

REVISTA CAMPO MINADO.

Revista Campo Minado • Edição nº 9 • Niterói
Iº Semestre de 2026 • ISSN Eletrônico: 2763-5341



Capa: Marina Pereira de Menezes de Andrade

Comitê Editorial:

Andrea Soutto Mayor
Bruno Mibielli
Dylla Neves
Johana Pardo
Joice Brum
Josie Lessa
Marcos Veríssimo
Monica Garelli Machado

Capa: Marina Pereira de Menezes de
Andrade

Diagramação:

Dylla Neves

Revisão ortográfica:

Ana Carolina Prea Felipe
Beatriz Fleming dos Santos
Beatriz Medeiros de Almeida
Cecília da Silva Palha Barbosa
Gisele dos Santos Silva
Johana Pardo
Luany da Silva Muniz
Maria Clara Ferreira Ribeiro
Maria Eduarda Neves Costa
Marília Victória Ferreira
Raquel da Silva Brito
Rebeca Dos Santos Fabiano
Roberta Fernanda Felix Adão de Freitas
Sara Maria Ferreira Vieira
Vivian Batista Cruz

Comissão Editorial:

Ana Paula Mendes de Miranda
Carlos Victor Nascimento dos Santos
Daniel Misse
Danieli Machado
Douglas Leite
Edilson Márcio Almeida da Silva

Érika Guimarães Ferreira

Fábio Reis Mota

Fernando de Castro Fontainha

Flavia Medeiros

Frederico Policarpo

Glaucia Mouzinho

Jacqueline Muniz

José Colaço Dias Netto

Juliana Vinuto

Lenin dos Santos Pires

Lucia Eilbaum

Luciane Patrício

Ludmila Antunes

Marcial Suarez

Marco Aurélio Ferreira Gonçalves

Maria Pita

Michel Lobo Toledo Lima

Nalayne Pinto

Pedro Heitor Barros Geraldo

Rodrigo Ghiringhelli de Azevedo

Rolf Malungo de Souza

Ronaldo Lobão

E-mail:

campominado.revista@gmail.com

Dossiê - PIBID

**Revista Campo Minado, Volume 6, n. 9,
Niterói, Páginas 1-268, 1º semestre de 2026**

REVISTA
.CAMPO.MINADO.
Estudos Acadêmicos em Segurança Pública

SUMÁRIO:
Edição nº9

• Editorial	01
Comitê Editorial	
• Carta aos Leitores	03
Comitê Editorial	
DOSSIÊ	
• Introdução ao dossiê: Formação docente em registros: etnografia, narrativas e diários de campo no PIBID	05
Eline Marques Rezende e Johana Pardo	
• Diários de aula e registros reflexivos como instrumentos de formação docente no PIBID	08
Gabrielle dos Santos Rita, Lara de Carvalho Condé e Priscila Andrade Magalhães Rodrigues	
• Refletir a prática: os diários reflexivos na constituição da práxis docente no PIBID	21
Isabelle Ottoni Silva, Mergenfel A. Vaz Ferreira e Danielle de Almeida Menezes	
• Olhares, afetos, línguas e crianças: relato reflexivo sobre a relevância do PIBID em nossa formação docente	34
Ana Clara Freitas Araújo da Silva, Yasmin Lachman Martins, Danielle de Almeida Menezes e Karoline dos Santos Silva	
• O ‘terceiro lugar’ em disputa: formação docente, etnografia e inteligência artificial generativa	49
Eline Marques Rezende, Astrid Johana Pardo Gonzalez, Lidiane Silva de Lima, Abigail Conceição do Carmo	
• Diários de Bordo do Subprojeto de Artes- PIBID/UFRJ: formação inicial, documentação artística e autoria docente	73
Marina Pereira de Menezes de Andrade, Doralice Duque Sobral Filha, Wilson Cardoso Junior, Mariane Brito Azevedo Borges, Marina Nery Amâncio da Silva e Amanda Figueiredo Ferreira	

• **Diários da Maré: as operações policiais e o cotidiano escolar na visão de bolsistas do PIBID da UFRJ**

Isabella Pereira Silva, Marcela Guilherme de Lima, Marcos Vinícius Scheffel, Maria Eduarda Sancier Dias de Oliveira e Paulo Gustavo Santos da Silva 87

• **O PIBID e aprendizagem baseada em projetos (ABP): relato de um bolsista em sua primeira experiência docente com crianças**

João Victor Silva de Oliveira, Danielle de Almeida Menezes 97

• **O PIBID Letras-Libras UFRJ: libras e literatura surda na educação infantil**

Ana da Conceição Lemos, Bárbara Lima da Conceição, Carla Rosângela Silva de Almeida, Elaine Maria de Medeiros, Janaína Pinto Muniz de Sousa, Nicolle da Silva Limeira, Paulo Nascimento de Alcântara, Vinicius Nascimento Alves, Rosana Duarte Grasse e Renata Cardoso de Sá Ribeiro Razuck 108

• **“Entre homens é assim”: masculinidades em narrativas autobiográficas no contexto do PIBID**

Iury Amorim Bezerra Martins, Leandro Teofilo de Brito, Livia de Paula Machado Pasqua e Simone Freitas Chaves 116

ARTIGOS

• **Entre cachorros e carcarás: pensando a militarização da segurança pública no Rio de Janeiro como uma metáfora de natureza-cultura**

Elizabete Ribeiro Albernaz e Enéas da Silva Oliveira Lima 127

• **Bolsa *versus* bono: um estudo do discurso político em *tweets* brasileiros e colombianos**

Alice Marques Nicolao e Johana Pardo 157

MONOGRAFIAS

• **Advocacia e interseccionalidade: dilemas e desafios enfrentados pelas advogadas negras no Rio de Janeiro**

Ana Clara Campos Ribeiro 171

• **Filhos da Informalidade - sobrevivência, resistência e trajetórias no comércio informal da cidade do Rio de Janeiro**

Rafaela de Oliveira Ribeiro 215

ENTREVISTA

• **Os desafios do curso de Tecnólogo em Segurança Pública CEDERJ/ UFF**

Entrevistadas: Andréa Soutto Mayor e Mônica Garelli Machado 252

Editorial

A Revista Campo Minado vem se consolidando como um espaço de produção crítica sobre os conflitos sociais e suas formas de administração. Sua trajetória esteve fortemente vinculada aos debates sobre segurança pública, violência urbana, policiamento e sistema de justiça. Nos últimos anos, esse campo de observação foi se ampliando para outros espaços nos quais os conflitos também se produzem e se tornam visíveis. A própria trajetória recente da revista mostra esse movimento. Na 5ª edição, o dossiê “Conflitos escolares e o aprendizado dos valores cívicos na sociedade brasileira” voltou-se para as disputas que atravessam o cotidiano da escola. Na 7ª edição, o dossiê “Letramentos no ensino superior: por uma universidade mais inclusiva” colocou em discussão os desafios da universidade diante das desigualdades, dos letramentos acadêmicos e das políticas de inclusão. Com isso, a revista reafirma que os conflitos também atravessam os processos educativos, as práticas de linguagem e as formas de participação institucional.

É nesse horizonte que situamos o presente dossiê. Em nossa última reunião editorial, tornou-se central a reflexão sobre a circulação da etnografia para além da Antropologia. Hoje, a etnografia também ocupa lugar importante na Educação, especialmente no trabalho de campo de inspiração etnográfica em escolas, e nos estudos da linguagem, por meio da etnografia linguística. Como grande parte do corpo editorial da Campo Minado tem formação antropológica, consideramos importante reafirmar a necessidade de rigor etnográfico. A etnografia exige permanência no campo. Exige observação sistemática, registro situado e atenção às categorias mobilizadas pelos sujeitos pesquisados. Exige também reflexividade e articulação entre descrição e interpretação.

A imagem de capa deste número dialoga diretamente com esse debate. A fotografia foi tomada no momento em que professoras e professores coordenadores da área do PIBID da UFRJ, no eixo da linguagens, acordaram a construção deste dossiê. Nela, aparecem óculos pertencentes aos professores e autores dos textos aqui reunidos, dispostos sobre um caderno de anotações. A imagem sugere, de forma simples e expressiva, os diferentes olhares que hoje atravessam a etnografia. Cada par de óculos

remete a um modo de ver, registrar e interpretar a experiência. Ao mesmo tempo, o caderno ao fundo lembra que olhar etnograficamente envolve escrita no diário de campo e trabalho coletivo. A fotografia, portanto, não cumpre apenas uma função ilustrativa. Ela sintetiza o espírito deste número e anuncia a pluralidade de perspectivas que compõem o dossiê.

A partir desse horizonte, os nove artigos reunidos neste dossiê, intitulado “Formação docente em registros: etnografia, narrativas e diários de campo no PIBID”, organizado pela professoras Eline Marques Rezende e Johana Pardo, coordenadoras do subprojeto de espanhol, permitem observar diferentes modos de aproximação entre etnografia, formação docente, linguagem e escola, ainda em construção. Em comum, os textos assumem a experiência vivida no PIBID como ponto de partida para pensar a docência em sua dimensão situada. Os registros de campo, os diários reflexivos, os relatos autobiográficos, os diários de bordo e as narrativas de estudantes aparecem como materiais que permitem olhar para a escola em sua complexidade.

Editores da revista

Carta ao leitor

Prezadas leitoras e prezados leitores,

Esta edição da **Revista Campo Minado** reúne textos que atravessam diferentes campos de conflito, formação e produção de conhecimento. O número acolhe o dossiê Formação docente em registros: etnografia, narrativas e diários de campo no PIBID, dedicado às experiências formativas desenvolvidas no âmbito do PIBID/UFRJ, e também apresenta trabalhos que dialogam com temas centrais da revista, como sistema de justiça, segurança pública, desigualdades, trabalho informal, discurso político e educação.

Esta edição também traz uma entrevista sobre os desafios do curso de Tecnólogo em Segurança Pública CEDERJ/UFF, com as professoras Andréa Soutto Mayor e Mônica Garelli Machado, entrevistadas por Bruno Leipner Mibielli e Marcos Veríssimo. A entrevista retoma trajetórias ligadas à educação a distância, à formação em segurança pública e à construção institucional de um curso que articula universidade, trabalho, tecnologia e políticas públicas.

Além do dossiê e da entrevista, este número reúne pesquisas que ampliam o debate sobre conflitos sociais e suas formas de administração a partir de duas monografias. A primeira, Advocacia e interseccionalidade: dilemas e desafios enfrentados pelas advogadas negras no Rio de Janeiro, de Ana Clara Campos Ribeiro, analisa como raça e gênero atravessam as trajetórias de mulheres negras no campo jurídico. A segunda, Filhos da informalidade: sobrevivência, resistência e trajetórias no comércio informal da cidade do Rio de Janeiro, de Rafaela de Oliveira Ribeiro, parte da experiência da autora no comércio informal para discutir trabalho, sobrevivência, repressão e agência no espaço urbano.

O artigo Bolsa versus bono: um estudo do discurso político em tweets brasileiros e colombianos, de Alice Marques Nicolao e Johana Pardo, desloca o olhar para o espaço digital e analisa modos de construção do discurso político em contextos de polarização. Por sua vez, o artigo Entre cachorros e carcarás: pensando a militarização da segurança pública no Rio de Janeiro, de Elizabete R. Albernaz e Enéas Lima como uma metáfora de natureza-cultura retoma o campo da segurança pública para discutir moralidades, militarização, seletividade penal e representações sobre o trabalho policial.

Com esta edição, a Campo Minado reafirma seu compromisso com a análise crítica dos conflitos sociais em diferentes espaços da vida coletiva. A escola, a universidade, o sistema de justiça, o comércio informal, as redes digitais e as instituições de segurança aparecem aqui como campos atravessados por disputas de sentido, relações de poder e possibilidades de transformação. Convidamos vocês a percorrerem este número como quem acompanha diferentes entradas em campo. Que a leitura dos textos aqui reunidos amplie o debate sobre etnografia, formação, desigualdades e conflitos sociais, fortalecendo o compromisso com uma produção acadêmica situada, crítica e socialmente referenciada.

Boa leitura!

Dossiê

Apresentação do dossiê “Formação docente em registros: etnografia, narrativas e diários de campo no PIBID”

**Eline Marques Rezende
Johana Pardo**

Conforme já explicitado no Editorial, o presente dossiê reúne contribuições que ampliam o debate sobre a etnografia na educação e nos estudos da linguagem. Os textos não apresentam a escola como cenário neutro, nem o PIBID como simples espaço de aplicação de teorias. Ao contrário, mostram que a formação docente se constitui no encontro entre universidade e escola, nas escritas que registram esse encontro e nas disputas de sentido que emergem da prática. É nesse percurso que passamos, a seguir, à apresentação dos artigos que compõem esta edição.

O primeiro artigo, “Diários de aula e registros reflexivos como instrumentos de formação docente no PIBID”, discute o papel dos diários de campo e dos registros reflexivos na formação de licenciandas em Pedagogia. A partir da experiência no PIBID Anos Iniciais da UFRJ, o texto mostra como a escrita permite revisitar acontecimentos, problematizar percepções e compreender melhor as relações presentes na sala de aula. O artigo destaca o registro como instrumento de autoformação, planejamento e construção da identidade docente.

O segundo artigo, “Refletir a prática: os diários reflexivos na constituição da práxis docente no PIBID”, acompanha a experiência de uma licencianda no subprojeto Línguas Adicionais com Crianças. Os diários produzidos ao longo de dezoito meses permitem observar transformações em sua relação com a escola, com a autonomia pedagógica e com a própria identidade profissional. A escrita aparece como prática de reflexão sobre a docência e como caminho para articular universidade, escola e práxis pedagógica.

O terceiro artigo, “Olhares, afetos, línguas e crianças: relato reflexivo sobre a relevância do PIBID em nossa formação docente”, apresenta experiências de licenciandas de Inglês no subprojeto Línguas Adicionais com Crianças. O texto valoriza o ensino de línguas com crianças a partir da Aprendizagem Baseada em Projetos e do Letramento Crítico. Ao narrar projetos com storytelling, viagens aéreas fictícias e

sustentabilidade, as autoras defendem uma educação linguística crítica, decolonial e sensível às infâncias.

O quarto artigo, “O ‘terceiro lugar’ em disputa: formação docente, etnografia e inteligência artificial generativa”, focaliza o PIBID de Espanhol/UFRJ como espaço de formação entre universidade e escola pública. A partir de registros de coordenação, atas, mensagens, protocolos etnográficos e relatos de bolsistas, o texto analisa conflitos e reelaborações no processo formativo. A presença da Inteligência Artificial Generativa atravessa a reflexão e recoloca questões sobre letramentos e formação docente.

O quinto artigo, “Diários de Bordo do Subprojeto de Artes-PIBID/UFRJ: formação inicial, documentação artística e autoria docente”, amplia a discussão sobre registros formativos no campo das Artes Visuais e da Expressão Gráfica. Os diários de bordo aparecem como objetos de documentação, criação e autoria. Escrita, desenho, colagem, fotografia, memória e afeto compõem percursos singulares de formação do professor-artista-pesquisador.

O sexto artigo, “Diários da Maré: as operações policiais e o cotidiano escolar na visão de bolsistas do PIBID da UFRJ”, analisa os impactos da violência urbana no cotidiano de uma escola situada no Complexo da Maré. Os diários de campo dos bolsistas registram operações policiais, interrupções das aulas e precarizações que afetam o direito à educação. O texto também incorpora diários escritos por estudantes da educação básica, revelando a escrita como prática de escuta, denúncia e reflexão sobre projetos de vida em contextos de vulnerabilidade social.

O sétimo artigo, “O PIBID e Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP): relato de um bolsista em sua primeira experiência docente com crianças”, apresenta o percurso de um licenciando em sua atuação com turmas de 5º ano. O texto mostra como leituras teóricas, reuniões pedagógicas, eventos acadêmicos e projetos de ensino contribuíram para sua iniciação à docência. A Aprendizagem Baseada em Projetos aparece como eixo para a construção de aulas mais lúdicas, participativas e próximas das linguagens infantis.

O oitavo artigo, “O PIBID Letras-Libras UFRJ: Libras e Literatura Surda na Educação Infantil”, apresenta práticas de contação de histórias em Libras com crianças surdas de 2 a 5 anos. A literatura surda é tomada como recurso pedagógico para a

aquisição da Libras, o desenvolvimento emocional e o fortalecimento da identidade surda. O texto também destaca o papel das oficinas de Libras com famílias e a importância da formação docente para práticas bilíngues mais inclusivas.

O nono artigo, “‘Entre homens é assim’: masculinidades em narrativas autobiográficas no contexto do PIBID”, discute a construção social das masculinidades a partir de experiências no subprojeto de Educação Física. As narrativas autobiográficas analisam cenas relacionadas à dança, à natação, ao futebol e a discursos de intimidação. O artigo mostra a importância de uma formação docente capaz de problematizar normas de gênero e de construir práticas pedagógicas orientadas pelo respeito, pelo cuidado e pelo reconhecimento das diferenças.

Convidamos o leitor a percorrer este dossiê como quem entra em diferentes campos etnográficos. Cada artigo apresenta uma escola, um grupo, uma prática e um modo particular de registrar a experiência. Reunidos, esses trabalhos mostram que a formação docente se constrói na observação atenta e reflexão sobre o cotidiano. Esperamos que este dossiê estimule novos olhares para a etnografia nos estudos da linguagem e na educação e fortaleça o compromisso com pesquisas que transformem a experiência em conhecimento.

