia*, de 1996.

Para fins metodológicos, o livro *Inquérito Paulo Freire: a ditadura interroga o educador* foi organizado em cinco partes: 1) *Notas da organizadora*; 2) *Apresentação: horror à rigidez*; 3) *Primeiro interrogatório: 1º de Julho de 1964*; 4) *Segundo interrogatório: 16 de*

setembro de 1964; 5) *‘Quanto mais gritam por repressão, mais o mundo responde com Paulo Freire’*: entrevista com Dimas Brasileiro Veras.

A primeira parte do livro, *Notas da organizadora*, apresenta o método adotado para a reprodução dos dois interrogatórios de Paulo Freire. Além disso, indica que as cópias dos inquéritos podem ser encontradas no Centro de Referência do Instituto Paulo Freire, em São Paulo; e que, provavelmente, os originais estão no Arquivo Público Estadual Jordão Emerenciano, de Pernambuco, junto ao Prontuário da Delegacia de Segurança Pública referente a Paulo Freire, que, de forma parcial, foi digitalizado pela Comissão Estadual da Memória e Verdade Dom Hélder Câmara.

A *Apresentação: horror à rigidez*, analisa a história de Paulo Freire no contexto da ditadura civil-militar brasileira e as acusações que sofreu por ter desenvolvido um método de ensino considerado subversivo pelos golpistas. Ele foi acusado de ter politizado a população e ter contribuído para disseminar as ideias marxistas no país. A autora, no final da apresentação, destaca que a organização do livro tem como objetivo facilitar o acesso aos documentos.

No *Primeiro interrogatório: 1º de Julho de 1964*, é possível verificar o conteúdo das perguntas direcionadas a Paulo Freire, com destaque a um interesse particular sobre o seu método pedagógico. Muitas das indagações estão relacionadas a diversos teóricos da educação e seus respectivos métodos, com o objetivo de comparar com o método freiriano ou para estabelecer a possível compatibilidade com a educação brasileira. Ele também foi questionado sobre a experiência em Angicos¹ e sobre uma possível doutrinação marxista na região. É possível verificar a preocupação em enquadrá-lo como um educador que teria criado uma teoria pedagógica subversiva e politizada.

No *Segundo interrogatório: 16 de setembro de 1964*, as perguntas ainda são relacionadas à questão do marxismo e da possível utilização de seu método pedagógico para politizar as massas com teorias subversivas. As respostas de Paulo Freire sempre caminham na negação de tais afirmações, reiterando seu posicionamento enquanto católico e que, por questões doutrinárias, reconhecia a incompatibilidade entre marxismo e catolicismo, e por isso, negava ter como objetivo a disseminação das teorias marxistas no Brasil.

A entrevista com Dimas Brasileiro Veras², intitulada *‘Quanto mais gritam por repressão, mais o mundo responde com Paulo Freire’*, aborda a prática do método de alfabetização freiriano no Nordeste durante o governo de João Goulart (1961-1964), a atuação do Serviço de Extensão Cultural (SEC) da Universidade de Recife (UR) e destaca a

¹ Na cidade de Angicos, foi adotado o método de Paulo Freire por 40 horas e 300 adultos foram alfabetizados. Sobre isso, indicamos a leitura de Freire (2024).

² É Doutor em História pela UFPE e professor do IFPE, campus Recife.

importância do educador na contemporaneidade e como referência para os pesquisadores em Educação.

O livro *Inquérito Paulo Freire: a ditadura interroga o educador*, em toda sua extensão, garante aos leitores um conhecimento mais detalhado da vida de Paulo Freire no contexto do regime autoritário, o que facilita a leitura dos interrogatórios. Além disso, as notas explicativas da organizadora possibilitam um entendimento mais amplo dos assuntos abordados.

As pesquisas em História da Educação são realizadas por meio da análise de fontes. Entretanto, muitos estudiosos esbarram em uma dificuldade comum: o acesso a elas. Amiúde, a impossibilidade de ter acesso aos documentos originais inviabiliza a realização de pesquisas. Por isso, a importância do livro reside em sua proposta de facilitar o acesso às fontes primárias relacionadas a Paulo Freire.

A divulgação desse tipo de fonte histórica permite a ampliação de pesquisas e de análises críticas sobre a História da Educação no Brasil. A contribuição do livro *Inquérito Paulo Freire: a ditadura interroga o educador* é possibilitar que outros pesquisadores tenham acesso a um material que permite conhecer o pensamento freiriano sob uma nova perspectiva.

131

Paulo Freire é o educador mais estudado e citado no Brasil. Trata-se de um intelectual que teve uma contribuição significativa para as pesquisas em Educação no Brasil, especialmente no que se refere à alfabetização de jovens e adultos, embora sua teoria pedagógica não se restrinja somente a esse campo específico.

Por isso, indicamos a leitura do livro *Inquérito Paulo Freire: a ditadura interroga o educador*. Ao ampliar o acesso a esses documentos, a organizadora Joana Salém Vasconcelos dá uma importante contribuição para o campo da Educação. Sua obra, com certeza, se tornará uma leitura obrigatória para os pesquisadores interessados em compreender de forma mais ampla a vida e a obra de Paulo Freire, em especial, a sua atuação como educador.

Referências

FREIRE, P. Discurso do professor Paulo Freire em Angicos, ao encerramento do curso de alfabetização de adultos. **Germinal: marxismo e educação em debate**, [S. l.], v. 16, n. 2, p. 485–491, 2024.

VASCONCELOS, Joana Salém (Org.). **Inquérito Paulo Freire: a ditadura interroga o educador**. São Paulo: Elefante, 2024.

Resenhas

Recebido em: 23 jan. 2025.

Aprovado em: 13 mar. 2025.

ENTREVISTAS

A constituição do campo de pesquisa em História do Brasil República: Entrevista com a Professora Dra. emérita Marieta de Moraes Ferreira (UFF)¹

Vagner Henrique Domingos (vagnerdomingos@usp.br)
Graduando e Licenciando em História Universidade de São Paulo (USP)²

“As licenciaturas, elas não se preocupam, elas não têm uma identidade compatível com o objetivo final dela, o que é uma licenciatura. (...) As graduações são muito impactadas pela pós-graduação, e a gente não queria saber de ensino de história, estávamos interessados em formar nossos alunos para a iniciação científica, para a monografia, para a pós-graduação. Mas a verdade é que a grande maioria vai atuar na educação básica.”