Diários de aula e registros reflexivos como instrumentos de formação docente no PIBID

Journals and Reflective Accounts as Tools for Teacher Education in PIBID

Gabrielle dos Santos Rita¹

Lara de Carvalho Condé²

Priscila Andrade Magalhães Rodrigues³

Resumo:

Este artigo analisa de que maneira os registros produzidos no contexto do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), contribuem para a formação de licenciandas em Pedagogia. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, de caráter interpretativo e inspiração etnográfica, desenvolvida no núcleo PIBID Anos Iniciais da Universidade Federal do Rio de Janeiro, em duas turmas de 4º ano do Ensino Fundamental de uma escola da Rede de Federal, localizada no município de Rio de Janeiro. Os dados foram produzidos ao longo de um ano e cinco meses de inserção no cotidiano escolar, por meio de observação participante, elaboração de diários de campo e, posteriormente, produção de registros reflexivos. A análise ocorreu mediante a leitura interpretativa desses materiais, considerando o desenvolvimento do olhar investigativo; a indissociabilidade entre teoria e prática; a construção da identidade docente e a contribuição dos registros para o planejamento e a tomada de decisões pedagógicas. A discussão fundamenta-se, principalmente, nas contribuições de Paulo Freire (1996, 2005), Porlán e Martín (2004) e Signorelli (2016). Os resultados indicam que a passagem da observação para a escrita reflexiva permite às licenciandas revisitar acontecimentos, problematizar suas percepções e compreender com maior profundidade as relações, os processos de aprendizagem e os desafios presentes na sala de aula. Conclui-se que os diários de aula e registros reflexivos podem constituir instrumentos de autoformação e de reflexão sobre a prática, favorecendo intervenções pedagógicas mais conscientes, fundamentadas e sensíveis às singularidades dos estudantes.

Palavras-chave: formação de professores; PIBID; diário de campo; escrita reflexiva.

¹ Licencianda em pedagogia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil. Bolsista PIBID/CAPES. gabrielleufrj548360@gmail.com

² Licencianda em pedagogia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil. Bolsista PIBID/CAPES. laradeconde@gmail.com

³ Doutora em Educação, professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil. Orientadora bolsista PIBID/CAPES. priscilaapri@gmail.com

Abstract:

This article examines how records produced within the Institutional Teaching Initiation Scholarship Program (PIBID) contribute to the education of undergraduate students enrolled in a Pedagogy program. This qualitative, interpretive study, informed by an ethnographic perspective, was conducted within the Early Years of Elementary Education strand of PIBID at the Federal University of Rio de Janeiro, in two fourth-grade classes at a federal public school located in the city of Rio de Janeiro. Data were generated over one year and five months of engagement in the everyday life of the school through participant observation, the keeping of field journals, and the subsequent production of reflective accounts. The materials were analyzed interpretively, with attention to the development of an investigative perspective, the inseparability of theory and practice, the construction of teacher identity, and the contribution of written records to pedagogical planning and decision-making. The discussion draws primarily on the contributions of Paulo Freire (1996, 2005), Porlán and Martín (2004), and Signorelli (2016). The findings indicate that the transition from observation to reflective writing enables preservice teachers to revisit events, question their own perceptions, and develop a deeper understanding of classroom relationships, learning processes, and the challenges encountered in teaching. The study concludes that field journals and reflective accounts can serve as tools for self-directed professional development and reflection on practice, fostering pedagogical interventions that are more deliberate, theoretically grounded, and responsive to students' individual needs.

Keywords: teacher education; PIBID; field journal; reflective writing.

Introdução

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) é um projeto do Governo Federal, conduzida pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) que oferece bolsas a estudantes de licenciatura para inserir-se no espaço de atuação profissional docente, a escola, por meio de vivência no espaço da sala de aula, sob supervisão de docentes experientes da escola e da universidade, também bolsistas, oferecendo à futura professora⁴ a possibilidade de relacionar à teoria com a prática escolar, numa relação mais intrínseca entre a formação na universidade e na escola de educação básica.

O PIBID Pedagogia da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) é organizado em dois núcleos voltados para a educação infantil e um núcleo voltado aos

⁴ Considerando que o grupo do Pibid Anos Iniciais é composto por 11 mulheres, optou-se por utilizar o termo no feminino.

anos iniciais. No contexto do PIBID Anos Iniciais, o grupo é composto por oito pibidianas - todas estudantes do curso de pedagogia da UFRJ, que acompanham duas turmas de 4º ano de escola da Rede Pública Federal, sob orientação de uma professora da universidade e de duas professoras da escola de educação básica. Um dos diferenciais do programa é que as licenciandas participam do cotidiano da sala de aula não apenas como observadoras distantes das relações com os alunos, mas como integrantes ativas do contexto da sala de aula, articulando as vivências na formação inicial com aquelas experienciadas no futuro espaço de atuação profissional das licenciandas.

Nesta proposta formativa, compreende-se que é necessária uma imersão na escola de educação básica, espaço de formação docente tão importante quanto a universidade (Rodrigues, 2017), que possibilita a aprendizagem da docência dentro do campo de atuação profissional com os principais atores do processo de ensino e aprendizagem: os estudantes e as professoras supervisoras, pares na profissão.

Para que futuras professoras possam vivenciar a sala de aula de maneira ativa, compreende-se que não podem apenas observar e seguir com a experiência sem registros do que as marcaram, sejam os acontecimentos do cotidiano escolar, sejam sentimentos e reflexões despertados. Através dos registros nos cadernos de campo, as pibidianas possuem a oportunidade de guardar memórias, anotar ponderações sobre as aulas, sobre os estudantes, sobre as estratégias das professoras, que poderão auxiliá-las na docência em sua futura atuação profissional. Por exemplo, as anotações podem contemplar notas sobre como cada aluno age, reage, aprende e comunica-se; como cada turma funciona de maneiras diversas em dias diferentes; como a motivação para a aprendizagem se constitui em uma sala e de que forma ela se manifesta. Por meio dos registros aprende-se, ao relacionar as observações, o que na correria da rotina não poderia se constatar, o que o torna uma rica possibilidade formativa e de intervenção pedagógica.

Diante disso, perguntamo-nos: de que maneira o registro, concebido como instrumento etnográfico, contribui para a formação docente das participantes do PIBID? Este artigo busca analisar essa questão a partir das experiências e observações de duas

licenciandas e de uma docente, vivenciadas e registradas ao longo de um ano e cinco meses no âmbito do PIBID Anos Iniciais.

Os registros no PIBID

Dentro do contexto do PIBID Anos Iniciais, somos incentivadas a produzir registros pessoais através de um olhar investigativo e reflexivo sobre a prática docente. A inserção não apenas da sala de aula, mas no âmbito educacional como um todo, nos permite acompanhar o cotidiano dos alunos, suas relações com professores e outros estudantes, as práticas e os recursos pedagógicos utilizados pelos professores, as adaptações das atividades conforme as necessidades das crianças, as organizações do espaço para que o aprendizado ocorra, bem como as formas de brincar, as dificuldades e as facilidades dos estudantes e diversos outros processos.

Porlan e Martin (2004) ao analisar o diário de aula como ferramenta para investigação docente, entende que o mesmo

é um guia para a reflexão sobre a prática, favorecendo a tomada de consciência do professor sobre seu processo de evolução e sobre seus modelos de referência. Favorece, também, o estabelecimento de conexões significativas entre o conhecimento prático e o conhecimento disciplinar, o que permite uma tomada de decisões mais fundamentada. Por meio do diário, podem ser realizadas focalizações sucessivas sobre a problemática estudada, sem perder as referências do contexto. Por fim, favorece o desenvolvimento dos níveis descritivo, analítico-explicativo e valorativo do processo de investigação e reflexão do professor (Porlán e Martín, 2004, p. 23)⁵.

Nesta perspectiva, entendemos que o diário de aula, é ferramenta investigativa sobre o trabalho docente. Por meio dele, as licenciandas e professoras podem refletir sobre o trabalho em sala de aula, conectar conhecimentos mais teóricos com as

⁵ Tradução livre. Texto original: "Es una guía para la reflexión sobre la práctica, favoreciendo la toma de conciencia del profesor sobre su proceso de evolución y sobre sus modelos de referencia. Favorece, también, el establecimiento de conexiones significativas entre conocimiento práctico y conocimiento disciplinar, lo que permite una toma de decisiones más fundamentada. A través del diario se pueden realizar focalizaciones sucesivas en la problemática que se aborda, sin perder las referencias al contexto. Por último, propicia también el desarrollo de los niveles descriptivos, analítico-explicativos y valorativos del proceso de investigación y reflexión del profesor." (Porlán; Martín, 2004, p. 23).

vivências dos alunos, bem como pensar sobre as estratégias didáticas que melhores se enquadram no contexto da sala de aula. Para Pimenta (2012), refletir sobre a prática não significa apenas recordar o que aconteceu em sala de aula ou buscar soluções imediatas para problemas cotidianos. A prática precisa ser analisada, problematizada e confrontada com conhecimentos teóricos, considerando também as condições institucionais, sociais, políticas e históricas do trabalho docente. Para a autora, “a construção de conhecimentos por parte dos professores [se dá] a partir da análise crítica (teórica) das práticas e da ressignificação das teorias a partir dos conhecimentos da prática (práxis) (Pimenta, 2012, p.51)”.

Uma etapa anterior ao registro é a observação enquanto um exercício ativo que exige sensibilidade, atenção e compreensão. É um processo natural e intrínseco à experiência do observador. Chauí (2002) ressalta que olhar não é receber passivamente uma realidade pronta, o olhar estabelece uma relação entre quem observa e aquilo que é observado, mobilizando perspectivas, conhecimentos e modos de interpretar o mundo. Para a autora “o olhar ensina um pensar generoso que, entrando em si, sai de si pelo pensamento de outrem” (Chauí, 1988, p. 61). Nesta concepção, a observação possui um movimento duplo, volta-se para o outro e para a realidade escolar, em nosso caso, mas também conduz as licenciandas e todas as envolvidas no PIBID, pibidianas e professoras, a refletirem sobre si mesmas e sobre sua formação.

Como estratégia inicial de registro, utilizamos o diário de campo para formar um leque de registros do dia a dia da sala de aula, para guardar livremente as memórias e anotações sobre os acontecimentos, sentimentos e percepções, favorecendo o entendimento do espaço e das relações sociais que o constituem. Tais registros possibilitaram o acesso futuro aos mesmos, com o objetivo de “olhar” (na perspectiva de Chauí) mais atentamente os acontecimentos e suas relações.

Posteriormente, as anotações do diário de campo foram retomadas para a elaboração de um registro mais desenvolvido e reflexivo, que se atentava para as relações entre teoria e prática que se apresentavam no cotidiano. Esse instrumento possuiu a finalidade de revisitar, organizar e analisar de maneira mais aprofundada questões observadas na escola, que normalmente são suscitadas durante as reuniões de

planejamento. O dinamismo do cotidiano da sala de aula, por vezes, impede esse tipo de registro devido à sobrecarga de trabalho de professoras e pibidianas (na escola e também no espaço acadêmico). Logo, as observações passaram a dialogar com as discussões realizadas nas reuniões do PIBID, nas vivências escolares, com os referenciais teóricos estudados em todos os espaços formativos, da escola (PIBID) e na universidade (licenciatura).

Dessa forma, vale destacar que a escrita não se resume ao relato do que ocorreu, mas interpreta, questiona e atribui sentidos aos acontecimentos a partir de uma postura mais atenta, crítica, investigativa e humanizada das professoras em formação. A reflexão desenvolvida ao longo desse percurso, contribui para a construção da identidade docente e para a formação de um olhar responsável sobre a prática pedagógica, já que as licenciandas passam a analisar suas próprias práticas em sala de aula e a agir de maneira mais consciente e intencional diante das demandas do cotidiano escolar.

Da observação à escrita reflexiva

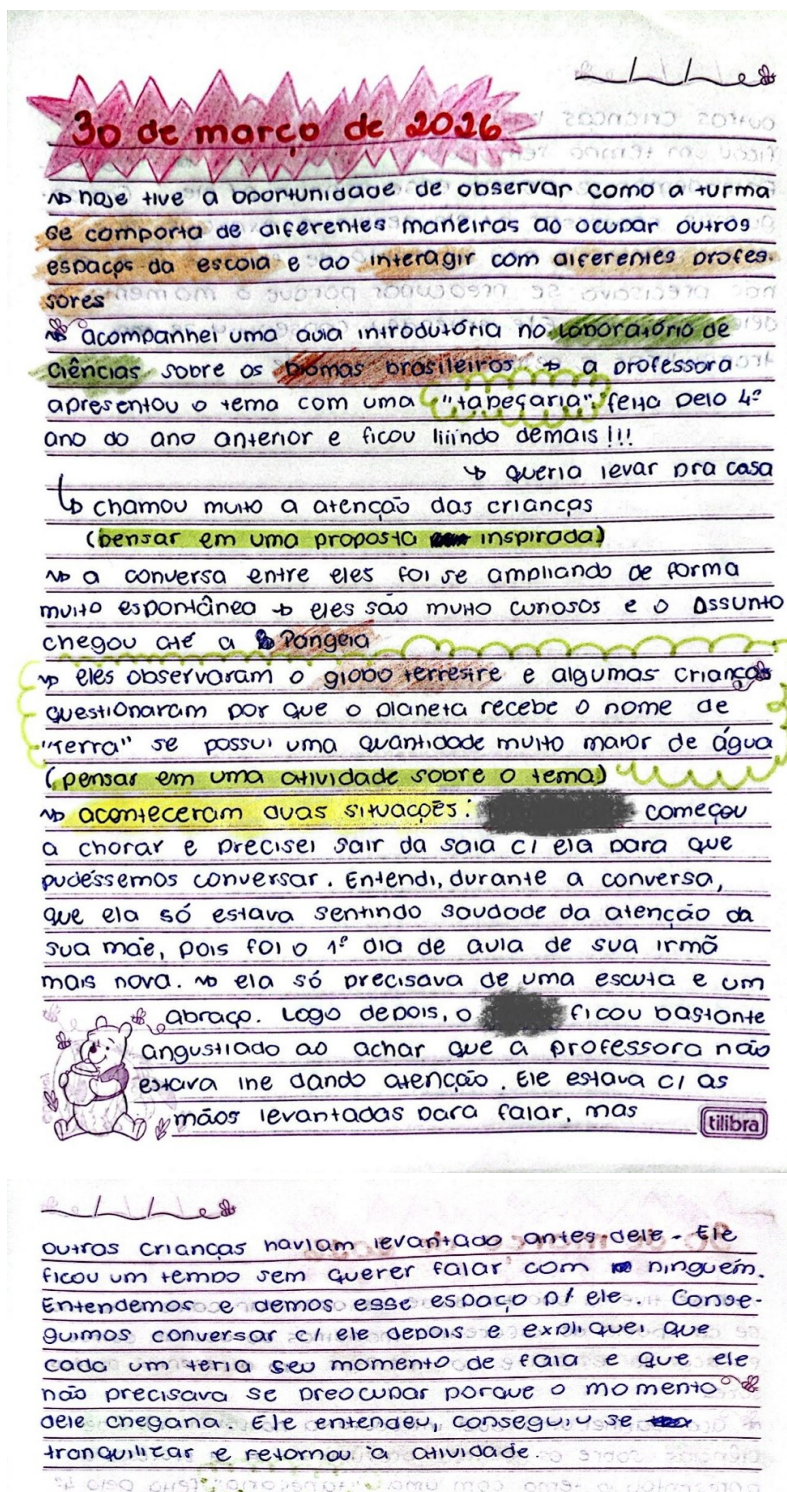
Apresentamos a seguir, dois exemplos dessa prática de escrita, um registro em caderno de campo de uma aula e um registro mais amplo, a partir das vivências no PIBID durante um semestre e a sua relação para a formação das licenciandas.

Exemplo de um diário de aula

Para reforçar a ideia de que um diário de campo deve ser construído com o olhar pessoal de quem observa e escreve, selecionamos um exemplo feito sobre uma aula realizada no Laboratório de Ciências. O registro se deu em um caderno e foi digitalizado. As rasuras em cinza, feitas de maneira digital, são nomes de alunos que não podem ser expostos.

Imagem 1: Diário de campo, 30 de março de 2026.

Exemplo de um registro formalizado



Fonte: Acervo pessoal de uma das autoras (2026).

A fim de ilustrar a prática de registrar, no contexto do PIBID, destaca-se o seguinte registro reflexivo, realizado após as observações durante um semestre de atividades do programa na escola, buscando sintetizar algumas experiências.

As vivências deste ciclo do PIBID têm reforçado a importância da inserção no cotidiano escolar como parte essencial da formação docente. O retorno ao ambiente da escola, agora orientado por outros objetivos e desafios, possibilitou perceber que cada ano letivo apresenta características próprias, ainda que muitos princípios permaneçam os mesmos.

Nos encontros iniciais, foi possível acompanhar a organização da rotina escolar, a relação construída entre professora e estudantes e as diferentes formas de participação das crianças durante as atividades. Chamou minha atenção a maneira como a professora conduz a turma, criando um ambiente em que os alunos se sentem à vontade para participar, levantar hipóteses, fazer perguntas e compartilhar seus conhecimentos. Em uma atividade de leitura, por exemplo, antes de apresentar a resposta, ela incentivou que as crianças identificassem pistas no texto para justificar suas interpretações. Já em uma proposta de matemática, alguns estudantes resolveram o mesmo problema por caminhos diferentes, e a professora valorizou cada estratégia apresentada, promovendo a troca entre os colegas. Ao mesmo tempo, há uma preocupação constante em incentivar que encontrem caminhos para resolver as situações propostas antes de receberem respostas prontas.

Outro aspecto que despertou minha atenção foi a diversidade presente na sala de aula. Cada estudante apresenta seu próprio ritmo, interesses e formas de aprender, exigindo da professora um olhar atento para as necessidades individuais sem perder de vista o coletivo. Acompanhar essas estratégias de mediação tem ampliado minha compreensão sobre o papel docente e sobre a necessidade de planejar práticas que respeitem as singularidades dos alunos, e que favoreçam o desenvolvimento deles ao longo do ano letivo.

Além das atividades em sala, os momentos de diálogo com a professora supervisora e com os demais integrantes do PIBID têm sido fundamentais para

relacionar as experiências vividas na escola com as discussões realizadas na universidade. Essas conversas tornam mais evidente que a prática pedagógica é construída continuamente por meio da reflexão e da troca de experiências.

Essas vivências reforçam que a docência, como salienta Paulo Freire (1996), não é transmissão de conteúdos, mas construir caminhos para a sua aquisição. Ela envolve escuta, sensibilidade, planejamento e a construção de relações que favoreçam o desenvolvimento e aprendizagem dos estudantes. A cada encontro percebo que o PIBID continua sendo um espaço privilegiado de formação, pois permite compreender a escola em sua complexidade e fortalecer, desde o início da trajetória profissional, um olhar crítico, reflexivo e comprometido com uma educação de qualidade. (Relato de uma das autoras).

Ressalta-se que os exemplos do diário de aula e do registro formalizado não seguem a mesma linha de raciocínio. O diário de aula reflete as observações concentradas em apenas um dia. Já o registro formalizado, apresenta reflexões mais amplas sobre a experiência, feitas a partir das anotações do diário de campo, presentes em diferentes dias e situações.

Formação docente e reflexões sobre a prática

A utilização do diário de campo como instrumento de formação docente revela-se uma estratégia poderosa para transformar a experiência das licenciandas, permitindo que elas deixem de ser observadoras distantes para tornar-se integrantes ativas do cotidiano escolar. Segundo Zabalza (2004), os diários podem assumir uma função etnográfica quando os acontecimentos narrados são compreendidos em relação aos contextos físico, social e cultural nos quais ocorrem.

Este processo de escrita contínua modifica a percepção da futura professora, pois exige um exercício de observação ativa que demanda muita sensibilidade, atenção e compreensão, permitindo que ela aprenda a notar como cada aluno age, reage, aprende e se comunica antes mesmo de propor qualquer intervenção. Através do registro, é possível capturar nuances da rotina que passariam despercebidas na pressa do dia a dia,

favorecendo um entendimento mais profundo das relações sociais e do espaço educativo. Essa prática acaba desenvolvendo um olhar investigativo que permite compreender a complexidade da escola em sua totalidade, abrangendo desde a organização dos espaços e recursos pedagógicos até as adaptações necessárias para atender às singularidades de cada criança.

A transformação da vivência cotidiana em objeto de análise ocorre de forma mais intensa na transição do diário de campo para o registro formalizado. Enquanto o primeiro guarda memórias livres do dia a dia, o segundo permite revisitar, organizar e analisar o cotidiano, estabelecendo um diálogo entre as vivências escolares e os referenciais teóricos mais próximos das professoras em formação. Nesta etapa, a licencianda deixa de apenas relatar o que aconteceu para interpretar, questionar e atribuir sentidos aos eventos, compreendendo esse "porquê" das dinâmicas escolares. Paulo Freire compreende essa relação como práxis, isto é, como articulação indissociável entre ação e reflexão. Segundo o autor, "é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática" (Freire, 1996, p. 39). Nesse movimento, teoria e prática se reelaboram mutuamente, contribuindo para a construção da identidade profissional docente e para o compromisso com uma educação crítica, que faça sentido para os educandos e que responda às demandas de cada contexto de sala de aula.

Ao registrar não apenas os fatos, mas também os sentimentos e reflexões despertados, as licenciandas realizam um processo de olhar para si, para sua formação, sobre como trabalhariam determinados conteúdos com a turma, quais seriam as melhores estratégias didáticas a serem escolhidas, realizando o que Signorelli (2016) chama de autoformação. Para a autora,

a autoformação é um compromisso que cada sujeito tem consigo mesmo e que o diário de campo pode trazer à tona elementos autoformadores. E, como registra Pecoits (2009), para ter esse caráter autoformador o diário precisa trazer "a escrita de si", ou seja, é preciso que o sujeito se coloque nesse registro e esteja dentro dele, deixando transparecer como se coloca no mundo (Signorelli, 2016, p. 139).

Os registros reflexivos acima evidenciam que a prática docente é dinâmica e exige da professora a capacidade de valorizar diferentes caminhos de aprendizagem,

estratégias de participação dos estudantes, construção contínua de relações humanas fundamentadas na escuta e elaboração de um planejamento diversificado e flexível. Ao se colocar nos registros, percebe-se esse processo de autoformação das licenciandas.

Além disso, semelhantemente ao estudo de Signorelli, aqui também

a função etnográfica do diário de campo se evidencia, pois as descrições partem do chão da escola, da sala de aula, ao informarem o que tem ocorrido nesses espaços, considerando aspectos sociais, culturais (cultura da escola) e educacionais que, de alguma maneira, interferem no trabalho dos professores. Os relatos apresentam descrições detalhadas das situações e também algumas reflexões das licenciandas, fruto de suas interpretações sobre o que vivenciaram enquanto realizavam a observação participante (Signorelli, 2016, p. 129-130).

O caráter autoformativo dos registros etnográficos, podem ser ampliados ao se tornarem material de análise para reuniões pedagógicas, como sugerem Porlán e Martín (1997). Para os autores, o uso dos diários de aula pode auxiliar os professores na tomada de decisões e na elaboração do planejamento, pois transforma os acontecimentos cotidianos em objetos de análise, reflexão e discussão coletiva. Ao registrar, ler e compartilhar descrições, avaliações, dificuldades e condutas observadas em sala de aula, os docentes ampliam a compreensão sobre os problemas enfrentados, que deixam de ser percebidos como situações exclusivamente individuais e passam a ser reconhecidos como questões coletivas inseridas em determinado contexto pedagógico. Esse processo gera além das trocas de experiência e de pontos de vista entre os docentes, a identificação de problemas e consequente “[e]laboração de conclusões para o planejamento de novos programas de intervenção (Porlán e Martín, 1997, p. 39).⁶” Assim, segundo os autores, as conclusões produzidas a partir dos registros podem orientar intervenções mais conscientes e fundamentadas, fazendo com que as mudanças no plano das ideias, o saber, se traduzam em mudanças efetivas no planejamento e na ação docente, o saber fazer.

⁶ Tradução livre. “Elaboração de conclusões para o planejamento de novos programas de intervenção” (Porlán e Martín, 1997, p. 39).

Considerações finais

Ao longo deste estudo, foi possível compreender que a prática sistemática de escrita do diário de campo, articulada à elaboração de registros reflexivos mais formalizados, constitui um importante instrumento de formação docente no âmbito do PIBID. Ao registrar o cotidiano escolar, as licenciandas não apenas preservam a memória das situações vivenciadas, mas aprendem a observar com maior atenção as relações estabelecidas em sala de aula, as diferentes formas de participação, os ritmos de aprendizagem, as dificuldades e as potencialidades dos estudantes. Nesse processo, a escrita transforma a experiência em objeto de investigação e favorece a construção de um olhar mais sensível, crítico e humanizado sobre a escola, reconhecendo os alunos como sujeitos ativos do processo educativo.

Quando as anotações feitas no dia a dia são retomadas e transformadas em registros mais elaborados, as experiências vividas ganham novos sentidos. Elas passam a dialogar com os textos estudados na universidade, com as conversas realizadas nos encontros do PIBID e com as questões que surgem no próprio cotidiano escolar. É nesse movimento de ir da experiência à reflexão e, depois, retornar à prática que a práxis se fortalece. Ao relerem o que escreveram, as licenciandas também voltam o olhar para si mesmas: percebem suas escolhas, reconhecem limites, repensam estratégias e encontram elementos para planejar ações mais adequadas às necessidades de cada turma.

Por isso, os registros também participam da construção da identidade docente. Seu valor se amplia quando deixam de permanecer apenas no âmbito individual e passam a ser compartilhados com as professoras supervisoras e com os demais integrantes do Programa. A leitura coletiva permite confrontar diferentes percepções, compreender melhor os problemas observados e pensar em possíveis caminhos para a ação pedagógica. Assim, o diário de campo não se reduz ao cumprimento de uma exigência do programa, ele se torna um espaço de formação, diálogo e aprendizagem sobre a própria docência, fortalecendo a relação entre universidade e escola e contribuindo para práticas pedagógicas mais conscientes, responsáveis e atentas aos estudantes.

Referências

CHAUÍ, Marilena. Janela da alma, espelho do mundo. In: NOVAES, Adauto (org.). O olhar. São Paulo: Companhia das Letras, 1988. p. 31–63.

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

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 49. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

PORLÁN, Rafael; MARTÍN, José. *El diario del profesor: un recurso para la investigación en el aula*. 9. ed. Sevilla: Díada Editora, 2004.

PIMENTA, Selma Garrido. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (org.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 17–52.

RODRIGUES, Priscila Andrade Magalhães. Parceria entre universidade e escola básica na formação didática de docentes: condições e elementos (estratégias) para seu desenvolvimento. In: CRUZ, Giseli Barreto da; OLIVEIRA, Ana Teresa de Carvalho Correa de; NASCIMENTO, Maria das Graças Chagas de Arruda (org.). *Ensino de Didática: entre ressignificações e possibilidades*. Curitiba: CRV, 2017. p. 89-101.

SIGNORELLI, Graziela. O diário de campo como ferramenta de apoio ao processo de aprender a ser professor. In: ANDRÉ, Marli (org.). *Práticas inovadoras na formação de professores*. Campinas: Papirus, 2016.

ZABALZA, Miguel A. Diários de aula: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional. Tradução de Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2004. 160 p.

Refletir a prática: os diários reflexivos na constituição da práxis docente no PIBID

Isabelle Ottoni Silva¹
Mergenfel A. Vaz Ferreira²
Danielle de Almeida Menezes³

RESUMO

O presente artigo analisa como a participação de licenciandos no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) contribui para a construção da identidade docente e para o desenvolvimento da práxis pedagógica (PIMENTA; LIMA, 2004). Adoto uma abordagem qualitativa, fundamentada na análise de diários reflexivos produzidos durante dezoito meses de minha atuação no Subprojeto Interdisciplinar de Línguas Adicionais com Crianças, desenvolvido em escolas bilíngues da rede municipal pública do Rio de Janeiro. Ancorado nas discussões sobre formação docente, reflexão e aprendizagem profissional, o estudo investiga de que maneira a experiência ativa na escola amplia a compreensão do cotidiano escolar e favorece a articulação entre os conhecimentos acadêmicos e a prática pedagógica. A análise dos diários permite acompanhar as transformações na forma como compreendi minha experiência no PIBID. Ao longo dos registros, tornam-se mais frequentes reflexões sobre as relações institucionais da escola, minha autonomia pedagógica e a construção da minha identidade profissional. Nesse sentido, o estudo busca compreender como essas experiências foram sendo significadas ao longo da formação e da constituição da minha práxis docente, permitindo que a permanência no PIBID se converta, efetivamente, em experiência formativa.

Palavras-chave: Formação de professores; PIBID; Práxis pedagógica; Identidade docente; Línguas adicionais.

¹ Licencianda em Letras Português-Alemão da UFRJ. Bolsista de Iniciação à Docência do subprojeto Línguas Adicionais com Crianças.

² Professora da Faculdade de Letras da UFRJ. Coordenadora de Área do subprojeto Línguas Adicionais com Crianças.

³ Professora da Faculdade de Educação da UFRJ. Coordenadora de Área do subprojeto Línguas Adicionais com Crianças.

Abstract

This article analyzes how the participation of teacher education students in the Institutional Teaching Initiation Scholarships Program (PIBID) contributes to the construction of teacher identity and to the development of pedagogical praxis (PIMENTA; LIMA, 2004). I adopt a qualitative approach, grounded in the analysis of reflective journals produced over the course of eighteen months during my work in the Interdisciplinary Subproject on Additional Languages with Children, carried out in bilingual schools within the Rio de Janeiro municipal public school system. Rooted in discussions on teacher education, reflection, and professional learning, this study investigates how active experience in the school setting broadens the understanding of everyday school life and fosters the integration of academic knowledge with pedagogical practice. The analysis of the journals allows me to track the changes in how I understood my experience in PIBID. Throughout the entries, reflections on the school's institutional relationships, my pedagogical autonomy, and the construction of my professional identity become increasingly frequent. In this sense, the study seeks to understand how these experiences came to be interpreted over the course of my education and the development of my teaching praxis, allowing my participation in PIBID to effectively become a formative experience.

Keywords: Teacher education; PIBID; Pedagogical praxis; Teacher identity; Additional languages.

1. INTRODUÇÃO

A formação inicial de professores é um importante desafio da educação contemporânea, sobretudo diante da necessidade de aproximar os conhecimentos produzidos na universidade das demandas concretas da escola básica. Diversos estudos apontam que a fragmentação entre teoria e prática ainda caracteriza parte significativa dos cursos de licenciatura, dificultando a construção de uma identidade profissional articulada às complexidades do trabalho docente (TARDIF, 2014; GATTI, 2010).

Nesse contexto, o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) consolidou-se como uma importante política pública de formação docente ao inserir

licenciandos no cotidiano das escolas públicas desde os primeiros períodos da graduação. Essa aproximação favorece experiências que ultrapassam o estágio supervisionado tradicional, permitindo que a aprendizagem da docência ocorra em diálogo permanente entre universidade, escola e professores da educação básica (AMBROSETTI et al., 2013; PANIAGO; SARMENTO; ROCHA, 2018).

Compreende-se, nessa perspectiva, que aprender a ensinar não significa apenas dominar conteúdos disciplinares, mas construir saberes profissionais produzidos na própria experiência. Para Tardif (2014), o conhecimento docente é plural e temporal, constituindo-se na articulação entre saberes acadêmicos e experienciais. Em sentido semelhante, Freire (1996) entende a prática pedagógica como práxis, isto é, um movimento permanente de ação, reflexão e transformação da realidade, em outras palavras, uma superação da dicotomia teoria e prática, conforme apontam Pimenta e Lima (2004).

A experiência vivida no contexto escolar oferece inúmeras situações que mobilizam reflexões sobre o fazer docente, e compreender como a prática docente é construída e ressignificada ao longo da experiência permanece como uma questão relevante para os estudos sobre formação. Nesse contexto, os diários reflexivos constituem uma possibilidade de acompanhar as transformações na maneira como o licenciando interpreta o cotidiano escolar, suas próprias práticas e os desafios da docência.

Dessa forma, neste trabalho analiso, por meio de uma abordagem qualitativa, fundamentada na análise de diários reflexivos produzidos por mim entre 2025 e 2026, como a experiência estendida no Subprojeto Interdisciplinar de Línguas Adicionais com Crianças, do PIBID da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), contribui para o desenvolvimento da práxis pedagógica.

Os diários reflexivos analisados nesta pesquisa evidenciam que as transformações vivenciadas por mim não se restringem ao domínio de técnicas de ensino. Ao longo do percurso formativo, observa-se um deslocamento gradual do olhar sobre a docência: as inquietações iniciais relacionadas à minha própria atuação cedem espaço para uma compreensão mais ampla das relações pedagógicas, institucionais e investigativas que

constituem o cotidiano escolar. Assim, mais do que registrar acontecimentos, os diários permitem-me acompanhar a constituição da identidade profissional em sua dimensão temporal, tornando-se fonte privilegiada para compreensão de como a experiência é convertida em conhecimento docente.

Além desta introdução, o artigo apresenta o referencial teórico, os procedimentos metodológicos, a análise dos diários reflexivos e, por fim, as considerações finais.

2. A CONTEXTUALIZAÇÃO DO ESPAÇO DE ATUAÇÃO E OS APORTES DA REFLEXÃO DOCENTE

A pesquisa foi desenvolvida no âmbito do Subprojeto Interdisciplinar de Línguas Adicionais (Alemão, Francês e Inglês) com Crianças do PIBID-UFRJ, realizado, desde 2025, em três escolas municipais da cidade do Rio de Janeiro: duas bilíngues e um Ginásio Educacional Tecnológico (GET). Em cada uma das escolas, há oito pibidianos pertencentes a um dos cursos de licenciatura em Letras participantes do subprojeto (Português-Alemão; Português-Francês e Português-Inglês). Os dados gerados são relacionados à língua alemã. No contexto investigado, o ensino de línguas adicionais articula-se às experiências culturais e pedagógicas vividas pelas crianças, que exigiram de mim competências que vão além do domínio linguístico, como planejamento, sensibilidade às especificidades da infância e atuação colaborativa com a equipe escolar.

Essa realidade aproxima-se da concepção de Tardif (2014), para quem os saberes docentes são construídos na interação entre diferentes experiências e não podem ser reduzidos à aplicação de conhecimentos produzidos na universidade. O exercício da docência mobiliza decisões contínuas diante de situações singulares, exigindo que o professor produza novos saberes a partir da própria prática.

Nesse viés, Schön (2000) defende que a formação profissional se fundamenta na reflexão sobre a ação. Em vez de aplicar respostas previamente estabelecidas, o professor

interpreta, avalia e reorganiza continuamente sua atuação diante das demandas do cotidiano escolar. Para Freire (1996), essa reflexão constitui a própria práxis educativa, uma vez que ensinar implica pesquisar, dialogar e reconstruir permanentemente os conhecimentos produzidos na experiência. Assim, os diários reflexivos elaborados durante a minha participação no PIBID assumem, portanto, papel central nesta investigação. Mais do que registros administrativos, constituem espaços de elaboração crítica da prática, nos quais transformo experiências cotidianas em objetos de reflexão sobre minha própria formação.