133

Marieta de Moraes Ferreira é uma das maiores especialistas em Brasil República, com estudos originais que renovaram a historiografia. Professora titular aposentada da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), onde recebeu o título de professora emérita em 2019. Atualmente, exerce o cargo de diretora-executiva da Editora da Fundação Getúlio Vargas (FGV). Possui graduação, mestrado (1977) e doutorado em História pela Universidade Federal Fluminense (1991), com pós-doutorado na *École des Hautes en Sciences Sociales* (1997) e na Universidade de São Paulo (2011).

Sua trajetória acadêmica é marcada por pesquisas em diversas áreas, como História do Brasil Republicano, História Oral, História do Rio de Janeiro, História Política, História do Tempo Presente e Estudos sobre Memória. Ela foi coordenadora do Programa de História Oral do CPDOC (1992-1995), além de atuar como editora da *Revista Estudos Históricos* (1992-1998) e da *Revista Brasileira de História* (2009-2013).

¹ A entrevista foi realizada em 01 de agosto de 2024, na sede da Editora da Fundação Getúlio Vargas, em Botafogo, Rio de Janeiro-RJ.

² Bolsista de graduação do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico(CNPq).

Foi também uma das idealizadoras e primeira presidente da Associação Brasileira de História Oral (1992-1994) e presidente da *International Oral History Association* (IOHA). Marieta dirigiu o Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil (CPDOC) de 1999 a 2005 e coordenou o Mestrado Profissional em Ensino de História até 2017.

Entre suas publicações estão mais de 30 livros e diversos capítulos de livros, como o *Dicionário Histórico Biográfico Brasileiro* (FGV, 1984), *Em busca da Idade do Ouro* (Editora URRJ, 1994), *A História como Ofício - A constituição de um campo disciplinar* (Ed. FGV, 2013), *Rio de Janeiro: uma cidade na história* (Ed. FGV, 2000) e *Usos e abusos da História Oral* (Ed. FGV, 1996). Ela também coordena o Programa FGV Ensino Médio e foi coordenadora do projeto bi-nacional *Capital Cities: From Nation to Globalization* (2015-2016), com apoio da FAPERJ e da *Sorbonne*. Além disso, Marieta foi professora visitante da *Science Po* (2006) e é bolsista de produtividade do CNPq, com destacada atuação no conselho editorial de diversas revistas nacionais e internacionais.

Entrevistador: Primeiro, eu gostaria de saber da senhora como foi sua infância? A senhora passou a infância em Friburgo, é isso?

Marieta de Moraes Ferreira: Olha, meus pais eram pessoas de classe média nesse período. Eu fui criada em um sítio, uma fazenda. Dessa forma, tive muita proximidade com a vida rural. Minha família, originalmente, também era proprietária de terras nessa região de Cantagalo e Cordeiro, que ficam depois de Friburgo. Friburgo é uma cidade serrana, não sei se você conhece... Cantagalo e Cordeiro já são uma região um pouco mais quente, inclusive cafeeira. Meus antepassados eram fazendeiros de café, senhores escravistas do começo do século XIX. Uma parte da minha família descendia de portugueses, ligados à cafeicultura e às fazendas de café. O outro lado era de imigrantes suíços.

E o outro lado da minha avó paterna, ela era filha e neta de imigrantes suíços, aqueles que chegaram a Friburgo no começo do século XIX e fundaram a vila de Nova Friburgo. Inclusive, minha trisavó foi uma mulher muito à frente de seu tempo. Ela chegou com a imigração, composta por pessoas que enfrentavam grandes dificuldades financeiras. Imagine sair da Suíça

para os rincões de uma região que, na época, ainda estava formando a recém-criada província do Rio de Janeiro. Essas pessoas vieram para fundar e construir uma cidade³.

Ela [minha trisavó] se chamava Marianne. Mais tarde, casou-se com um francês que também foi parar lá. Era uma mulher trabalhadora que, inicialmente, abriu uma pensão, a qual depois se tornou um hotel. Assim, eu tinha esses dois lados na minha família: um rural, de origem portuguesa, e outro de ascendência europeia, suíça, estrangeira. Mas, na verdade, nasci aqui no Rio e logo fui morar em Friburgo, onde vivia na região rural. Meu pai, embora tenha sido educado na Inglaterra, voltou para o Brasil e se dedicou mais às plantações e à criação de gado.

Entrevistador: Quais eram as suas leituras na infância?

Marieta de Moraes Ferreira: Eu estudei em um colégio de freiras em Nova Friburgo. Não fui muito estimulada à leitura. Lia alguma coisa, como os clássicos de Joaquim Manuel de Macedo, aquelas leituras que as meninas faziam na época. Mas, no geral, não havia muito incentivo para a leitura ou para esse tipo de interesse.

Comecei a me interessar intelectualmente por leitura quando estava terminando o ensino médio. Na verdade, fiz o curso normal para ser professora da educação básica, pois meu pai achava que era o caminho que eu deveria seguir. Minha família era muito tradicional, e as mulheres não tinham voz nem autonomia. Minha mãe, por exemplo, era uma pessoa maravilhosa, bondosa, mas muito dependente do meu pai. Desde cedo, percebi que aquele modelo — o de minha mãe e de minhas tias — não era o que eu queria para mim.

Entrevistador: A trajetória da senhora acaba sendo uma subversão a isso, certo?

Marieta de Moraes Ferreira: É verdade. Quando estava terminando o curso normal, comecei a sentir um forte desejo de não seguir a profissão de professora. Engraçado que, no fim, acabei sendo professora [risos]. Mas, na época, eu dizia: "Não quero ser professora, quero ir para o Rio fazer faculdade". Na verdade, o que estava em jogo não era apenas a profissão, mas a vontade de sair daquele pequeno mundo rural, de me afastar da família dos meus pais e buscar uma cidade maior, com novos ares, novas amizades e outras relações. Assim, quando terminei o curso normal, vim para o Rio para ingressar na universidade.