Nesse sentido, Ambrosetti et al. (2013) destacam que o PIBID fortalece a aproximação entre universidade e escola ao promover processos formativos construídos de maneira colaborativa entre licenciandos, supervisores e docentes universitários. De forma semelhante, Paniago, Sarmiento e Rocha (2018) evidenciam que a aprendizagem da docência ocorre mediante a inserção progressiva do futuro professor nas diferentes dimensões da vida escolar, possibilitando a articulação entre ensino, pesquisa e reflexão sobre a prática.

A escolha pelos diários reflexivos como *corpus* da pesquisa fundamenta-se na compreensão de que a escrita constitui parte integrante da formação docente. Ao registrar mensalmente dúvidas, descobertas, inseguranças e pequenas transformações do cotidiano escolar, produzo um exercício sistemático de reflexão sobre minha própria prática. Nesse sentido, os diários deixam de desempenhar apenas função documental para constituírem um espaço de elaboração da experiência, permitindo identificar mudanças que dificilmente seriam percebidas apenas pela memória retrospectiva. Como observa Freire (1996), é na reflexão crítica sobre a prática que a prática seguinte pode tornar-se melhor.

3. PERCURSO METODOLÓGICO

Este estudo caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa. O *corpus* da pesquisa é composto por dezessete diários reflexivos produzidos por mim ao longo da minha participação no PIBID-UFRJ, Subprojeto Interdisciplinar de Línguas Adicionais com Crianças, de março de 2025 a julho de 2026. Elaborados mensalmente ao longo do programa, os registros documentam percepções, dificuldades, aprendizagens e transformações vivenciadas durante o processo de formação docente.

A análise foi conduzida de maneira interpretativa, buscando identificar recorrências, deslocamentos e mudanças de perspectiva ao longo do período investigado. As reflexões presentes nos diários foram colocadas em diálogo com a literatura sobre formação de professores, saberes docentes e práxis, entendendo a escrita reflexiva como registro da experiência e parte constitutiva da minha própria formação profissional.

4. REFLETINDO SOBRE A PRÁTICA: O QUE MOSTRAM OS DIÁRIOS REFLEXIVOS

A leitura dos diários evidencia que a principal transformação vivenciada ao longo dos dezoito meses de participação no PIBID não reside exclusivamente na aquisição de estratégias de ensino, mas na mudança do meu próprio olhar sobre a docência. Em vez de registrar apenas acontecimentos cotidianos, os relatórios permitem acompanhar a constituição gradual da minha identidade profissional, revelando como a compreensão da prática pedagógica e das múltiplas dimensões que compõem o trabalho docente foi sendo construída ao longo da experiência

4.1 Do estranhamento ao pertencimento

Os primeiros registros produzidos em 2025 são marcados por expectativas, inseguranças e pela preocupação constante acerca da minha própria atuação. Logo no primeiro relatório, escrevo que meus *"receios principais tinham relação com a recepção das crianças a um professor de fora e a relação geral com a equipe"*, ressaltando que minha experiência docente limitava-se às aulas particulares de português para estrangeiros. A escola pública, as crianças dos anos iniciais e o trabalho coletivo com outros professores constituíam, portanto, um território desconhecido. No entanto, ainda nesse primeiro registro afirmo que a experiência *"tem sido a experiência da minha vida"*, revelando que o contato inicial com a escola rapidamente passou a ressignificar as expectativas construídas antes da entrada no PIBID. Como afirma Freire (1996), ensinar exige abertura para que a prática transforme também quem ensina.

Nos meses seguintes, os critérios pelos quais avalio minha própria formação começam a se modificar. Em abril de 2025 escrevo que *"agora já sei o nome da maioria das crianças, sei como elas agem normalmente dentro de sala de aula e consigo entender melhor a rotina do professor com elas."* O foco da reflexão deixa de estar nas minhas inseguranças e passa a voltar-se para os estudantes e para a dinâmica da turma. A construção do vínculo cotidiano passa a ocupar lugar central na minha compreensão da docência, aproximando-se do que Tardif (2014) denomina saberes experienciais, produzidos nas relações estabelecidas no cotidiano escolar.

No mesmo relatório, ao comentar a atividade de Páscoa, observo que *"as crianças amaram a atividade, mas o tempo não foi suficiente para a história. Isso foi bem interessante para pensar a organização do tempo de aula."* O episódio mostra que os diários deixam de registrar apenas acontecimentos e passam a funcionar como espaço de elaboração da prática. O que inicialmente poderia ser entendido como um erro transforma-se em oportunidade de repensar o planejamento, movimento semelhante ao que Schön (2000) descreve como reflexão sobre a ação.

Em junho de 2025, outro registro evidencia o fortalecimento desse sentimento de pertencimento. Escrevo que *"sou sempre eu, às segundas, que levo as crianças para a cantina (...) e é interessante como isso virou um pouco parte da nossa rotina."* Pouco depois acrescento que *"nossa presença enquanto pibidianos está totalmente organizada na rotina dos alunos"*. Essas passagens mostram que minha presença deixa de ser percebida como episódica e passa a integrar a organização cotidiana da escola. Essa mudança na forma como compreendo minha atuação aproxima-se da perspectiva de Nóvoa (2022), para quem a aprendizagem da profissão ocorre pela participação nas práticas coletivas da escola.

Essa integração também repercute na própria prática pedagógica. Ainda em junho, relato que, após conversar com as crianças sobre a partida entre Flamengo e Bayern de Munique, improvisei uma atividade de apresentação em alemão e concluí que *"foi bem legal ver como algo que eu pensei de última hora fez os alunos se animarem."* A espontaneidade dessa intervenção demonstra maior segurança para transformar acontecimentos do cotidiano

em oportunidades de aprendizagem, aproximando a prática de ensino da realidade vivida pelos estudantes.

Ao final do primeiro ano, a mudança torna-se ainda mais evidente. No relatório de novembro escrevo: *"Eu sei que gosto de ensinar, eu sei que gosto de dar aula"* e recorro *"o medo de estar sozinha com as crianças em aula (...) que hoje parecem engraçadas."* O receio registrado nos primeiros meses deixa de representar uma fragilidade e passa a integrar minha trajetória de formação. A experiência modifica o significado atribuído ao vivido, ilustrando o movimento reflexivo da práxis descrito por Freire (1996).

O início do segundo ano confirma essa transformação. Em fevereiro de 2026 registro que *"agora, sinto que posso me programar e me organizar melhor pra tudo - porque sei o que esperar, sei como fazer, sei o que perguntar."* Pouco depois, em março, escrevo que *"agora tudo parece mais natural e menos aterrorizante."* Mais do que um aumento de experiência, esses trechos mostram uma mudança qualitativa na forma como compreendo a escola. Ao longo dos registros, meu olhar desloca-se da adaptação individual para uma reflexão mais ampla sobre a prática docente, revelando um processo de construção da minha práxis a partir da interpretação das experiências vividas.

4.2 Da execução à autoria: a construção da autonomia pedagógica

Outra transformação recorrente diz respeito ao desenvolvimento gradual da minha autonomia pedagógica. Nos primeiros meses de atuação, minhas preocupações concentram-se principalmente na organização das atividades e na execução do planejamento elaborado pelo professor supervisor. Em maio de 2025, por exemplo, escrevo que me sentia *"um pouco insegura para organizar a primeira atividade em sala"*, esclarecendo que essa insegurança não dizia respeito às crianças, *"com quem me dou muito bem"*, mas à organização prática da aula e dos materiais. Esse trecho evidencia que, naquele momento, minha principal preocupação era compreender como transformar uma proposta didática em uma aula efetivamente realizável.

Os diários mostram, entretanto, que essa autonomia é construída progressivamente por meio da própria experiência. Em agosto de 2025, ao relatar a aplicação da atividade elaborada

para a SIAC, escrevo que *"a animação nos leva a ter muitas ideias, mas a prática de muitas são quase inviáveis no contexto de escola pública brasileira."* A constatação revela um aprendizado que dificilmente poderia surgir apenas nas disciplinas da graduação: a compreensão de que o planejamento precisa dialogar com as condições concretas da escola. A prática deixa de ser entendida como mera aplicação da teoria e passa a constituir um espaço de reelaboração permanente, aproximando-se da reflexão sobre a ação proposta por Schön (2000).

No mesmo relatório, reconheço outra dimensão importante desse processo ao afirmar que *"também percebemos que ainda nos falta um desenvolvimento de nós mesmos como figura de autoridade."* Em vez de apresentar a dificuldade como um fracasso, o diário registra uma percepção crítica sobre minha própria atuação. Essa postura reflexiva evidencia que a autonomia docente não consiste apenas em conduzir atividades, mas também em reconhecer os próprios limites e utilizá-los como ponto de partida.

Um marco importante desse percurso aparece em setembro de 2025. Após a ausência do professor supervisor, registro que *"no fim demos a aula inteira sozinhos!"* e descrevo essa experiência como *"extremamente gratificante."* A condução integral da aula representa mais do que uma oportunidade circunstancial; simboliza a confiança construída ao longo dos meses tanto pela equipe escolar quanto por mim mesma. A licencianda que, poucos meses antes, receava organizar uma sequência didática agora assume integralmente a condução da turma.

No segundo ano do PIBID, os diários indicam que essa autonomia ultrapassa a sala de aula e passa a dialogar diretamente com a pesquisa. Em março de 2026 conto que pensar propostas para a SIAC tornou-se mais fácil porque já havia uma compreensão maior *"do que é, do que se pode fazer, como desenvolver"*. Mais adiante, em maio de 2026, sintetizo essa relação ao afirmar que *"todo o meu traquejo atual para lidar com crianças vem, imensamente, da experiência em sala de aula com o PIBID."* A prática escolar deixa, assim, de ser apenas um espaço de aplicação de conhecimentos produzidos na universidade e passa a alimentar a produção acadêmica, confirmando a compreensão freireana de que ensinar, pesquisar e refletir constituem dimensões inseparáveis do fazer docente (FREIRE, 1996).

Ao longo desse percurso, planejar, testar, revisar e reconstruir propostas didáticas tornam-se práticas cada vez mais naturais, indicando que a autonomia pedagógica é resultado de um processo contínuo de reflexão sobre a experiência vivida, e não de um momento específico da formação.

4.3 Compreender a escola para além da sala de aula

Uma transformação igualmente significativa revelada pelos diários é a ampliação gradual da minha compreensão sobre o funcionamento da escola como instituição. Enquanto os primeiros registros concentram-se quase exclusivamente nas aulas e nas relações estabelecidas com os alunos, os relatos do segundo ano passam a dedicar atenção crescente às dimensões curriculares, organizacionais e acadêmicas que também constituem o trabalho docente.

Essa mudança aparece logo no primeiro relatório de 2026, quando registro que *"a SME não tinha um planejamento curricular estabelecido para a língua alemã (...) agora temos oficialmente um planejamento curricular."* Em seguida, acrescento que ter acesso a esse documento seria importante para *"pensar como foi nosso planejamento do ano passado e como será desse ano"*. A reflexão deixa evidente que minha atenção já não está voltada apenas para as atividades desenvolvidas em sala, mas também para os processos institucionais que orientam essas práticas. Compreender o currículo passa a fazer parte da formação docente, ampliando minha percepção sobre o trabalho do professor.

Pouco depois, em março de 2026, outro acontecimento amplia ainda mais esse olhar. Ao descrever a implantação do sistema de espelhamento das turmas, escrevo que *"isso tem sido bem desafiador"*, uma vez que a sala passa a contar com duas figuras de autoridade, cada uma com funções distintas. Mais do que relatar uma dificuldade organizacional, esse registro mostra que começo a compreender a complexidade das relações profissionais presentes na escola. A docência aqui é entendida como a interação entre professor e alunos e passa a envolver coordenação, gestão e organização do trabalho coletivo, aspectos destacados por Ambrosetti et al. (2013) como constitutivos da formação proporcionada pelo PIBID.

Os diários também mostram que, ao longo do segundo ano, ensino e pesquisa passam a constituir um percurso integrado. Em março de 2026 registro que eu e um colega submetemos um trabalho para um congresso e que *"agora, tudo parece mais natural e menos aterrorizante"*. Essa percepção contrasta com os registros do primeiro ano, nos quais a participação na SIAC aparecia cercada de insegurança. Ao colocar esses relatos em perspectiva, observo que a pesquisa deixa de ser compreendida como uma exigência externa e passa a integrar naturalmente minha experiência como professora em formação.

Essa percepção torna-se mais explícita no relatório de maio de 2026. Ao comentar simultaneamente minha participação na Festa da Língua Alemã e nas atividades do PIBID, escrevo que *"as atividades no estande da UFRJ são parte do meu trabalho para a SIAC, e elas não sairiam do papel sem todo o conhecimento que sigo acumulando com o PIBID. Seriam apenas ideias."* A afirmação revela que os diferentes espaços formativos deixam de ser compreendidos como experiências independentes. O conhecimento produzido na escola alimenta a pesquisa universitária, ao mesmo tempo em que a reflexão acadêmica retorna para qualificar a prática pedagógica, aproximando-se da concepção freireana de que ensinar implica também em investigar e produzir conhecimento (FREIRE, 1996).

No mesmo relatório, outra passagem sintetiza esse movimento de maneira particularmente significativa: *"todo o meu traquejo atual para lidar com crianças vem, imensamente, da experiência em sala de aula com o PIBID."* A frase evidencia que o aprendizado construído na escola extrapola o espaço das aulas e passa a orientar outras experiências acadêmicas e profissionais. A escola se transforma de um campo de estágio para em um espaço permanente de produção de saberes docentes, corroborando a compreensão de Tardif (2014) de que a profissão é aprendida na própria prática e nas relações que ela produz.

Os diários mostram que, ao longo dos meses, há um acréscimo quantitativo de experiências. O olhar amplia-se da sala de aula para a instituição escolar, para o currículo, para a pesquisa e para os processos coletivos que sustentam o trabalho docente. Essa ampliação, perceptível quando os relatos são analisados em conjunto, mostram também a importância da análise dos diários reflexivos.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo dos diários reflexivos produzidos ao longo de dezoito meses de participação no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência permitiu-me compreender que a formação docente constitui um processo gradual, marcado menos pela acumulação de experiências do que pela transformação da forma como essas experiências passam a ser interpretadas. Ao reler e analisar meus próprios escritos, tornou-se possível para mim observar mudanças que dificilmente seriam percebidas em análises pontuais ou retrospectivas: a superação das inseguranças iniciais, a construção de vínculos com a comunidade escolar, o desenvolvimento da autonomia pedagógica e a ampliação da compreensão acerca da complexidade do trabalho docente.

Os resultados corroboram a literatura que compreende a docência como uma profissão construída na articulação entre teoria e prática (TARDIF, 2014; NÓVOA, 2009; FREIRE, 1996). Nesse percurso, a escrita dos diários revelou-se mais do que um instrumento de registro das atividades desenvolvidas. Ao longo da leitura, evidenciou-se que a reflexão sistemática sobre a própria experiência constituiu parte do meu próprio processo formativo, permitindo que acontecimentos cotidianos fossem continuamente ressignificados. A escrita transformou-se, assim, em exercício de elaboração da prática, aproximando-se da compreensão freireana de que é pela reflexão crítica sobre a ação que novas formas de agir podem ser construídas.

Outro aspecto evidenciado pela investigação refere-se à integração entre ensino, pesquisa e extensão. As experiências vivenciadas na escola passaram progressivamente a fundamentar apresentações em eventos científicos, elaboração de materiais didáticos, minha produção acadêmica e reflexões sobre políticas públicas para o ensino de línguas adicionais. A escola deixou de ser compreendida apenas como espaço de aplicação de conhecimentos produzidos na universidade e passou a constituir-se como espaço legítimo de produção de conhecimento pedagógico, conforme defendem Ambrosetti et al. (2013) e Paniago, Sarmento e Rocha (2018).

Por fim, este estudo não pretende generalizar a experiência aqui analisada para todos os contextos de formação docente. Ao contrário, assume seu caráter situado, reconhecendo que as reflexões apresentadas emergem de uma trajetória específica. Ainda assim, acredito que os movimentos identificados ao longo dos diários permitem ampliar o debate acerca da formação inicial de professores e da própria organização do PIBID, e esse como um elemento estruturante da construção da identidade docente e do desenvolvimento da práxis pedagógica.

REFERÊNCIAS

AMBROSETTI, Neusa Banhara et al. Contribuições do PIBID para a formação inicial de professores: o olhar dos estudantes. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, v. 4, n. 1, p. 151–174, 2013.

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

NÓVOA, António. Professores: imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009.

PANIAGO, Rosenilde Nogueira; SARMENTO, Teresa Jacinto; ROCHA, Simone Albuquerque da. O PIBID e a inserção à docência: experiências, possibilidades e dilemas. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 34, e190935, 2018.

PEREIRA, Júlio Emílio Diniz. **Formação de professores: pesquisas, representações e poder**. Belo Horizonte: Autêntica, 1996.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2004.

SCHÖN, Donald A. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

OLHARES, AFETOS, LÍNGUAS E CRIANÇAS: RELATO REFLEXIVO SOBRE A RELEVÂNCIA DO PIBID EM NOSSA FORMAÇÃO DOCENTE

Ana Clara Freitas Araújo da Silva¹

Yasmin Lachman Martins²

Danielle de Almeida Menezes³

Karoline dos Santos Silva⁴

Resumo

Este relato trata das experiências vividas no subprojeto Línguas Adicionais com Crianças do PIBID/UFRJ no processo de formação inicial de duas professoras de inglês para os anos iniciais do Ensino Fundamental. O texto discute como a parceria entre universidade e escola básica transforma o ensino de línguas, superando a visão instrumental para focar em uma educação linguística crítica, decolonial e formativa (TONELLI et al., 2023). Durante dois anos, as pibidianas participaram de reuniões de estudo, planejamento coletivo e regência compartilhada, refletindo sobre a prática docente. As aulas foram pensadas à luz da Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP) (SECCATO, 2024) e do Letramento Crítico (SILVEIRA; BATISTA, 2024), priorizando o protagonismo infantil e a realidade social da clientela da escola-campo. A vivência no programa mostra que o trabalho em equipe incentiva a autoria das licenciandas e permite que os desafios diários da escola sejam compartilhados como motor da prática pedagógica, consolidando as pibidianas como agentes transformadoras e produtoras de conhecimento sobre a escola pública.

Palavras-chave: Ensino de línguas com crianças; PIBID; formação docente; Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP); Letramento Crítico.

Abstract

This report discusses the experiences of the “Additional Languages with Children” subproject of PIBID/UFRJ in the initial training of two English teachers for the early grades of elementary school. The text discusses how the partnership between the university and the elementary school transforms language teaching, moving beyond an instrumental view to focus on a critical, decolonial, and formative approach to language education (TONELLI et al., 2023). Over the course of two years, the PIBID participants took part in study sessions, collective planning, and shared classroom instruction,

¹ Licencianda em Letras Português-Inglês da UFRJ. Bolsista de Iniciação à Docência do subprojeto Línguas Adicionais com Crianças.

² Licencianda em Letras Português-Inglês da UFRJ. Bolsista de Iniciação à Docência do subprojeto Línguas Adicionais com Crianças.

³ Professora da Faculdade de Educação da UFRJ. Coordenadora de Área do subprojeto Línguas Adicionais com Crianças.

⁴ Professora de Língua Inglesa do GET Antônio Pereira. Supervisora do Subprojeto Línguas Adicionais com Crianças.

reflecting on their teaching practice. Classes were designed in light of Project-Based Learning (PBL) (SECCATO, 2024) and Critical Literacy (SILVEIRA; BATISTA, 2024), prioritizing student agency and the social reality of the student body at the partner school. The experience in the program shows that teamwork encourages the teacher candidates' agency and allows the school's daily challenges to be shared as a driving force behind pedagogical practice, consolidating the PIBID participants as agents of change and producers of knowledge about public schools.

Key-words: Language teaching with children; PIBID; teacher training; Project-Based Learning (PBL); Critical Literacy.

I. Introdução

A nossa participação no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), no subprojeto Línguas Adicionais com Crianças da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), encontra-se em seu segundo ano de atividades. Ao longo desse período, conciliamos a atuação na escola-campo com encontros semanais, quinzenais e mensais em modalidade on-line e presencial, dedicados ao estudo, ao planejamento coletivo e à discussão das experiências vividas em sala de aula.

O subprojeto é formado, em sua totalidade, por 24 licenciandos em Letras, pertencentes aos seguintes cursos: Português-Alemão, Português-Francês e Português-Inglês. Todos são Bolsistas de Iniciação à Docência (BIDs) uma escola bilíngue vocacionada para a Língua Alemã, localizada em Anchieta; uma escola bilíngue vocacionada para a Língua Francesa, situada na Barra da Tijuca; e uma escola em Tomás Coelho que, como ocorre na maior parte da rede municipal, oferece semanalmente dois tempos de Língua Inglesa do 1º ao 5º ano. Apesar de discussões e outras ações conjuntas, os pibidianos de cada língua atuam nas escolas linguisticamente alinhadas ao seu curso de formação. Neste contexto, eles são supervisionados por docentes que, com eles, compartilham seus planejamentos e os incluem na rotina escolar.

A escola-campo do grupo de Língua Inglesa, do qual nós fazemos parte com outros 6 BIDs, é o GET localizado na zona norte do município do Rio de Janeiro. A instituição é composta por estudantes da Educação Infantil e do Ensino Fundamental I e dispõe de uma infraestrutura que favorece o desenvolvimento das atividades pedagógicas, contando com recursos tecnológicos, sala de leitura, laboratório e espaços externos preservados. Além disso, é marcada por um ambiente acolhedor e por relações de respeito e colaboração entre os profissionais da escola. As turmas são compostas, em sua maioria, por crianças que

permanecem na instituição desde a Educação Infantil, fortalecendo os vínculos entre os estudantes e o sentimento de pertencimento à escola. Apesar dessas potencialidades, a escola está inserida em um território socialmente vulnerável, marcado por desafios relacionados à segurança pública e à circulação no entorno.

De forma a contribuir para nossa formação reflexiva (COCHRAN-SMITH & LYTLE, 1999), as situações vivenciadas na escola orientam boa parte das discussões realizadas nas reuniões do subprojeto e são colocadas em diálogo com os referenciais teóricos estudados. Esse processo favorece a revisão de planejamentos, a problematização das práticas desenvolvidas e a construção coletiva de alternativas pedagógicas, experiência pouco frequente no cotidiano da profissão docente, muitas vezes marcada pelo trabalho individual.

É nesse movimento entre escola e universidade que nossa compreensão sobre o ensino de Língua Inglesa com crianças vem sendo forjada. Aos poucos, deixamos de associar a aula apenas ao ensino de vocabulário e estruturas linguísticas e passamos a concebê-la como um espaço de educação linguística, no qual as crianças participam ativamente da construção do conhecimento e da produção de sentidos. É a partir desse protagonismo que para muitos é inconcebível e desse percurso que este relato reflete sobre as contribuições dessa experiência para nossa formação docente.

II. Breves leituras norteadoras do subprojeto nas escolas

Com o objetivo de fundamentar nossa prática docente no processo de planejamento e desenvolvimento das aulas, durante o ano de 2025 e no primeiro semestre de 2026, realizamos a leitura e a discussão de textos teóricos em reuniões quinzenais com o grupo de Língua Inglesa e em reuniões mensais com todos os grupos participantes do subprojeto. Esses encontros foram espaços importantes, nos quais compartilhamos reflexões sobre os textos, experiências vivenciadas nas escolas e dúvidas relacionadas à prática pedagógica.

Antes de apresentar os conceitos que orientam nossa prática pedagógica, é importante destacar que a Base Comum Curricular (BNCC - BRASIL, 2018) não estabelece diretrizes curriculares específicas para o ensino de Língua Inglesa nos anos iniciais do Ensino Fundamental, uma vez que o ensino da mesma é obrigatório apenas a partir do 6º ano. Diante dessa lacuna, nossas ações foram orientadas a partir do material RIOEDUCA LÍNGUA INGLESA, da Secretaria Municipal do Rio de Janeiro (RIO DE JANEIRO, 2025; RIO DE JANEIRO, 2026), distribuído aos alunos da escolas, e pelo Referencial para Ensino de Língua

Inglesa nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental na Rede Pública (UK GOVERNMENT, 2025), documento elaborado por professoras e pesquisadoras brasileiras de diferentes universidades no país. O Referencial, em especial, apresenta orientações que dialogam com os princípios gerais da BNCC e oferecem diretrizes para o ensino de Língua Inglesa para o primeiro segmento. Tendo esses documentos como fundamento articulamos princípios por eles apresentados, entre esses princípios destacam-se: os multiletramentos (ROJO, 2012), o ensino da língua por meio de projetos transdisciplinares (MERLO; MALTA, 2022), a ludicidade (THUROW et al., 2021) e a interculturalidade (GONÇALVES, 2024).

Os projetos desenvolvidos pelo grupo de inglês, no âmbito do subprojeto Línguas Adicionais com Crianças do PIBID-UFRJ embasaram-se na Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP) (SECCATO, 2024). Nessa abordagem, o professor atua como mediador do processo de ensino-aprendizagem, enquanto os alunos assumem um papel central e ativo na construção do conhecimento. Além disso, a aprendizagem acontece durante o desenvolvimento do projeto, ao questionar, pesquisar e produzir (PRADO, 2005). A escolha por essa abordagem fundamenta-se não apenas nessas características, mas também em nossas convicções sobre a educação.

Uma de nossas convicções é a compreensão de que o ensino-aprendizagem da Língua Inglesa vai além da instrumentalização dos alunos, assumindo um caráter formativo, conforme orienta a BNCC (BRASIL, 2018). Nessa perspectiva, a Língua Inglesa é uma ferramenta que possibilita aos alunos explorar diferentes culturas, perspectivas e formas de compreender o mundo. Portanto, entendemos que a melhor forma desse contato ocorrer é a partir de um olhar decolonial, que reconheça, respeite e valorize a diversidade cultural. Esse olhar também questiona e rompe com uma visão enraizada na sociedade que associa a Língua Inglesa a determinados países, sotaques, identidades e expressões culturais (MERLO; MALTA 2022).

Em conjunto com os princípios da decolonialidade e da Língua Inglesa como Língua Franca, ancoramos nossa prática no Letramento Crítico, por entendermos que ele contribui para uma compreensão mais ampla da realidade e para o reconhecimento dos discursos que a constituem, possibilitando aos estudantes questioná-los e posicionar-se criticamente diante deles.

Outra convicção que orienta nossa prática é a compreensão de que as crianças são seres integrais e sujeitos de direitos. Como afirma Freire (2000), são “(...) seres capazes de saber, de saber que sabem, de saber que não sabem. De saber melhor o que já sabem, de saber

o que ainda não sabem”. Partindo do entendimento de que cada criança é singular e de que as infâncias são plurais (TONELLI et al., 2023), planejamos aulas que incorporam os multiletramentos, a ludicidade e o ensino da Língua Inglesa de forma contextualizada ao universo e ao contexto sociocultural dos estudantes, para que eles se sintam representados e atribuam sentido às aprendizagens construídas.

Para o ano de 2026, lemos e discutimos textos sobre sustentabilidade que nortearam o nosso trabalho no primeiro semestre deste ano. Em relação à sustentabilidade, Lima (2022) afirma que esse é um conceito que visa o uso dos recursos naturais, mas de forma “inteligente” a fim de não afetar as futuras gerações. Entretanto, compreendemos que essa é uma percepção que concebe a natureza apenas como recurso. Por isso, compartilhamos da concepção defendida por Krenak (2019), para quem a natureza é parte constitutiva da vida de todos os seres vivos e de tudo que existe. Assim, a idéia de sustentabilidade que buscamos construir com os alunos fundamenta-se no reconhecimento da natureza como parte e integrante da vida, e não apenas um conjunto de recursos.

III. Descrição das atividades realizadas

No ano de 2025, cada uma de nós acompanhou e se responsabilizou por uma turma diferente, com outros parceiros: a primeira autora atuou com o 3º ano e, a segunda, com o 5º ano. Compartilhamos com o então professor supervisor a regência semanal das turmas em que fomos alocadas e era nossa responsabilidade submeter a ele, com antecedência de uma semana, o planejamento das atividades. Após a avaliação desse material, o professor supervisor retornava com observações e considerações para refletirmos e ajustarmos até o dia da aula.

Além disso, sempre após as aulas, recebíamos um breve retorno sobre o seu progresso. Consideramos essa prática fundamental, uma vez que a proximidade com o momento da aula permitia devolutivas bastante precisas. A partir desta organização, rotina, troca, referencial teórico e pesquisa desenvolvemos dois projetos anuais: o Storytelling e o Taking Off, com o 3º e o 5º, respectivamente.

O projeto Storytelling foi desenvolvido com base nos princípios da Abordagem Baseada em Projetos (ABP) (SECCATO, 2024), tendo como eixo temático a leitura e a produção de narrativas. Seu objetivo foi promover o trabalho com o gênero narrativo, ao mesmo tempo em que possibilitou aos estudantes compreenderem que a Língua Inglesa não

pertence exclusivamente a um país ou a um grupo específico, mas constitui uma língua utilizada em diferentes contextos socioculturais ao redor do mundo, favorecendo o reconhecimento e respeito a diversidade de sotaques e formas de expressão em Língua Inglesa.

As atividades desenvolvidas no projeto foram organizadas em três etapas: primeiro, a leitura e discussão de narrativas; segundo, a escrita de narrativas; e, terceiro, a apresentação das narrativas elaboradas pelos estudantes.

Considerando que o projeto tinha como um de seus objetivos apresentar a diversidade linguística e cultural da Língua Inglesa, foram selecionadas narrativas escritas por autores do continente africano. A primeira narrativa trabalhada foi *A Trip to the Tap*, de Sindeka Mandoyi, seguida de *Little Shoots*, de Sope Martins.

As contações de histórias foram conduzidas de forma interativa, incentivando a participação ativa dos alunos durante todo o processo. Ao longo das leituras, os alunos eram estimulados a fazer perguntas, compartilhar percepções e estabelecer relações com suas próprias experiências. Ainda durante a mediação, sempre que surgiam variações de fala ou escrita, elas eram exploradas como oportunidades para discutir a diversidade linguística da Língua Inglesa. Após cada contação, foram realizadas atividades voltadas à compreensão da sequência dos acontecimentos da narrativa, a consolidação do vocabulário presente nos textos e a apresentação de palavras relacionadas aos temas abordados.

Já na segunda etapa do projeto, os alunos foram organizados em grupos e, todos juntos retomaram a estrutura do gênero narrativo. Em seguida, inspirados pela temática das histórias trabalhadas na etapa anterior, cada grupo foi convidado a criar uma narrativa sobre situações do cotidiano.

Durante o processo de escrita, o quadro da sala de aula foi utilizado como um recurso coletivo de apoio, funcionando como um "dicionário" construído com a turma. Sempre que surgiam dúvidas sobre a escrita de palavras ou a construção de frases, elas eram compartilhadas com toda a classe, incentivando os alunos a contribuírem com seus conhecimentos. Quando nenhum estudante sabia a resposta, a questão era discutida coletivamente, transformando a dúvida em uma oportunidade de aprendizagem para todos. Após a conclusão da escrita, os grupos iniciaram a produção de suas narrativas e ilustrações.

Na terceira etapa do projeto, os alunos ensaiaram a apresentação de suas narrativas e, posteriormente, realizaram a contação de histórias para outras turmas da escola. Esse foi o

momento da culminância do projeto, que proporcionou aos alunos a oportunidade de compartilhar suas produções e de utilizar a Língua Inglesa em uma situação real de comunicação. Além de contribuir para a confiança no uso da língua, essa experiência contribuiu para que os estudantes a reconhecessem como um instrumento de expressão, e não apenas como um conteúdo escolar.

Ao longo do projeto, foi possível perceber que colocar o aluno como protagonista do processo de ensino-aprendizagem favorece sua participação ativa e a construção coletiva do conhecimento. Além disso, a realização de diferentes atividades em grupos possibilitou que cada estudante contribuísse de acordo com suas habilidades e interesses. Conforme afirma Seccato (2024), o trabalho colaborativo permite que cada aluno participe de maneira mais significativa nas tarefas com as quais se sente mais confortável, ao mesmo tempo em que compartilha seus conhecimentos com os colegas, possibilitando uma aprendizagem mútua. Essa dinâmica esteve presente em todas as etapas do projeto, desde a elaboração das narrativas e a escrita das mesmas até a produção das ilustrações e a apresentação das histórias.

Além disso, durante o processo de ensino-aprendizagem que aconteceu no decorrer do desenvolvimento do projeto, os alunos não apenas decodificaram os textos escritos e imagéticos presentes nas narrativas, mas também refletiram e discutiram sobre eles, assim como Silveira e Batista (2024) afirmam que deve ocorrer o letramento crítico. Letramento este que possibilita uma leitura através da compreensão de que todo texto apresenta visões de mundo construídas por seus autores, as quais compreendem apenas uma de diversas formas de interpretar o mundo. Além disso, a partir desse olhar crítico, os alunos têm a possibilidade de se posicionar sobre essas representações através de reflexões e discussões, deixando de atuar apenas como receptores de idéias para se tornarem questionadores.

Foi interessante perceber a relação dos estudantes com a Língua Inglesa ao longo do projeto. No início do ano, muitos se sentiam incapazes de aprender e usar a língua. Porém, ao final do ano, alguns deles já reconheciam sua capacidade em se expressar em Língua Inglesa. Durante esse processo, percebi o quanto o desenvolvimento das atividades e os seus resultados eram influenciados pelas emoções dos alunos. Como afirmam Santos e Albuquerque (2024, p.23): “Emoção é energia, i.e., algo que nos move e impulsiona”. Assim, em alguns momentos, o sentimento de incapacidade limitou ou até mesmo impediu algumas experiências de aprendizagem, já em outros, o sentimento de capacidade impulsionou as experiências de aprendizagem dos alunos. Por essa razão, buscamos enfatizar continuamente

que todos na sala de aula eram falantes da Língua Inglesa e sujeitos extremamente capazes de expressar seus pensamentos e sentimentos nessa língua.

O projeto Taking Off, por sua vez, foi desenvolvido também a partir dos princípios da Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP) (SECCATO, 2024), tendo como eixo temático o universo das viagens aéreas. A proposta consistiu na criação, pelos estudantes, de companhias aéreas fictícias, em torno das quais se organizaram diferentes atividades que demandavam a articulação integrada de conhecimentos linguísticos, geográficos, matemáticos e culturais. Dessa forma, o inglês deixou de ser um conteúdo isolado para constituir-se como ferramenta de comunicação em um contexto significativo de uso.

As atividades foram organizadas em etapas sucessivas e interdependentes. Inicialmente, os estudantes formaram grupos, firmaram "contratos" de trabalho colaborativo e criaram o nome e a identidade visual de suas companhias aéreas, favorecendo o sentimento de pertencimento ao projeto. Em seguida, passaram a explorar práticas sociais relacionadas ao contexto aeroportuário, como o agendamento de voos, a leitura de cartões de embarque, painéis informativos e mapas, além da elaboração de rotas entre diferentes cidades e países. Durante esse percurso, foram trabalhados conteúdos como números cardinais, resolução de problemas matemáticos, cores, continentes, países, cidades, turismo, nacionalidades e fusos horários, sempre articulados às demandas concretas do projeto.