³ Sobre as famílias históricas da região, ver: FARIA, Sheila de Castro. Ouro, porcos, escravos e café: as origens das fortunas oitocentistas em São Pedro de Cantagalo, Rio de Janeiro (últimas décadas do século XVIII e primeiras do XIX). Anais do Museu Paulista: História e Cultura Material, v. 26, p. e04d1, 2018.

Entrevistador: A senhora teve como orientadora a professora Ismênia, que era uma jovem professora. Eu queria que a senhora contasse um pouco sobre essa experiência, pensando na transição para a pós-graduação, em um momento em que ainda havia uma geração ainda em formação. Muitos professores fizeram doutorado direto, certo?

Marieta de Moraes Ferreira: Meus professores nem tinham doutorado. Olha, quando vim para o Rio, eu não sabia exatamente o que queria estudar. Sabia que faria algo na área de Humanas, mas não tinha muita ideia de qual curso escolher. Então, entrei em um curso pré-vestibular no centro do Rio de Janeiro chamado Curso Platão. Lá, tive aula com um professor chamado Ilmar Matos, muito conhecido e renomado. Ilmar era um exemplo de didática e tinha uma incrível capacidade de cativar os alunos. Até então, eu nunca havia tido um grande interesse por História, mas fiquei fascinada e decidi prestar vestibular para a UFF.

Naquela época, o curso de História da UFRJ estava muito desestruturado, com uma repressão fortíssima. Não que a UFF não tivesse repressão, mas a situação era diferente. A UFRJ fazia parte da antiga Faculdade Nacional de Filosofia, que tinha uma tradição de grandes intelectuais, como Maria Yedda Linhares (1921-2011), Darcy Ribeiro (1922-1997) e Vitor Nunes Leal (1914-1985), muitos deles envolvidos na política do governo João Goulart. Com o golpe militar e, especialmente, com o AI-5, a repressão na UFRJ foi extremamente violenta. Diante desse cenário, o curso de História da UFF parecia uma alternativa mais interessante.

Entrevistador: Era um curso recente?

Marieta de Moraes Ferreira: Era um curso que já existia, mas era pequeno, não tinha grandes nomes, entendeu? A própria criação da UFF como Universidade Federal ocorreu com a Reforma Universitária⁴. Antes, era a Faculdade de Filosofia, que, se não me engano, já era federal, mas não tenho certeza. Quando entrei na graduação, praticamente todos os meus professores eram muito jovens, e quase nenhum tinha doutorado — estavam fazendo mestrado naquela época. Tive como professores Ilmar [Rohloff Mattos], que voltou a ser meu professor na UFF na graduação, Almir Chaiban El-Kareh, Vânia Fróes, que eram os pilares do curso, além de Francisco Falcon e Maria Célia Falcon. Mesmo o Falcon, que já era um professor mais experiente, ainda não tinha doutorado. Foi nessa época que ele fez e defendeu sua livre-

⁴ Ocorreu através da Lei n.º 5.540, de 28 de novembro de 1968.

docência⁵. Os outros professores eram muito jovens. A Ismênia, por exemplo, não foi minha professora na graduação.

Entrevistador: É curioso que essa geração, mesmo esses professores jovens, eles acabam formando uma geração que logo depois vai constituir várias escolas em vários campos. Uma geração que é muito jovem, mas chega a um amadurecimento, me parece, pelo contexto, muito rápido.

Marieta de Moraes Ferreira: Você tem que levar em consideração o seguinte: esses professores que mencionei, e provavelmente outros em diferentes universidades, eram jovens e não tinham titulação. No entanto, a década de 1970 foi um período de expansão da pós-graduação. Apesar de toda a repressão política imposta pelo governo militar, ao mesmo tempo, em que havia censura e controle, houve também a ampliação da CAPES e a criação de novos programas de pós-graduação. Na UFF, por exemplo, o primeiro programa de pós-graduação foi criado em 1971, sendo o primeiro mestrado em História da região do Rio de Janeiro⁶. Além disso, surgiram programas de mestrado na Universidade Federal de Pernambuco [1974], na Universidade Federal de Santa Catarina [1975] e a reestruturação do mestrado da USP, seguindo as novas diretrizes da reforma universitária.

As décadas de 1970 e 1980 foram marcadas pela criação de programas de pós-graduação e mestrados, bem como pelo início da concessão de bolsas de estudo. Eu mesma concluí a graduação em 1973 e, já em 1974, estava fazendo o mestrado.

Entrevistador: A senhora teve bolsa?

Marieta de Moraes Ferreira: Tive bolsa, sim. Não no primeiro ano, mas, se não me engano, no segundo. Naquela época, o mestrado durava quatro anos, era muito diferente do que é hoje. Minha geração, na maioria, era formada por pessoas que terminavam a graduação e logo ingressavam no mestrado. Não vou dizer que todos seguiram esse caminho, mas uma boa parte, sim. Além disso, já havia uma maior facilidade para obter bolsas de estudo. Enfim, com a estruturação dos programas de pós-graduação no país, houve uma mudança significativa na formação das novas gerações.

⁵ Francisco Falcon, iria obter a livre-docência em 1976.

⁶ Em 1971 seriam criados os Programas de Pós-Graduação na UFF e na USP.

Entrevistador: Recentemente a professora Maria de Lourdes Jianotti, em um evento no Departamento de História na USP, falando sobre o início dos programas de pós-graduação, mostrou que poucas pessoas naquele momento tinham acesso as bolsas, em que pese a quantidade de alunos que procuravam os cursos de mestrado. Como era naquele momento, na UFF, a pós-graduação?

Marieta de Moraes Ferreira: Naquela época, era tudo muito diferente e bem mais difícil. Além disso, a USP—porque esses cursos que mencionei estavam sendo criados nos anos 1970 e início dos anos 1980—oferecia apenas mestrados, já que não havia cursos de doutorado. No Rio de Janeiro, por exemplo, não existia doutorado em História.

Entrevistador: Quando que começa?