Na etapa final, cada grupo construiu uma maquete representando sua aeronave e preparou uma apresentação oral para divulgar sua companhia aérea. A culminância ocorreu por meio de uma simulação de aeroporto, na qual os estudantes anunciaram voos e apresentaram seus serviços para turmas de outros anos de escolaridade. Essa atividade proporcionou um contexto autêntico para o uso da língua inglesa, permitindo que os alunos utilizassem os conhecimentos construídos ao longo do projeto em uma situação comunicativa significativa.

Ao longo do desenvolvimento do projeto, foi possível observar o potencial da Aprendizagem Baseada em Projetos para promover o engajamento dos estudantes, favorecer o trabalho colaborativo e aproximar a aprendizagem da língua inglesa de práticas sociais significativas. Nessa perspectiva, o projeto também pode ser compreendido como uma experiência de letramento, entendendo, com Rojo (2012), que os letramentos dizem respeito à participação em diferentes práticas sociais de produção de sentidos, e não apenas ao domínio de habilidades linguísticas. Ao ler mapas, interpretar cartões de embarque, construir rotas e

anunciar voos, as crianças não estavam apenas aprendendo novos conteúdos em inglês, mas participando de práticas que lhes permitiam atribuir novos significados à língua e aos espaços por ela mediados.

Além disso, colocar-se, ainda que de forma imaginativa, na posição de quem viaja, escolhe destinos, ocupa aeroportos e circula entre diferentes países também produz deslocamentos simbólicos importantes. Em um contexto de escola pública, no qual muitos estudantes nunca tiveram a oportunidade de viajar de avião, vivenciar essas experiências na sala de aula contribui para ampliar os horizontes do que eles podem imaginar para si. Nesse sentido, a atividade dialoga com a compreensão freireana de que a educação possibilita ampliar as formas de ler e de atuar no mundo (FREIRE, 1989). Mais do que ensinar vocabulário relacionado a viagens, o projeto buscou criar condições para que as crianças se reconhecessem como sujeitos capazes de ocupar diferentes espaços geográficos, culturais e sociais, compreendendo a língua inglesa como um recurso para participar desses espaços, e não como um conhecimento reservado a poucos.

Atualmente, em 2026, trabalhamos juntas, atravessadas por uma temática revolucionária em nossas vidas formativa e pessoal: a Sustentabilidade. É importante, antes, contextualizar nossa vivência de ensino-aprendizagem: atuamos em uma turma de 1º ano do Ensino Fundamental com 30 alunos, com ela, temos uma relação muito próxima e recíproca, com a participação ativa e curiosa deles conseguimos sempre desdobramentos das discussões e debates sobre suas vivências enquanto sujeitos plenos.

Nesse contexto, temos observado e tecido considerações sobre o tempo e a necessidade de mediação de conflitos entre os alunos, que por vezes desorganizam objetivos das aulas, além de configurar um desafio para nosso planejamento, já que agora pensamos em uma turma em alfabetização, contexto não antes familiar para nós.

O pouco tempo de aula nos força a olhar para essa mediação como oportunidade de intervenção e adaptação no plano de aula.

A discussão sobre o projeto deste ano reconhece como a educação ambiental assume caráter urgente diante das transformações climáticas contemporâneas. Contudo, embora a Lei nº 9.795/1999 a institua como componente essencial da educação nacional, sua abordagem escolar ainda se mostra frequentemente pontual ou restrita. Compreendemos que as aulas de Língua Inglesa constituem um espaço legítimo para a problematização dessas questões,

partindo do princípio da língua como prática social e construtora de realidades (JORDÃO, 2013; LOPES, 2012).

A partir disso, temos desenvolvido, desde março de 2026, o projeto Planting Words, Growing Worlds: inglês, natureza e infâncias no PIBID-UFRJ. O objetivo é alinhar a educação linguística ao Letramento Crítico (SILVEIRA; BATISTA, 2024) e à ABP (SECCATO, 2024), construindo caminhos para que as crianças reflitam sobre as interações entre infância, ecologia e preservação, ampliando concomitantemente seus repertórios linguísticos e socioambientais.

A escolha da temática ambiental contrapõe-se a abordagens superficiais. Defendemos que a sustentabilidade não pode ser reduzida a prescrições de comportamentos individuais e domésticos, já que, apesar de válidas, costumam individualizar a responsabilidade por crises estruturais de origens históricas, econômicas e políticas. Alinhadas a Krenak (2019), questionamos a dicotomia artificial entre humanidade e natureza, reconhecendo a indissociabilidade e unidade dessa relação, o que desloca o debate da mera conservação de recursos para uma reflexão sobre os modos de existência e expande o entendimento de que “tudo é natureza” (KRENAK, 2019, p.16-17).

Essa compreensão também encontra respaldo na noção gramsciana de hegemonia, segundo a qual determinados discursos tornam-se dominantes e passam a ser percebidos como naturais ou únicos (GRAMSCI, 2000). Ao questionarmos discursos que individualizam a responsabilidade pela crise ambiental, que por sua vez, deixam em segundo plano as relações de produção, consumo e exploração, não tentamos responder sobre o que significa “ser sustentável”. Na realidade, buscamos criar oportunidades para que as crianças construam, por meio da linguagem, da literatura, do brincar e do diálogo, outras formas de compreender sua relação com a natureza. Nesse processo, a Língua Inglesa é concebida como um espaço de produção de sentidos e de contato com diferentes narrativas e modos de viver.

Assim, valorizando o protagonismo infantil, a colaboração e a construção coletiva do conhecimento, em diálogo com a BNCC (BRASIL, 2018) passamos por histórias infantis, curtas-metragens, músicas, jogos, dramatizações e produções artísticas, reconhecendo o brincar como um importante espaço de aprendizagem e desenvolvimento (VYGOTSKY, 2003). Por meio desse processo, nós reformulamos o planejamento anual inicial a partir das experiências, interesses e questionamentos das próprias crianças, um reajuste que nós temos acertado mais após todo o ano de 2025 com a ABP.

Por fim, o processo avaliativo desse ano tem ocorrido de forma processual, por meio da construção de um portfólio que reúne registros das experiências e produções realizadas ao longo do projeto, considerando a importância da materialidade e registros para as crianças. Esperamos, com isso, contribuir para uma educação linguística comprometida com a formação de sujeitos críticos, curiosos e sensíveis às questões socioambientais, compreendendo, desde a(s) infância(s) a língua inglesa como uma ferramenta para participar, dialogar e agir em diferentes contextos sociais e culturais.

IV. Reflexões sobre o impacto do PIBID na nossa formação enquanto docentes

É relevante pontuar que somos atravessadas por diferentes trajetórias, mas, sobretudo, em comum, somos mulheres, jovens, universitárias e pibidianas que escolhem, diariamente, debruçar-se sobre a educação pública brasileira. Essa escolha diária traz o que Miguel Arroyo (2000) discute, em *Ofício de Mestre*, sobre a docência. Segundo o autor, não se trata de um acúmulo mecânico de técnicas, mas um processo de construção de identidade humana e profissional, profundamente marcado por quem somos, por nossas trajetórias e pelas interações que estabelecemos. Tornar-se professora é um ato profundamente social e biográfico.

Nesse sentido, o grupo do PIBID configurou-se como uma referência indispensável de cuidado, acolhimento, escuta e troca. Em um cenário universitário e social que frequentemente nos isola e nos faz sentir solidão no processo de formação, a coletividade do programa funciona como uma rede de sustentação. O "ofício de mestre", como aponta Arroyo, aprende-se e ressignifica-se na relação com o outro. É na partilha das angústias e dos sonhos comuns que nossa identidade docente vai ganhando contornos, transformando o espaço da formação inicial em um lugar de vivência afetiva e política. Com as frustrações que temos que lidar, aprendemos também a reconhecer que nossas práticas não são perfeitas.

Um ponto importante para articulação disso é que durante esse um ano e meio fomos incentivadas diversas vezes a participar de eventos como a SIAC (Semana de Integração Acadêmica) da UFRJ, participação no 26º Encontro Anual de Prática Exploratória, "Nas Ondas da Prática Exploratória", promovido pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio), SESPE (Simpósio de Estágio Supervisionado e Práticas de Ensino sediado pela UFRJ no campus Praia Vermelha) e VI ENLIC Sudeste. Tais participações nem sempre são viáveis quando a rotina individual consiste em equilibrar aula, estudo e trabalho, mas

quando em equipe, são mais possíveis. Isso diz muito sobre o impacto do PIBID em nossa formação docente.

Esse trânsito entre a sala de aula e eventos permite que nos enxerguemos como intelectuais formadores (GIROUX, 1997) ao passo que repensamos as escolas não como locais de treinamento técnico, e os professores não só como executores de currículos pré-moldados porque ao assumirmos a autoria de relatórios, artigos e comunicações orais baseadas na nossa experiência, passamos a ocupar esse lugar que assistimos, de intelectuais que produzem conhecimento legítimo sobre a escola pública.

Tudo isso nos faz enxergar nossa agência na educação, com todos os seus pormenores, e ver em cada mínima interação com as crianças um grão de areia do que vem pela frente na carreira. Afinal, nossa prática não é perfeita; é cheia de frustrações, reuniões extras fora do horário, dúvidas profundas e perguntas que mexem com a gente. Mas, como Giroux aponta, o professor intelectual e transformador convive mesmo com o conflito, já que a educação é política e cheia de contradições. Isso não é um sinal de fracasso: essa tensão com a realidade é justamente o motor do nosso trabalho.

Da mesma forma, Arroyo ensina que a docência é um ofício vivo, que se alimenta dos desafios do dia a dia para a gente não se engessar nas certezas burocráticas que cruzam nossos caminhos. Assim, nesse segundo ano de PIBID, estamos bem mais situadas e com as expectativas alinhadas. Entendemos que nossas dúvidas e escritas coletivas não são algo à parte da nossa formação, mas a própria essência dela: esse exercício contínuo de pensar o que fazemos para nos transformar e transformar também a escola.

V. Considerações finais

O desenvolvimento dos projetos e nosso cotidiano em sala de aula possibilitaram compreender que a ABP é uma abordagem que favorece a construção, junto aos estudantes, de reflexões críticas sobre questões presentes em sua realidade. Além disso, percebemos que, quando o processo de ensino-aprendizagem é atravessado pela interdisciplinaridade e pela interculturalidade, a aprendizagem se torna mais significativa, contribuindo não apenas para a aprendizagem da Língua Inglesa e de outras matérias escolares, mas também para a formação dos alunos como sujeitos e agentes no mundo.

Para além disso, as experiências vivenciadas em sala de aula, as discussões realizadas nas reuniões do subprojeto e nos eventos dos quais participamos, reforçaram nossa

compreensão de que a educação linguística em Língua Inglesa com crianças é um processo contínuo de descoberta e ressignificação de conceitos, práticas e perspectivas. Sendo esse processo possível, somos impactadas pelas experiências que vivenciamos nesses espaços, tanto como docentes quanto como pessoas em constante processo de formação.

REFERÊNCIAS

ARROYO, M. G. Conversas sobre o ofício de mestre e um modo de ser. In: ARROYO, M. G. *Ofício de mestre: imagens e autoimagens*. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 19-36.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2018.

BRITISH COUNCIL. *Documento-base para a elaboração de diretrizes curriculares nacionais para a língua inglesa nos anos iniciais do ensino fundamental*. São Paulo: British Council, 2022. Disponível em: https://www.britishcouncil.org.br/sites/default/files/diretrizes_ingles_anos-inciais-molic-britishcouncil-2022.pdf. Acesso em: 20 jul. 2026.

COCHRAN-SMITH, M.; LYTTLE, S. L. Relationships of knowledge and practice: teacher learning in communities. *Review of Research in Education*, v. 24, p. 249-305, 1999. DOI: 10.3102/0091732X024001249.

FREIRE, P. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. 23. ed. São Paulo: Cortez, 1989.

FREIRE, P. *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

GIROUX, H. A. *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GONÇALVES, H. C. *Interculturalidade, decolonialidade e representações no ensino-aprendizagem de língua adicional*. 2024. 233 f. Tese (Doutorado em Letras) – Instituto de Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2024.

GRAMSCI, A. *Cadernos do cárcere*. Edição de C. N. Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000. 6 v.

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

LIMA, D. A. S. *O inglês como ferramenta para educação ambiental: possibilidade na educação básica*. 2022. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Ciências) – Câmpus Anápolis de Ciências Exatas e Tecnológicas Henrique Santillo, Universidade Estadual de Goiás, Anápolis, GO, 2022.

MANDOYI, Sindeka. *A trip to the tap*. Cidade do Cabo: Book Dash, 2023. E-book. Disponível em: <https://bookdash.org/books/a-trip-to-the-tap/>. Acesso em: 20 jul. 2026.

MARTINS, S. *Little Shoots*. Cidade do Cabo: Book Dash, 2021. E-book. Disponível em: <https://bookdash.org/books/little-shoots/>. Acesso em: 20 jul. 2026.

MERLO, M. C. R.; MALTA, L. S. Com a palavra, a criança: conversas na sala de aula de inglês que (trans)formam. *Papéis: Revista do Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens*, Campo Grande, v. 26, n. 51, p. 165-184, 2022. DOI: 10.55028/papeis.v26i51.14991. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/papeis/article/view/14991>. Acesso em: 20 jul. 2026.

PRADO, M. E. B. B. Pedagogia de projetos: fundamentos e implicações. In: ALMEIDA, M. E. B.; MORAN, J. M. (org.). *Integração das tecnologias na educação*. Brasília: Ministério da Educação/SEED/TV Escola/Salto para o Futuro, 2005. p. 12-17.

RIO DE JANEIRO (Município). Secretaria Municipal de Educação. *Portal Rioeduca: a revolução acontece aqui*. Rio de Janeiro, 2026. Disponível em: <https://www.rioeduca.net/>. Acesso em: 20 jul. 2026.

ROJO, R. Letramento(s): práticas de letramento em diferentes contextos. In: ROJO, R. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009. p. 95-121.

SANTOS, L. I. S.; ALBUQUERQUE, V. F. Unidade 1 – Relação entre emoções, formação docente e educação linguística com crianças. In: TONELLI, J. R. A.; SECCATO, M. G. (org.). *Unidades de formação para a prática do ensino de inglês com crianças*. v. 3. São Carlos, SP: Pedro & João Editores, 2024. p. 21-36. Disponível em: <https://pedroejoaoeditores.com.br/produto/unidades-de-formacao-para-a-pratica-do-ensino-de-ingles-com-criancas-vol-iii/>. Acesso em: 20 jul. 2026.

SECCATO, M. G. Unidade 4 – Educação linguística para crianças por meio de aprendizagem baseada em projetos. In: TONELLI, J. R. A.; SECCATO, M. G. (org.). *Unidades de formação para a prática do ensino de inglês com crianças*. v. 3. São Carlos, SP: Pedro & João Editores, 2024. p. 65-78. Disponível em: <https://pedroejoaoeditores.com.br/produto/unidades-de-formacao-para-a-pratica-do-ensino-de-ingles-com-criancas-vol-iii/>. Acesso em: 20 jul. 2026.

SILVEIRA, F. V. R.; BATISTA, M. M. S. Decolonialidade e letramento crítico em uma unidade de um livro didático para ensino de língua inglesa. *The ESPECIALIST*, v. 45, n. 3, p. 22-45, 2024. DOI: 10.23925/2318-7115.2024v45i3e63083. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/esp/article/view/63083>. Acesso em: 20 jul. 2026.

THUROW, A. C.; FISCHER, C. H.; FISCHER, D. M. H.; SCHNEIDER, J. S. A importância da atividade lúdica para a prática docente: a construção do conhecimento das crianças. *Revista Educação Pública*, v. 21, n. 39, 26 out. 2021. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/21/39/a-importancia-da-atividade-ludica-para-a-pratica-docente-a-construcao-do-conhecimento-das-criancas>. Acesso em: 20 jul. 2026.

TONELLI, J. R. A.; BILL, I. R.; TONELLI, J. F. B.; BUDNY, M. F. B. Educação linguística em língua inglesa com crianças: possibilidades de integração de língua e conteúdo sob perspectivas decoloniais críticas e multiculturais. In: CARDOSO, J.; PINTO, M. O.; CAMPOS, R. (org.). *Diálogos sobre ensino e aprendizagem de línguas em tempos (pós-)pandêmicos*. São Carlos, SP: Pedro & João Editores, 2023. p. 129-160.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

O ‘terceiro lugar’ em disputa: formação docente, etnografia e inteligência artificial generativa

Eline Marques Rezende¹

Astrid Johana Pardo Gonzalez²

Lidiane Silva de Lima³

Abigail Conceição do Carmo⁴

Resumo

Este artigo apresenta uma reflexão no viés etnográfico sobre o subprojeto do Programa Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) de Espanhol/UFRJ, tomando como eixo a formação docente no entre-lugar entre universidade, escola pública e formação conjunta. A proposta para o artigo surge a partir da necessidade de compreender, e também pôr em discussão, o processo de formação docente desenvolvido pelo subprojeto. Ao longo do texto, buscamos compreender como nossa participação ativa no processo de formação proposto pelo subprojeto de Espanhol reflete pequenas mudanças e também conflitos em nossa prática docente, considerando nossas posições como coordenadoras, supervisoras, licenciandas e licenciandos. Foi esta indagação que colocou em movimento a elaboração do relato de uma bolsista que aceitou participar da escrita do artigo. O texto parte, e não poderia ser diferente, de motivações como a necessidade de fortalecer a relação entre licenciatura e escola, a importância de incorporar criticamente as contribuições de Paulo Freire (2018), bell hooks (2017) e António Nóvoa (2022, 2023) ao percurso formativo e da compreensão de que as novas tecnologias (UNESCO, 2021), particularmente a Inteligência Artificial Generativa (IAGen), se impõem de forma avassaladora na área educacional, alterando significativamente o ensino de línguas adicionais e os letramentos escolares. Metodologicamente, o artigo mobiliza registros de coordenação, atas, mensagens, protocolos etnográficos e relatos de bolsistas, articulados pela triangulação etnográfica proposta por Zavala (2020, 2025). Essa perspectiva permite compreender a etnografia como teorização profunda, na qual diferentes fontes são contrastadas para analisar os

¹ Professora da Faculdade de Letras da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e Coordenadora do Subprojeto de Espanhol do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) UFRJ.

² Professora da Faculdade de Letras da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e Coordenadora do Subprojeto de Espanhol do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) UFRJ.

³ Professora de Espanhol da Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC - Rio) no Colégio Estadual Santos Dias e Supervisora do Subprojeto de Espanhol do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).

⁴ Licencianda de Letras Português/Espanhol e bolsista do Subprojeto de Espanhol do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).

sentidos produzidos sobre formação docente no subprojeto de espanhol. Como resultado, esperamos contribuir para uma reflexão sobre a formação docente, reconhecendo o significado do uso da observação participante. Compreender as práticas formativas no PIBID, envolve pensar, de forma mais atenta, as propostas apresentadas, as conquistas, os conflitos e disputas que as atravessam e assumir que essas práticas se gestam e se constituem em permanente (re)elaboração.

Palavras-chave: PIBID; formação docente; etnografia; inteligência artificial generativa; ensino de espanhol; pedagogia crítica.

Abstract

This article presents an ethnographically oriented reflection on the Spanish/UFRJ subproject of the Institutional Program of Teaching Initiation Scholarships (PIBID), taking teacher education as its central axis in the in-between space among the university, the public school, and joint training. The proposal for this article arises from the need to understand, and also to put into discussion, the teacher education process developed within the subproject. Throughout the text, we seek to understand how our active participation in the training process proposed by the Spanish subproject reflects small changes as well as conflicts in our teaching practice, considering our positions as coordinators, supervisors, and undergraduate student teachers. This question set in motion the production of the account written by a scholarship student who agreed to participate in the writing of the article. The text begins, as it could not be otherwise, from motivations such as the need to strengthen the relationship between teacher education programs and schools, the importance of critically incorporating the contributions of Paulo Freire (2018), bell hooks (2017), and António Nóvoa (2022, 2023) into the formative path, and the understanding that new technologies (UNESCO, 2021), particularly Generative Artificial Intelligence (GenAI), are imposing themselves overwhelmingly in the educational field, significantly altering the teaching of additional languages and school literacies. Methodologically, the article mobilizes coordination records, meeting minutes, messages, ethnographic protocols, and scholarship students' accounts, articulated through the ethnographic triangulation proposed by Zavala (2020, 2025). This perspective allows us to understand ethnography as deep theorization, in which different sources are contrasted in order to analyze the meanings produced about teacher education in the Spanish subproject. As a result, we hope to contribute to a reflection on teacher education by recognizing the significance of the use of participant observation. Understanding formative practices in PIBID involves thinking more carefully about the proposals presented, the achievements, the conflicts and disputes

that traverse them, and assuming that these practices are gestated and constituted in permanent (re)elaboration.

Keywords: PIBID; teacher education; ethnography; generative artificial intelligence; Spanish teaching; critical pedagogy.

Introdução

Este artigo é escrito a partir de uma autoria situada e composta por posições distintas no interior do subprojeto, somos duas coordenadoras, professoras da UFRJ, uma professora supervisora da escola parceira da rede pública de ensino do Estado do Rio de Janeiro e uma bolsista de iniciação à docência, discente da licenciatura de Português/Espanhol. Essa composição não é apenas formal, pois atravessa o modo como narramos, interpretamos e triangulamos os dados. Por isso, o “nós” mobilizado ao longo do texto não pretende apagar as diferenças entre essas posições, mas construir uma leitura coletiva a partir de lugares distintos de participação no PIBID⁵. Em alguns momentos, falamos como autoras do artigo; em outros, especificamos o ponto de vista da coordenação, da supervisão ou da licencianda, especialmente quando a experiência analisada não foi vivida da mesma forma por todas.

A decisão de submeter e desenvolver o subprojeto PIBID de Espanhol/UFRJ nasceu de um conjunto de inquietações que atravessavam nossa atuação na licenciatura como coordenadoras, supervisora e bolsista. A primeira delas dizia respeito à necessidade de construir uma relação mais efetiva entre universidade e escola pública, vínculo muitas vezes afirmado nos documentos institucionais, mas ainda negligenciado nas práticas cotidianas de formação docente. Nos interessava, portanto, criar um espaço no qual a formação de licenciandos e licenciandas não se restringisse ao estudo universitário, nem que a escola fosse tomada apenas como lugar de aplicação de teorias, mas como uma

⁵O PIBID, Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, é uma ação da CAPES/MEC voltada à formação inicial de professores. O programa prevê a concessão de bolsas aos participantes vinculados ao subprojeto, incluindo licenciandos, professoras supervisoras da escola básica e coordenadoras da universidade, conforme suas respectivas funções. Seu objetivo é inserir estudantes de licenciatura no cotidiano das escolas públicas de educação básica, permitindo que participem de experiências pedagógicas acompanhadas por docentes da universidade e por professores supervisores das escolas.

comunidade de aprendizagem conjunto e produção de conhecimento sobre o fazer docente.

A segunda motivação estava vinculada ao desejo de colocar em prática, no interior do próprio subprojeto, uma bibliografia que vínhamos lendo e discutindo como horizonte ético-político da formação docente, especialmente em diálogo com os debates sobre a reforma curricular das licenciaturas em curso em nossa universidade. Nesse sentido, Paulo Freire (2018), bell hooks (2017) e António Nóvoa (2022, 2023), Tratava-se, principalmente, de discussões que atravessavam a organização do subprojeto e que orientavam as leituras, as reuniões, as atividades formativas, o acompanhamento das(os) bolsistas e as práticas desenvolvidas no âmbito do PIBID. Esses autores, portanto, não eram mobilizados como referências externas ao processo, destinadas apenas a aparecer posteriormente em artigos ou comunicações acadêmicas. Suas contribuições funcionavam como parte constitutiva do percurso formativo que buscávamos construir.

A terceira motivação dizia respeito à questão das novas tecnologias e cultura digital, destacando a Inteligência Artificial Generativa (IAGen), e à sua incidência, ao mesmo tempo, na formação de professores e nas práticas de letramento em espanhol na escola e na universidade. Considerávamos, naquele momento, que a emergência da IAGen já constituía um divisor de águas não só para a educação, mas também para as esferas sociopolítica e a econômica. O uso das redes sociais e das ferramentas de comunicação instantânea, sites de jogos infantojuvenis e de apostas, plataformas de busca, editores de imagens e vídeos, além de outros serviços, já era uma realidade e, rapidamente, este uso se viu potencializado com a incorporação da IAGen.

Nesse contexto, tornou-se cada vez mais evidente que a formação inicial de professores não poderia permanecer à margem dessas transformações. Uma das inquietações que orientou a elaboração do subprojeto consistia justamente na possibilidade de que licenciandas e licenciandos concluíssem sua formação sem discutir criticamente o papel das tecnologias digitais e da Inteligência Artificial na educação. Essa preocupação dialogava com um movimento mais amplo de reconfiguração das práticas sociais de linguagem, dos letramentos e das formas de produção de conhecimento na cultura digital. Por essa razão, optamos por tratar a IAGen não como um conteúdo isolado, mas

como um eixo transversal articulado aos demais temas do subprojeto, entre eles: a etnografia e a multimodalidade; as questões étnico-raciais a partir da raciolinguística; o meio ambiente e a sustentabilidade; a realidade dos povos indígenas; as migrações e o refúgio; a inclusão e a acessibilidade, bem como a produção audiovisual. A intenção era compreender como essas diferentes agendas contemporâneas também passam a ser atravessadas pelas tecnologias digitais, especialmente a IAGen, e pelos novos regimes de produção, circulação e legitimação do conhecimento.

Ao nos voltarmos para essa forma de atuação, vimos que as transformações tecnológicas traziam discussões não só sobre seu uso, mas também sobre questões educacionais que nós, licenciandos, supervisoras e coordenadoras, ainda precisamos enfrentar nas escolas e universidades brasileiras. Como propôs a Unesco⁶ (2022), e muitos países, inclusive o Brasil, comprometeram-se a concretizar, o século XXI deveria estabelecer um “novo contrato social para a educação”, portanto, nos vimos discutindo este contrato (pensado pela Comissão Internacional sobre os Futuros da Educação) e, ao mesmo tempo, a inserção das tecnologias neste compromisso. Assim, pensar a IAGen no processo da aprendizagem do espanhol como língua adicional significa incorporá-la aos estudos linguísticos, focando não simplesmente em sua autorização ou sua proibição no ambiente de ensino, como vem acontecendo em alguns debates, mas, sim, compreendendo que ela está recolocando perguntas fundamentais sobre leitura, escrita, oralidade, ética, participação crítica, autoria, mediação, produção de materiais e outros tópicos que necessitam ser respondidas, e com urgência, como objeto de investigação e de formação docente.

⁶ É importante destacar que a incorporação das orientações da UNESCO neste trabalho não implica uma adesão passiva ou acrítica a seus pressupostos. Reconhecemos as críticas dirigidas a perspectivas universalizantes e tutelares, como aquelas formuladas por Segato (2006) ao problematizar a pretensão de universalidade de determinadas legislações e normativas, especialmente no campo dos direitos humanos. Nesse sentido, compreendemos que diretrizes internacionais, ainda que relevantes, precisam ser lidas em diálogo com as especificidades históricas e culturais dos contextos em que serão mobilizadas. No caso das orientações da UNESCO, consideramos que elas oferecem contribuições importantes, sobretudo porque dialogam com referenciais bibliográficos que já fundamentavam nossa reflexão, como Nóvoa (2022). No entanto, defendemos que sua aplicação deve ser acompanhada de mediações locais, capazes de considerar as particularidades de cada território e de evitar a reprodução de modelos normativos descolados das realidades concretas. Reconhecemos, contudo, que este debate ainda está em elaboração e que a construção dessas orientações situadas está ocorrendo considerando a aceleração imposta por essas tecnologias e a necessidade de sua rápida implementação no campo educacional.

Este artigo nasce das motivações anteriormente elencadas, mas também dos desafios e inquietações que emergiram no próprio devir do projeto, especialmente durante o processo de coordenação e acompanhamento do PIBID de Espanhol/UFRJ. Ao longo desse percurso, fomos nos perguntando como narrar uma experiência de formação docente sem reduzi-la a uma sequência de práticas exitosas, apesar de que elas tenham acontecido na maioria das vezes, nem a uma simples aplicação de teorias previamente definidas. Embora o subprojeto tenha sido concebido a partir de uma aposta ética e pedagógica na articulação entre universidade e escola desde uma perspectiva crítica, e no uso reflexivo da IAGen, a prática cotidiana mostrou que essas aspirações não se materializam de forma automática. Ao contrário, elas se confrontam com resistências por parte dos discentes bolsistas, expectativas divergentes que tínhamos como coordenadoras e supervisoras e momentos de frustração de todos os envolvidos no subprojeto, elementos que também consideramos fazerem parte da formação. É justamente essa distância entre o subprojeto imaginado e o projeto vivido que nos interessa refletir neste artigo.

No subprojeto, também é importante ressaltar que a formação etnográfica foi concebida como parte da própria formação docente. Além de solicitar que as(os) bolsistas registrassem o que acontecia nas escolas, a intenção era produzir condições para que aprendessem a observar e interpretar diferentes camadas da experiência formativa. Inspiradas em Zavala (2020, 2025), compreendemos a etnografia como mais do que um método de coleta de dados, uma vez que a concebemos como uma metodologia integral e uma forma aprofundada de teorização, sustentada pelo envolvimento prolongado no campo e pela articulação e pelo contraste entre diferentes fontes de informação. Desse modo, a triangulação de dados etnográficos (Zavala, 2025) tornou-se a via principal para a análise realizada neste texto que, no nosso caso, incluiu os protocolos etnográficos, os relatos das bolsistas, as atas de reunião, as mensagens de WhatsApp, os registros de frequência, os resumos da SIAC⁷ e as atividades desenvolvidas nas escolas.

⁷ A Semana de Integração Acadêmica da UFRJ (SIAC) é o principal evento institucional de ensino, pesquisa e extensão da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Realizada anualmente, reúne apresentações de trabalhos de iniciação científica, artística, tecnológica, cultural, iniciação à docência e extensão, promovendo a troca de experiências entre estudantes, docentes, técnicos(as), pesquisadores(as) e a comunidade externa. No caso do PIBID, a participação na SIAC constitui uma atividade obrigatória

Importante destacar que a análise do material não resultou em uma leitura isolada, mas em uma leitura que relaciona as fontes. Essa articulação permitiu compreender que os conflitos, resistências, adesões e ironias observados no andamento do projeto não eram só acontecimentos dispersos, pois funcionam como indícios de disputas mais amplas sobre o que significa formar-se docente, participar de uma comunidade de aprendizagem e assumir a escola como espaço de produção de conhecimento.

Referenciais em movimento

O projeto inicial de espanhol para o PIBID foi estruturado a partir da compreensão de que a formação docente não poderia se restringir à aprendizagem de técnicas de ensino, ao domínio de conteúdos gramaticais ou à elaboração de materiais didáticos. Tratava-se, antes, de construir uma experiência formativa capaz de articular a aprendizagem de espanhol de forma conjunta e co-construída, o que significa estar ancorada nas práticas sociais de linguagem, assentada na consciência crítica e na responsabilidade coletiva.

Nesse sentido, Freire (2018) e hooks (2017) foram mobilizados como parte constitutiva da organização inicial do projeto, deste modo suas contribuições orientaram as primeiras leituras, reuniões do grupo, discussões formativas e também os primeiros resumos enviados à SIAC, posteriormente transformados em apresentações acadêmicas. A partir de Freire (2018), compreendemos a educação como prática dialógica, situada e politicamente implicada; com hooks (2017), especialmente a partir da noção de educação como prática da liberdade, passamos a pensar a sala de aula como uma comunidade de aprendizagem, isto é, como espaço de participação e transformação.

Essa base inicial serviu para deslocar o ensino de espanhol de uma perspectiva centrada exclusivamente na transmissão de conteúdos linguísticos para uma concepção mais ampla de participação em práticas sociais nas quais a língua constitui a interação. A ideia, então, era que a aprendizagem da língua adicional, no caso o espanhol, passasse a ser pensada em relação aos repertórios linguísticos, discursivos, interculturais e semióticos dos estudantes, bem como às condições concretas da escola pública. De fato,

para os(as) bolsistas vinculados(as) ao subprojeto, uma vez que a apresentação dos trabalhos faz parte das exigências institucionais de acompanhamento e socialização das ações desenvolvidas no âmbito da iniciação à docência.

desde o início, buscamos formar docentes capazes de observar e refletir criticamente sobre sua própria prática, como nós fazemos num contínuo processo de nossa própria formação.

Ao longo do desenvolvimento do subprojeto, contudo, fomos percebendo que a construção de uma pedagogia crítica não se dava como uma consequência imediata da adoção de determinados referenciais teóricos. As ideias de diálogo, liberdade, comunidade e transformação, inspiradas em Freire (2018) e hooks (2017), precisavam ser continuamente traduzidas nas condições concretas da formação docente, a qual se encontrava atravessadas por ritmos institucionais, assim como pelas diferentes expectativas de participação dos envolvidos e pelos modos diversos de compreender o compromisso com o trabalho coletivo. Assim, mais do que um horizonte consensual, a pedagogia crítica foi se constituindo para nós como um campo de elaboração permanente para ser alvo de constante reflexão à luz das experiências vividas no próprio PIBID.

Foi nesse percurso, já atravessado pelas leituras de Freire (2018) e hooks (2017) e pelas tensões próprias da formação docente, que a leitura de António Nóvoa (2022, 2023) foi sendo incorporada como uma linguagem comum para pensar a relação entre universidade, escola pública e profissão docente. Nesse processo, a noção de “terceiro lugar” passou a funcionar como uma chave interpretativa para compreender o PIBID não como simples campo de aplicação de teorias, mas como espaço situado de formação e produção de saberes docentes.

Essa incorporação de Nóvoa (2022, 2023) não ocorreu apenas por meio da leitura individual ou da escolha posterior de uma fundamentação teórica para este artigo. Ao contrário, ideias como “casa comum da formação e da profissão” e a metáfora da formação médica⁸ foram reiteradamente escutadas, retomadas e discutidas em diferentes

⁸ De acordo com António Nóvoa(2022, 2023), “casa comum da formação e da profissão” significa que a formação não deve acontecer separada da prática profissional, a ideia é que estas pertençam ao mesmo espaço, dialogando continuamente. No caso dos professores, isso quer dizer que aprender a ser professor acontece com a profissão, dentro da profissão e em contacto com os seus problemas reais. Já a metáfora da formação médica é usada pelo autor para defender que a formação de professores pode inspirar-se, em parte, na medicina. Assim como os médicos não aprendem só pela teoria, mas também pela prática acompanhada, observação, estágio, supervisão e responsabilidade progressiva, os professores também

eventos de formação promovidos pelo Complexo de Formação de Professores da UFRJ e pelo próprio PIBID. Essas noções circularam em seminários, reuniões gerais e jornadas formativas, constituindo uma espécie de repertório comum para pensar a relação entre universidade, escola e profissão docente. Além disso, organizamos um painel formativo no qual bolsistas e professoras supervisoras apresentaram e discutiram o livro *Escolas e professores: proteger, transformar, valorizar*, de Nóvoa, o que permitiu que seus conceitos fossem apropriados coletivamente e relacionados às experiências concretas vividas nas escolas parceiras.