Marieta de Moraes Ferreira: Eu fui da primeira turma do doutorado na UFF e foi de... 86...85, talvez. Eu não estou me lembrando bem agora, mas foi criado o curso de doutorado na UFF⁷.

Entrevistador: A senhora entrou em 1986...

Marieta de Moraes Ferreira: Isso, em 86.

Entrevistador: Agora, chegando nos anos 80 e considerando os temas que a senhora passou a pesquisar nos anos 90, parece que a senhora esteve sempre contra a corrente, olhando em retrospectiva. Nos anos 70, a História Política não estava no auge, e depois, em um segundo momento, a senhora vai para a História Oral, que trouxe grandes questões dentro da historiografia. Mais recentemente, como coordenadora do ProfHistória, a senhora lidou com uma nova abordagem. Eu gostaria que a senhora falasse sobre esses três momentos.

Marieta de Moraes Ferreira: Inicialmente, quando fiz o mestrado na UFF, fui para a área de História Econômica, muito influenciada pelo marxismo e com um foco bem voltado para essa área. Minha dissertação de mestrado foi sobre comissários de café⁸. Na verdade, comecei a me interessar por História Política quando fui trabalhar no CPDOC, da Fundação Getúlio Vargas. Entrei no CPDOC em 1978, já tendo defendido a dissertação de mestrado. No CPDOC, trabalhei

⁷ O doutorado em História da Universidade Federal Fluminense (UFF) foi criado em 1985. O programa de pós-graduação em História (PPGH) foi criado em 1971, com o início do mestrado.

⁸ A dissertação *A Crise dos Comissários de Café do Rio de Janeiro*, foi defendida em 25 de outubro de 1977. A banca examinadora era composta pelos professores: Victor Vincent Valla, Nícia Vilela Luz e Ismênia de Lima Martins

no *Dicionário Histórico-Biográfico Brasileiro* (DHBB), e foi essa experiência que me aproximou da História Política e da História Contemporânea do Brasil. Até então, na universidade, o estudo da História recente era praticamente inexistente. No máximo, você chegava até a década de 1930. Não havia cursos, não se discutia, e parecia que esse período estava sendo tratado mais em outras áreas, como na Economia ou na Ciência Política. Pela História, o interesse era quase nulo. A História, na época, era muito marcada por uma tradição do século XIX, que defendia que, para fazer e escrever História, você precisava de um distanciamento temporal, porque isso é o que conferiria objetividade à narrativa. Essa visão retrospectiva predominava. A minha entrada no CPDOC, então, foi uma aproximação com a História Política e com a História Contemporânea do Brasil, como chamávamos na época. A partir dessa experiência, quando entrei no doutorado na UFF, já estava com o projeto voltado para História Política. No CPDOC, de fato, não havia muito espaço para essa discussão. E, na verdade, essa "contramaré" não era só minha; o próprio CPDOC estava um pouco fora da corrente principal, pois se concentrava no estudo das elites políticas, algo também marginal na historiografia da época.

139

Entrevistador: Havia uma desconfiança quanto a esse tipo de pesquisa?

Marieta de Moraes Ferreira: Sim, fontes de arquivos pessoais também eram vistas com desconfiança. A própria História Oral, na época, era vista com desconfiança. Quando entrei no doutorado na UFF, o meu projeto não estava muito alinhado com o que as pessoas estavam fazendo lá. Eu desenvolvi um projeto para estudar partidos políticos e a elite política do Estado do Rio de Janeiro, algo que não estava muito conectado com a historiografia da escravidão, que era uma linha muito forte.

Além disso, existia uma forte influência do que a professora Maria Yedda defendia, com a história agrária e a história na longa duração, aquela visão estrutural. A história política, por outro lado, era mais voltada para a análise de conjuntura e o estudo de eventos específicos. Então, realmente, era necessário um esforço para que o meu trabalho fosse reconhecido. Vou ser franca: na banca examinadora do processo seletivo para o doutorado na UFF (sendo a primeira turma) fui aprovada em primeiro lugar.

Mas, para chegar lá, fiz um grande esforço para adaptar meu projeto. O tema que escolhi não era o mais popular ou o mais alinhado com as demandas do corpo docente da UFF na época.

Contudo, mesmo assim, as pessoas foram muito abertas e receptivas, mesmo que o tema não fosse exatamente o que elas preferiam.

Entrevistador: A senhora lembra quem era a banca?

Marieta de Moraes Ferreira: Lembro. Era Maria Yedda Linhares, era a Ismênia [de Lima Martins], era o [Francisco] Falcón, era o Ciro [Flamarion] Cardoso, e tinha mais uma pessoa que eu não me lembro quem era.

Entrevistador: Era o panteão da historiografia...

Marieta de Moraes Ferreira: Era, exatamente. Era uma banca. E aí eu fui ser orientada pela Ismênia, que estava bem mais confortável com esse tema que eu queria fazer, que era sobre a história política fluminense.

Entrevistador: Ela foi orientadora da professora Sônia Regina de Mendonça também, no mestrado.

Marieta de Moraes Ferreira: Sim. Ela tem um trabalho sobre o ruralismo, a Associação Nacional de Agricultura, Então foi uma batalha nessa época no sentido de fazer história política e de ter a história política reconhecida. E não só também a história política, mas eu acho que a história recente. Quando a gente começou a trabalhar também com essa noção de história do tempo presente, isso também gerava um certo desconforto.

Entrevistador: Professora, nesse período dos anos 80, a senhora já estava como diretora do CPDOC?

Marieta de Moraes Ferreira: Nessa época eu era pesquisadora no CPDOC. Eu entrei em 1978, fiquei como pesquisadora. Em 1991 eu terminei o doutorado.

Entrevistador: A senhora possui uma série de publicações, incluindo algumas realizadas no próprio CPDOC. Ao verificar esses trabalhos, percebi o quanto a mobilização de fontes, hoje tão comum nas pesquisas sobre a Primeira República, era ainda algo em construção naquela época. O uso de relatórios, balancetes, correspondências, discursos e o próprio acervo documental da Primeira República, era uma prática que estava se consolidando. Hoje, ao revisitar esses trabalhos, vemos como muitos deles permanecem atuais e continuam relevantes para as pesquisas contemporâneas. A senhora poderia

comentar um pouco sobre esse processo e refletir sobre como esses trabalhos se mantêm importantes no cenário atual da historiografia?

Marieta de Moraes Ferreira: Então, havia essa descrença... Mas você sabe, quando eu entrei no CPDOC, quando comecei a me aproximar da história política, porque eu fazia muito verbete – eram verbetes, principalmente na primeira fase desse projeto, do dicionário da imprensa –, as fontes que eu usava prioritariamente eram jornais e entrevistas. Foi aí que me aproximei da história oral, que, na verdade, eu nem sabia muito bem o que era.

Eu comecei a fazer entrevistas para resolver lacunas na construção desses verbetes e comecei a fazer entrevistas com jornalistas. Então, nesse momento, eu não trabalhei, por exemplo, com arquivos pessoais, não trabalhei também com documentação oficial, minhas fontes eram prioritariamente essas. E biografia, evidentemente, porque o *Dicionário*, para mim, ele foi uma grande escola, porque você era obrigado a transitar em muitas conjunturas e muitos temas.

Então, eu me lembro que logo assim que cheguei, eu não sabia nada de história pós-trinta. Eu me lembro que peguei aquele livro do Thomas Skidmore, “*De Getúlio a Castelo (1930-1964)*”(1964), e destrinchei aquilo ali, porque eu precisava conhecer, pelo menos factualmente, cronologicamente, os personagens, as datas, os eventos. E a partir disso, eu acabei também fazendo uma apropriação de uma bibliografia muito da área dos cientistas políticos, dos sociólogos, que trabalhavam com partidos, que trabalhavam com imprensa.

Então, eu tive essa aproximação com a chamada história contemporânea do Brasil, que depois a gente, numa reflexão posterior, começou a usar a denominação de história do tempo presente. Sim. Esse trabalho, ele se torna um divisor de águas. A forma, principalmente, a partir das entrevistas que foram reunidas, toda essa sistematização desses arquivos do século XX, ele é um trabalho absolutamente... Muito grande e muito inovador para aquela época. Mas também era, na verdade, temas e abordagens que eram muito questionados.

Depois que terminei o doutorado, que não era um tema tão recente, porque eu trabalhei com a Primeira República. Eu acabei mudando o meu projeto. Eu entrei com um projeto e depois eu alterei para outro. Eram partidos políticos no Estado do Rio.

Só que, inicialmente, eu queria trabalhar com o período da criação do PTB e o período de 1945 a 1964. Mas depois, pelo fato de eu estar aí, nessa altura dos acontecimentos, engajada num

outro projeto no CPDOC, para a Primeira República, eu alterei o meu projeto de tese de doutorado para a Primeira República.

Entrevistador: Nesse período, durante seu doutorado, a senhora publicou, por exemplo, trabalhos como “Conflito regional e crise política: a reação republicana no Rio de Janeiro” (1986), “Industrialização e classe trabalhadora no Rio de Janeiro” (1987) [com Angela de Castro Gomes]. Esses trabalhos foram feitos a partir da pesquisa do doutorado?

Marieta de Moraes Ferreira: É, exatamente.

Entrevistador: São trabalhos entre 1986, 1987...

Marieta de Moraes Ferreira: Exatamente. Na verdade, foram trabalhos que, de alguma forma, transformados, incorporados. Esse [trabalho] *Conflito Regional...* ele é até reelaborado para ser um capítulo da minha tese, doutorado. A minha tese de doutorado chama-se “*Em busca da idade de ouro: as elites políticas fluminenses na Primeira República (1889-1930)*”⁹. Depois que terminei o doutorado, estava liberada. Nesse meio tempo, além do CPDOC, eu comecei a dar aula na UFRJ¹⁰. Eu fiz concurso para a UFRJ e comecei a dar aula de História do Brasil. Fui trabalhar exatamente com o Brasil na Primeira República.

Entrevistador: Já existia naquele momento essa disciplina?

Marieta de Moraes Ferreira: Já tinha essa disciplina. A UFRJ também já tinha mudado muito. Nós estamos falando dos anos 80. Eu entrei na UFRJ em 86. Ainda não tinha concluído o doutorado. Eu estava fazendo o doutorado.

Entrevistador: A senhora entra como professora assistente?

Marieta de Moraes Ferreira: Eu entrei como professora visitante, porque tinha uma professora chamada [Maria] Bárbara Levy (1943-1992), na UFF, no doutorado, e ela havia tido um problema de saúde e me pediu para dar algumas palestras no mestrado de História da UFRJ. Eu fui, me saí bem...os alunos gostaram. E um professor me perguntou se eu não queria vir como professora visitante, porque, na época, a UFRJ passava por uma conjuntura específica. O curso de História integrava o IFCS – Instituto de Filosofia e Ciências Sociais – e havia um movimento de renovação, pois, no passado, o curso tinha sofrido toda aquela repressão. Muitos professores

⁹ Defendida em 4 de outubro 1991 e publicada como livro em 1994 pela Editora da UFRJ. A banca examinadora era composta pelos professores: Angela Maria de Castro Gomes, Maria Bárbara Levy, Maria de Lourdes Monaco Janoti, Eduardo Kugelmas e Ismênia de Lima Martins.

¹⁰ O ingresso como professora na UFRJ se deu em 1986. Em 1988 ela assume a disciplina de História do Brasil Contemporâneo.

foram perseguidos, caçados. Além disso, vários docentes que entraram nesse período não eram concursados.

Esse momento, na segunda metade da década de 1980, foi um período de renovação no curso de História da UFRJ, com a entrada de muitas pessoas novas, como eu, Manoel Salgado (1952-2010) e Manolo Florentino (1958-2001), que depois se tornaram grandes nomes da historiografia. Também Afonso Carlos [Marques dos Santos] (1950-2004)¹¹.

Entrevistador: Nesse momento, a professora Maria Yedda Linhares ainda estava na UFRJ?

Marieta de Moraes Ferreira: Estava, mas ela estava mais na UFF do que na UFRJ. Além disso, nesse período, houve momentos em que ela foi secretária de Educação. Então, embora figurasse no corpo docente, não estava dando aula, pois estava exercendo essa função. Ela foi secretária de educação na época do Darcy Ribeiro¹².

Entrevistador: Professora, a senhora fez um pós-doc na França, nos anos 90. Qual foi a sua motivação para essa pesquisa? Naquele momento, a senhora já estava trabalhando com história oral? E qual era o tema?

Marieta de Moraes Ferreira: O tema era o seguinte... De fato, nesse período, eu tinha terminado minha tese de doutorado, já estava dando aula, já tinha feito concurso, não era mais professora visitante, era professora assistente. E aí, eu tive a oportunidade de fazer uma entrevista com a Maria Yedda Linhares. Ela era secretária de educação. Era uma entrevista para a revista *Estudos Históricos*. Porque a revista *Estudos Históricos*, do CPDOC, tinha muito essa organização de sempre ter uma entrevista com um professor, um historiador. E sempre eram historiadores estrangeiros, e aí decidiu-se que incorporariam também entrevistas com professores brasileiros. Eu fui fazer a entrevista com a Maria Yedda, e ela, então, mencionou as missões francesas que vieram para o Rio de Janeiro. A figura do Henri Hauser, que era um grande historiador francês, que veio para trabalhar na UDF, Universidade do Distrito Federal¹³. E aí, eu

¹¹ Marieta de Moraes Ferreira discute essas mudanças no capítulo “Universidade e ensino de história: o curso de História do IFCS/UFRJ (1968-1980)”. FERREIRA, Marieta de Moraes. *Universidade e Ensino de História*. 1ª ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2021.

¹² Maria Yedda Linhares exerceu o cargo de secretária municipal de Educação no Rio de Janeiro de 1983 a 1986.

¹³ FERREIRA, Marieta de Moraes. O ensino da história na Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil. *História, Ciências, Saúde-Manguinhos*, v. 19, 2012, p. 611-636.

achei aquilo muito interessante, e já estava cogitando fazer pós-doutorado na França, porque, na verdade, eu tinha feito toda a minha formação na UFF. Eu tinha feito graduação, mestrado e doutorado. Eu tinha morado na Inglaterra quando era muito jovem, e tinha muita vontade de voltar a fazer uma pós-graduação fora, coisa que não foi possível. Nessa altura, eu também me casei, e meu marido tinha problemas políticos e não conseguia tirar passaporte devido à repressão da ditadura. Enfim, eu acabei fazendo toda a minha formação aqui no Brasil, e esta era uma oportunidade. Estamos iniciando os anos 90, e estava muito interessada em fazer um pós-doc fora. Foi quando eu conheci o Roger Chartier, que veio para um seminário no CPDOC, em 93, se eu não me engano¹⁴. Conversei com ele e disse que gostaria de fazer um pós-doc lá na *L'École des hautes études en sciences sociales*, com ele. E defini que queria fazer sobre esses professores franceses que vieram para o Rio de Janeiro. Porque eu disse: "Eu não quero ir para a França para estudar temas brasileiros, temas brasileiros eu estudo no Brasil, no Rio de Janeiro. Eu quero ir para a França para estudar temas franceses que tenham relação com o Brasil." Claro, eu estava preocupada, quem eram esses professores que vieram para fundar, para criar uma universidade na cidade do Rio de Janeiro. E foi muito positivo. Eu fiquei um ano lá na França, de final de 96 a final de 97. Foi quando comecei a trabalhar com essa ideia de ensino de história e dos cursos universitários, que acabaram dando origem a esse livro aqui que você conhece¹⁵. Então, enquanto estava lá, fiz essa pesquisa.

144

Entrevistador: Esse livro surge a partir dessas pesquisas, logo depois?

Marieta de Moraes Ferreira: Não, demora um pouco, vou te explicar por quê. Eu fiz esse pós-doc, fiz essa pesquisa sobre os professores franceses, especialmente o Henri Hauser (1866-1946), que foi o objeto da minha atenção maior, porque ele era a figura mais de destaque. Inclusive, ele tinha contatos com os *Annales*. Ele foi a grande figura que indicava os professores mais jovens que iam para a USP, como o próprio [Fernand] Braudel (1902-1985). E também outro professor que estudei, que foi da USP também, e era de geografia. Enfim.

Entrevistador: Pierre Monbeig (1908-1987)?

¹⁴ O seminário do CPDOC em que Roger Chartier participou ocorreu em 1993, durante as comemorações dos 20 anos do CPDOC. Nesse evento, Chartier apresentou o texto "*A história hoje: dúvidas, desafios, propostas*"

¹⁵ Ela se refere ao livro "*A História como Ofício - A constituição de um campo disciplinar*", publicado em 2013 pela FGV.

Marieta de Moraes Ferreira: Não, o Monbeig é mais tarde¹⁶. Então, eu fiz essa pesquisa, publiquei dois ou três artigos. Porém, quando eu volto para o Brasil, logo depois, eu vou ser diretora do CPDOC. Eu voltei no final de 97. Em 1998, organizei um grande congresso de história oral, porque eu já estava envolvida, internacionalmente, com a história oral. Tinha participado de vários encontros internacionais. Já era vice-presidente da Associação Internacional de História Oral [*The International Oral History Association - IOHA*]¹⁷. Já havia sido presidente da Associação Brasileira de História Oral (ABHO)¹⁸. A Associação foi criada em 94. E, de fato, eu vou ser diretora do CPDOC¹⁹. Então, vários desafios de fazer várias coisas do ponto de vista administrativo. E algumas pesquisas que eu estava fazendo, acabaram um pouco prejudicadas. Porque eu era diretora do CPDOC, além de professora da UFRJ. Eu tinha que dar aula, eu tinha que orientar. Eu tinha os meus compromissos lá também. Era muito trabalho mesmo. Eu acabei colocando muitas das minhas aulas para a noite e administrava essas coisas. Por isso que esse livro, na verdade, ele só vai acontecer, esse livro “*A História como Ofício - A constituição de um campo disciplinar*”, quando eu retomo aquela pesquisa que eu tinha feito no pós-doutorado. Em 2010, eu faço um pós-doc na USP, com a Maria Helena Capelato, que resultou nesse livro. E finalizo essa trajetória nessa pesquisa sobre ensino de história, a criação dos cursos universitários, etc.

145

Entrevistador: A senhora mencionou sua entrada como diretora do CPDOC. Pensando nisso, e considerando suas diversas publicações, com uma sua notável habilidade em organizar obras coletivas, reunir múltiplos colaboradores e administrar isso. Além disso, sua impressionante trajetória como professora e orientadora, com participação em mais de 150 bancas e orientações, é notável. Dito isso, gostaria também de entender sua perspectiva sobre a relação do historiador com o mercado editorial, especialmente considerando sua experiência trabalhando em uma editora, lidando com aspectos mais burocráticos que vão além da relação do historiador com os arquivos ou a sala de aula.

¹⁶ Provavelmente a professora se refere ao geógrafo francês Pierre Deffontaines (1894-1978), que chega a USP em 1935. FERREIRA, Marieta de Moraes. Os professores franceses e a redescoberta do Brasil. *Revista Brasileira*. Rio de Janeiro, ano XI, n.º 43, p. 227-246, abr./mai./jun., 2005.

¹⁷ Marieta de Moraes Ferreira teve vice-presidência conjunta com Alistair Thomson (United Kingdom), entre 1996 e 2000. No biênio 2000-2002 assume a presidência. Disponível em: <https://ioha.org/about/past-council/>. Acesso 15 mar. 2025.

¹⁸ Criada em 29 de abril de 1994, durante o II Encontro Nacional de História Oral, realizado no Rio de Janeiro.

¹⁹ Ela assumiu o cargo em 1999 e fica até 2004.

Marieta de Moraes Ferreira: Eu acho que eu sempre me dividi muito entre ser professora, que é uma coisa que eu gosto muito, sempre gostei de dar aula. Por isso, mesmo estando no CPDOC, na Fundação Getúlio Vargas, como pesquisadora, porque naquela época o CPDOC não possuía curso de graduação, nem de mestrado, nada disso. E eu tinha muita vontade de voltar a dar aula. Eu já tinha tido uma experiência de dar aula logo assim no começo da minha carreira.

Eu gosto de dar aula, eu gosto muito de orientar. Tive orientandos maravilhosos, tenho até hoje. Gosto de fazer pesquisa, mas eu gosto também de organizar coisas, de juntar pessoas. Eu acho que talvez tenha sido um grande mérito que tive na minha vida, de ter capacidade de reunir pessoas, ideias. Você sistematizando-as. De reunir pessoas e de fazer com que pessoas diferentes, com pontos de vista diferentes, trabalhassem juntas.

Eu acho que isso aconteceu muito em dois momentos importantes. Um, quando nós criamos a Associação Brasileira de História Oral, e eu fui a primeira presidente. Eu organizei o primeiro encontro aqui no CPDOC. Nessa época, eu tinha terminado o doutorado e eu era coordenadora do programa de História Oral do CPDOC. E surgiu essa oportunidade de eu organizar esse encontro de História Oral para se refletir, para se fazer a criação de uma possível associação. Essa ideia de fazer esse encontro no CPDOC foi até da Déa Fenelon (1933-2008), durante um encontro menor, na USP, que aconteceu lá. Já existia a ideia de criar uma associação de História Oral, mas isso em 1993. Mas a Déa Fenelon disse: “não, eu acho que é muito prematuro se criar uma associação agora. Esse encontro aqui é um encontro relativamente pequeno, e eu acho que a gente deve fazer com que este ano de 93, 94, seja um ano de mobilização, de divulgação, para que a gente crie uma associação que, de fato, agregue pessoas e tal”. E assim foi. Então, em 94, eu organizei esse congresso aqui no CPDOC e criamos a associação. E fui, então, eleita a primeira presidente da Associação Brasileira de História Oral, que agora completa 30 anos. Nós vamos ter um evento agora em Joinville, o presidente atual é de Joinville²⁰. Eu estou até muito feliz, fui convidada para a mesa de abertura para ser homenageada.

²⁰ O presidente era Fernando Cesar Sossai da Universidade da Região de Joinville.

Acho que vai ser um evento muito interessante, dessa comemoração dos 30 anos. E eu acho que foi um trabalho muito interessante, como primeira presidente, de reunir pessoas que tinham pontos de vista diferentes, divergências. E deu certo, a associação funcionou.

Outro evento também, que eu queria falar... Depois eu fui presidente da Associação Internacional. Em 2000, eu fui eleita presidente da *Internacional Oral History Association*.

Voltando ao ponto que eu te falei, desse desejo meu, desse interesse, eu acho que capacidade de reunir pessoas e fazer com que as pessoas com diferentes pontos de vista trabalhem juntos em torno de um objetivo foi quando foi criado o ProfHistória²¹. O ProfHistória também é um projeto dessa magnitude, mas difícil.

Esse ano eu estou nas comemorações, História Oral, 30 anos, ProfHistoria 10 anos, que vai ser a comemoração em Belém do Pará, em outubro.

Entrevistador: Qual o balanço que a senhora faz do ProfHistória, pensando, assim, como ele influencia nas universidades pelo Brasil?

Marieta de Moraes Ferreira: Eu sou uma pessoa muito suspeita para falar sobre o ProfHistória, porque eu acho que é um projeto realmente magnífico. Por quê? Primeiramente, as graduações, elas quando foram criadas, seja a USP, na UFRJ, principalmente esses cursos mais antigos, eram cursos que estavam, até porque a pesquisa era uma coisa que não acontecia na universidade, então as licenciaturas eram voltadas para preparar pessoas que iam ser professores, mesmo que não tivesse uma prática de ensino, de história, mas a ideia que aquelas pessoas que estavam fazendo aqueles cursos, iam sair dali e iam ser professores.

A partir da década de 70, quando se começa o desenvolvimento desses projetos de pós-graduação, toda a política de CAPES, CNPQ, de expansão da pós-graduação, com a criação desses inúmeros cursos de mestrado, as graduações são muito impactadas por isso. Na verdade, as graduações, elas focalizam muito o seu interesse, isso é uma coisa que aconteceu muito com a minha geração, a gente não queria saber negócio de ensino de história, nós estávamos interessados em formar nossos alunos para ter bolsa de iniciação científica, os cursos passam a ter monografia, de nós prepararmos os nossos alunos para serem pessoas que iam fazer pós-graduação, e que iam seguir uma carreira, ou de pesquisador, ou de professor universitário, não

²¹ O programa começou em 2012, com as primeiras discussões sobre o projeto, e, em 2014, teve o primeiro exame para os alunos. Disponível em: <http://site.profhistoria.com.br/historico/>. Acesso em 15 de mar. 2025.

estava nos nossos objetivos maiores, que nós estávamos formando professores para educação básica. Então, eu acho que isso foi uma coisa durante muito tempo, e eu acho que ainda a cabeça de muita gente ainda é assim.

As licenciaturas, elas não se preocupam, elas não têm uma identidade compatível com o objetivo final dela, o que é uma licenciatura. São cursos de formação de professores que vão atuar prioritariamente na educação básica, e se você fizer, inclusive, um levantamento do número de alunos que faz a licenciatura, o que acontece com ele depois? Uma grande maioria, certamente 80%, eles vão para atuar na educação básica. Um número pequeno, você vai para a universidade, um número ínfimo poderá ir para um centro de pesquisa, um arquivo, alguma coisa do tipo. Mas, mesmo que o objetivo do curso seja a formação de professores, a identidade do curso não está comprometida com este objetivo.

Então, tem uma situação que a grande maioria, ocasional ou fatalmente, serão professores, mas essa dissociação com o que se deveria, a forma que deveria ensinar, organizar. Inclusive, ao longo, depois de 2000, ocorreram várias reformas que o MEC implementou visando aumentar a carga horária de disciplinas voltadas, no caso do curso de História, para o ensino de História. Mas elas, na maioria das vezes, funcionam muito mal ou nem funcionam.

Na UFRJ, se desrespeitou essa legislação. A gente foi fazer uma reformulação do currículo em 2018. De implantar uma disciplina de ensino, dentro do curso de História. Não é nem só existir a cadeira, é você ter um movimento, um engajamento de que é preciso que a graduação, que a licenciatura tenha um engajamento no ensino de História.

O ProfHistória, eu acho que ele é muito importante porque ele surge a partir de uma demanda da capta, uma política pública. Já tinha sido criado antes o próprio ProfMat, o ProfLetras, que eram esses mestrados profissionais voltados para profissionais de matemática, de português, de linguagem portuguesa.

E aí surge a oportunidade de fazer o ProfHistória. Então, atendendo a essa sugestão da CAPES, eu fui procurada pelo professor Carlos Fico, que na época era representante de área, que me convidou, e perguntou se eu não queria liderar esse grupo para a montagem de um projeto de um mestrado profissional em redes. E a gente não tinha muita noção do que era, então foi um trabalho mesmo de juntar as pessoas, inicialmente as pessoas das universidades públicas daqui do

Rio de Janeiro, e de definir o que era, o que é, afinal de contas, esse mestrado de ensino de História.

E principalmente, em rede, em rede nacional. Sendo assim, o primeiro APCN [Avaliação de Propostas de Cursos Novos] que nós fizemos em 2013, mas entregamos na CAPES em 2014, foi um grande desafio. Um grande desafio, reunir essas pessoas, definir como seria. Depois todo o processo muito difícil de como receberia os recursos, como esses recursos iriam ser pagos. Foi um desafio muito grande, mas eu acho que valeu muito a pena. Então, eu fiquei como coordenadora nacional de 2013, quando nós fizemos o projeto, até 2016. Em 2016, eu também já estava próxima de me aposentar, e aí eu saí da coordenação do ProfHistória.

Então, eu sempre tive esse lado de gostar de organizar coisas, de organizar pessoas, de reunir pessoas, juntamente com a atividade acadêmica. Eu acho que foi bom fazer esse tipo de coisa. Eu realmente acho que, embora eu goste muito de pesquisar, eu acho muito interessante você poder escrever um texto, fechar as pontas de uma pesquisa, mas não dá para eu passar a minha vida inteira só fazendo isso. Gosto de fazer isso, mas eu gosto muito de fazer outras coisas, de organizar coisas, de reunir pessoas. Acho que traz oxigênio muito, traz muita inovação.

Entrevistador: Uma última questão, que considero muito importante. A senhora formou uma geração absolutamente espetacular de orientandos, como Cláudia Viscardi e Surama Conde Sá Pinto, entre outros, que hoje são professores universitários e já formaram uma segunda geração de historiadores. Citei propositalmente duas mulheres, pois, dentro das pesquisas nas quais a senhora está profundamente envolvida, há diversos estudiosos no Brasil refletindo sobre o papel da mulher como historiadora. Penso em casos como os de Alice Canabrava e Maria Yedda Linhares. A senhora sempre ocupou postos de destaque na gestão acadêmica. A senhora percebia essa questão de gênero naquele momento, ou simplesmente seguia realizando seu trabalho, sem que essas questões fossem levantadas pelo fato de ser uma historiadora ocupando essas posições?

Marieta de Moraes Ferreira: Não, eu acho que em muitos momentos eu senti isso, sim, sabe? Eu acho que em muitos momentos ser mulher é uma coisa que te deixa um pouco mais secundarizada, menos valorizada, às vezes muita sensação de que você, numa reunião, você fala uma coisa, você coloca um ponto de vista, um problema, e aquilo parece que ninguém te ouviu.

E aí depois vem um homem, fala o mesmo que você falou, e dizem: “ah, sim!” Entende? Então, muitas situações da vida tive esse tipo de situação.

Na universidade eu acho que isso é menos, até porque eu acho que o curso, aqui na minha geração, no curso de História, já tinha um número significativo de mulheres. Mas aqui na Fundação Getúlio Vargas há uma predominância maior de homens do sexo masculino nos principais cargos de chefia, então, a presença feminina, ela é menos relevante.

Entrevistador: Obrigado pela entrevista, professora!

Entrevistas

Recebido em: 16 mar. 2025.

Aprovado em: 19 mar. 2025.