A leitura deste autor parte, inicialmente, da crítica ao modo como a formação de professores tem sido aprisionada por dicotomias que ele qualifica como “Ignorantes. Inúteis. Infrutíferas” (Nóvoa, 2022, p. 76). A separação desses três adjetivos por pontos produz um efeito gráfico-discursivo importante, visto que cada palavra aparece isolada, interrompida, quase como se a própria escrita performasse o bloqueio que o autor identifica no campo da formação docente. Em vez de apresentar os termos em sequência fluida, Nóvoa os fragmenta. Essa fragmentação intensifica sua crítica, pois mostra que tais dicotomias não apenas organizam falsamente o debate, mas também travam as políticas e as práticas de formação de professores.

Entre essas dicotomias, a oposição entre teoria e prática aparece como uma das mais persistentes. A partir dela, outras separações vão sendo produzidas, tais como universidade e escola; conhecimento pedagógico e conhecimento disciplinar; vocação e profissão. Para Nóvoa (2022), essas divisões empobrecem a compreensão da docência porque reduzem a formação a escolhas excludentes. Em vez de reconhecer o caráter articulado, situado e coletivo do tornar-se professor, tais oposições reforçam hierarquias institucionais e disputas de legitimidade e posições fixas sobre quem pode produzir conhecimento sobre a profissão. Por isso, o autor organiza seu ensaio em torno da necessidade de ultrapassar essas dicotomias por meio de uma “terceira realidade”, ou seja, o que ele, e outros autores, caracteriza como terceiro espaço.

No contexto do PIBID, essa crítica às dicotomias ganhou relevância porque nos permitiu repensar a própria natureza da formação inicial. As licenciandas e os

deveriam ser formados da mesma maneira. A metáfora destaca a importância de uma formação baseada em casos concretos, análise de situações reais e acompanhamento por profissionais mais experientes.

licenciandos não estavam apenas na universidade, estudando teorias educacionais, linguísticas ou pedagógicas. Tampouco estavam na escola apenas para aplicar técnicas previamente aprendidas. A formação acontecia justamente nesse entre-lugar, no qual universidade e escola pública se encontravam para produzir saberes sobre a docência. Nesse espaço, teoria e prática deixavam de aparecer como dimensões separadas e passavam a compor uma experiência situada de formação.

Foi nessa direção que passamos a compreender o PIBID como uma casa comum ainda em construção, embora, como toda casa, os conflitos inerentes à interação também desafiassem esse processo. Essa casa não se constitui apenas pela presença física das licenciandas e dos licenciandos na escola, mas pela tentativa de criar um campo compartilhado de formação, no qual diferentes sujeitos assumem papéis singulares. As coordenadoras universitárias, a direção e os servidores da escola, as professoras supervisoras, as(os) bolsistas e as(os) estudantes da educação básica não ocupam lugares idênticos, mas participam de uma mesma rede formativa. Nesse sentido, a noção de terceiro lugar nos ajudou a combater uma visão hierárquica segundo a qual a universidade produziria a teoria e a escola apenas a executaria. Ao contrário, a experiência mostrou que os saberes docentes emergem da relação entre conhecimento acadêmico, conhecimento profissional e vivência escolar.

A metáfora médica utilizada por Nóvoa, reiteradamente retomada nos diversos âmbitos de formação do PIBID e do Complexo de Formação de Professores da UFRJ, também nos ajudou a pensar o deslocamento proposto pelo autor. Ao aproximar a formação docente da formação médica, compreendemos que ambas são profissões do humano e, por isso, não podem ser aprendidas apenas por meio de conteúdos abstratos, nem pela experiência espontânea. Assim como a medicina exige inserção progressiva na profissão, a docência também demanda práticas formativas que articulem reflexão coletiva e construção de uma identidade profissional. Contudo, como bem nos lembram as séries de streaming sobre residências médicas⁹ e hospitais-escola, esses espaços de

⁹ Os conflitos éticos e formativos da medicina moderna são frequentemente representados em séries como *Grey's Anatomy* (2005), *House, M.D.* (2004–2012), *닥터 차정숙* (Doctor Cha Jeong-suk, 2023) e *굿 닥터* (Good Doctor, 2013).

formação raramente são harmoniosos. Ao contrário, são atravessados por conflitos, talvez, muito motivados pelas decisões sob pressão.

Etnografia dos conflitos e do fazer-se docente

Antes mesmo da inserção sistemática das bolsistas nas escolas parceiras, o processo de submissão e organização do subprojeto já nos aproximava de relatos de colegas de outros subprojetos do PIBID que descreviam experiências atravessadas por conflitos de participação. Em conversas informais, circulavam narrativas, entre outros docentes da UFRJ, sobre bolsistas que passavam longos períodos sem comparecer às escolas, por vezes dois ou três meses, e sobre tensões com professoras supervisoras diante da recusa em participar de reuniões presenciais. No início das atividades do subprojeto, fomos compreendendo as narrativas dos demais docentes, já que havia uma insistência das(os) licenciandos em determinar, com precisão, dias e horários para todas as atividades, especificando suas atividades fora do subprojeto como justificativa para a impossibilidade de cumprir o proposto e acordado pelo próprio edital de ingresso. Ao mesmo tempo em que “exigiam” a determinação dos dias e horários, justificavam, na maioria das vezes, a impossibilidade de comparecimento à escola e reuniões por já terem outras atividades. Esta contradição chamou a atenção das coordenadoras e supervisoras e começamos a nos questionar sobre essa situação. Os relatos dos docentes e a postura inicial das(os) bolsistas foram recebidos pelas coordenadoras e supervisoras como sinais de que a construção de uma “casa comum” entre universidade, escola e formação docente exigiria também formas concretas de acompanhamento e responsabilização.

Foi nesse contexto que criamos instrumentos de acompanhamento da participação das bolsistas nas reuniões, nas atividades solicitadas, ao mesmo tempo em que combinamos com as supervisoras que também registrassem a frequência nas escolas. A intenção inicial era garantir a continuidade do trabalho coletivo e evitar que a presença no PIBID se tornasse apenas formal. No entanto, esses instrumentos passaram a ser interpretados, por parte de alguns discentes, como sinais de controle e como práticas incoerentes com a pedagogia crítica que vínhamos discutindo a partir de Freire e hooks. Em uma

mensagem enviada por WhatsApp, diante de questionamentos sobre faltas repetidas, uma bolsista afirmou: “Acho que não adianta falar sobre Paulo Freire, bell hooks e afins se na prática não segue os conceitos :/”. A frase e o símbolo do emoji (:/) significando tristeza se tornaram, para nós, uma cena etnográfica significativa, pois condensava uma tensão central do subprojeto. Assim, começamos a nos questionar sobre “que sentidos de educação libertadora e formação crítica” estavam em disputa quando exigências próprias de um programa de iniciação à docência passaram a ser lidas, por algumas bolsistas, como práticas de autoritarismo ou como contradições em relação à pedagogia crítica.

Ao acionar Paulo Freire e bell hooks para questionar as práticas da coordenação, a bolsista mobilizava esses autores como uma linguagem de defesa e, ao mesmo tempo, como forma de disputar o sentido da situação. A questão, portanto, não era apenas teórica. Os referenciais da pedagogia crítica passavam a circular no grupo como recursos argumentativos, apropriados por diferentes sujeitos para sustentar posições distintas sobre autoridade e liberdade. Do ponto de vista da coordenação, as tarefas, os protocolos e os registros de frequência eram compreendidos como parte do acompanhamento formativo e da responsabilização coletiva. A cena mostrou que a teoria não circulava no PIBID como um repertório consensual, mas como um campo de disputa, no qual os próprios conceitos de autonomia e pedagogia crítica precisavam ser continuamente alvo de compreensão e reflexão.

Um episódio ocorrido no primeiro mês do PIBID tornou essa tensão mais evidente. Durante uma reunião geral, explicamos aos bolsistas a necessidade de acompanhamento da frequência, uma vez que se estabeleceu como critério, para o desligamento do programa, o limite de quatro faltas e que a participação semanal na escola era parte constitutiva da formação docente e da bolsa. Nesse contexto, uma bolsista reagiu às orientações, referindo-se às coordenadoras como “ditadoras” e afirmando que não estava aprendendo nada com o subprojeto de espanhol. A fala deslocou a reunião de uma discussão administrativa sobre presença e compromisso para uma cena de forte tensão em torno dos sentidos de autoridade. Na tentativa de mediar a situação, houve também exaltação por parte das coordenadoras, que manifestaram seu desacordo com o

uso do termo, retomando seu peso histórico e político em contextos marcados por experiências autoritárias, como as ditaduras do Cone Sul da América, o nazismo e o fascismo. O ponto central da intervenção era justamente problematizar a desproporção da comparação, uma vez que a exigência de presença na escola, no âmbito de um programa institucional de formação docente, não poderia ser equiparada a regimes de violência política e repressão.

Não tomamos esse episódio como anedota isolada; de fato, nos interessa porque permite observar, em escala reduzida, as dificuldades de construir uma formação docente baseada simultaneamente em criticidade e responsabilidade. A cena revelava que, para parte das(os) bolsistas, as exigências do PIBID, como ida à escola, participação em reuniões, elaboração de resumos para a SIAC e preparação de apresentações, eram vividas como excesso de pressão. Para as coordenadoras e supervisoras, por outro lado, essas mesmas exigências faziam parte do processo de inserção profissional e de construção de uma postura docente comprometida. O conflito, portanto, não dizia respeito apenas à frequência ou ao cumprimento de tarefas, mas às diferentes concepções de responsabilidade e formação que estavam em jogo no interior do projeto. Essa tensão se aprofundou porque, paralelamente ao acompanhamento da frequência e das entregas, desenvolvemos uma formação etnográfica para o grupo. A presença das(os) bolsistas na escola era concebida como parte de uma experiência formativa mais ampla, voltada ao registro e à interpretação do cotidiano escolar. Para isso, elaboramos um protocolo etnográfico a ser preenchido duas vezes por mês, buscando deslocar a observação de uma dimensão meramente avaliativa para uma prática reflexiva. Nos materiais de formação, a etnografia foi apresentada como exercício de descrição densa e observação participante. Também enfatizamos a importância do registro, da perspectiva *emic* (as categorias nativas) e *etic* (categorias de análise) e do posicionamento reflexivo dos pesquisadores no campo.

Contudo, a própria exigência de observar e escrever sobre a experiência escolar também produziu resistências. O que para nós aparecia como prática formativa, destinada a desenvolver um(a) professor(a)-pesquisador(a) capaz de tornar estranho o familiar e familiar o estranho, para algumas e alguns bolsistas foi percebido, novamente, como

excesso de demanda. Nesse sentido, a etnografia não apareceu apenas como metodologia para analisar a escola, mas também como modo de tornar visíveis as tensões internas do próprio processo formativo. O campo etnográfico, portanto, começava antes da sala de aula, estendendo-se para todas as instâncias na qual o PIBID funcionava, e principalmente nos modos distintos de compreender o que significava participar de um programa de iniciação à docência.

Por isso, esta parte do artigo compreende a etnografia não apenas como método de observação da escola, mas como forma de leitura das próprias condições de possibilidade do PIBID. Os conflitos iniciais em torno da frequência, dos protocolos, das planilhas e das reuniões mostraram que a formação docente não se constrói apenas por adesão a autores ou conceitos, mas pela negociação cotidiana entre expectativas e limites institucionais. O que estava em jogo não era simplesmente cumprir ou descumprir tarefas, mas disputar o sentido de uma formação crítica. A pergunta que emergia dessas cenas era menos “por que as (os) bolsistas resistem?” e mais “que concepções de liberdade, compromisso e formação estão sendo mobilizadas quando a exigência de participação é interpretada como controle ou autoritarismo?”.

Embora os conflitos iniciais tenham diminuído ao longo do desenvolvimento do subprojeto, outros episódios continuaram a desafiar a construção daquilo que vínhamos nomeando, com Nóvoa (2022, 2023), como uma “casa comum” de formação. Ao final do primeiro ano, duas bolsistas ultrapassaram o limite de quatro faltas previsto para permanência no programa. Em um dos casos, a ausência na escola se prolongou por mais de dois meses, apesar da presença semanal no espaço escolar ter sido reiteradamente apresentada como parte constitutiva da iniciação à docência. O processo de desligamento, contudo, não foi recebido apenas como uma consequência administrativa. Uma das bolsistas contestou a decisão por meio da Ouvidoria da UFRJ, o que exigiu da coordenação a sistematização de registros das diferentes instâncias para demonstrar que o desligamento não decorria de uma decisão arbitrária, mas de um acompanhamento contínuo da participação no projeto.

Esse episódio nos colocou diante de uma tensão desafiante enquanto coordenadoras e supervisoras, visto que o cumprimento dessas tarefas era entendido por nós como uma

responsabilidade formativa, no entanto, por parte de algumas e alguns bolsistas, era lido como excesso de atividades e sem sentido. Assim, a casa comum e a comunidade de aprendizagem que imaginávamos construir entre universidade, escola, supervisoras e bolsistas emergia também como um espaço de fricção, no qual diferentes concepções de liberdade e formação entravam em disputa.

Após a resposta à Ouvidoria, chegou até nós, coordenadoras e supervisora, por meio do relato das(os) licenciandos do PIBID, que justamente as bolsistas desligadas teriam dito que haviam feito “macumba” para as coordenadoras. Este fato causou um estupor em todos os participantes do subprojeto. Mantemos aqui o termo entre aspas não para atribuir qualquer valor negativo a práticas religiosas afro-brasileiras, mas porque ele circulou como categoria nativa no relato recebido, carregado de ressentimento e ambiguidade. Curiosamente, do ponto de vista emocional, esse episódio nos afetou, enquanto coordenadoras e supervisora, mais do que a própria reclamação institucional. A Ouvidoria, embora desgastante, ainda se inscrevia no campo institucional da comprovação documental. Já o relato sobre a “macumba” deslocava o conflito para uma dimensão mais difusa e afetivamente perturbadora, pois parecia transformar uma divergência pedagógica em uma forma simbólica de retribuição negativa, por parte das licenciandas. A cena, para nós, oscilava entre o cômico e o dramático. De um lado, parecia quase absurda pela forma como deslocava um conflito sobre responsabilidade para o campo da retaliação simbólica. De outro, produzia um efeito profundamente incômodo, porque condensava uma inversão afetiva da relação formativa, visto que aquilo que imaginávamos como formação era retribuído com agressão.

Esse episódio nos obrigou a interrogar nossas próprias idealizações sobre a docência. Como professoras formadoras, tanto as coordenadoras como a supervisora, partíamos da convicção de que a educação pode ser um dos caminhos para enfrentar desigualdades sociais, ampliar repertórios, produzir deslocamentos subjetivos e diminuir brechas históricas de acesso ao conhecimento. Talvez, em alguns momentos, essa convicção assumisse também uma dimensão idealizada, como se a docência fosse uma profissão necessariamente louvável ou como se a escola e a universidade fossem, por si mesmas, espaços de transformação. O conflito nos fez perceber que a formação docente não se

constrói apenas a partir de boas intenções, nem da adesão discursiva a pedagogias críticas, mas, também, parece se construir em meio de interações pautadas pelos ressentimentos e disputas sobre o próprio sentido de estar em formação.

Por isso, tomamos o episódio do desligamento e da posterior reação das bolsistas como uma das tensões vivenciadas no PIBID como experiência formativa, visto que nos mostrou a distância entre o subprojeto imaginado e o subprojeto vivido. Enquanto buscávamos construir uma formação pautada pela reflexão e pela responsabilidade coletiva, parte dos bolsistas parecia experimentar essas mesmas práticas como excesso de demanda.

Já no segundo ano do subprojeto, outra tensão recorrente surgiu em torno da resistência de algumas bolsistas em incluir reflexões sobre a IAGen nos resumos da SIAC. Embora esta ferramenta, dentro do manejo das novas tecnologias, atravessasse grande parte das atividades desenvolvidas no subprojeto e aparecesse inclusive nas mensagens em que as estudantes questionavam sua obrigatoriedade, muitas vezes ela era percebida como uma exigência externa ao trabalho. Reiteramos, em diferentes momentos, que o projeto, que havia sido submetido à CAPES, tinha como temática central a cultura digital e as tecnologias na educação, da qual a IAGen se destaca e que, portanto, sua presença nos resumos deveria ser obrigatória. Neste contexto, as reuniões entre supervisoras e coordenadoras, passaram a ser, na maior parte do tempo, de queixas, discussões e reflexões sobre a forma de compreender as demandas dos discentes e de adequar as solicitações feitas por eles, mas víamos que o mais incômodo para eles era estar na escola e cumprir com as leituras solicitadas. Como resolver essa questão que envolvia o centro do subprojeto?

Para explicitar essa questão, recorremos várias vezes a uma metáfora biomédica segundo a qual retirar o uso da IAGen da reflexão seria semelhante a submeter uma pesquisa sobre a vacina para Covid e, ao final, entregar um medicamento para diabetes. A comparação não era casual. Ao escolhermos a imagem da vacina, buscamos enfatizar que a educação atravessa, diante da ferramenta de IAGen, um momento de urgência histórica semelhante àquele vivido pela ciência durante a pandemia, embora não sejam as mesmas consequências sanitárias, estamos ressaltando a necessidade de responder

criticamente a uma transformação que altera os modos de vida, principalmente, os modos da aprendizagem. Assim, a metáfora nos ajudava a mostrar que excluir a IAGen implicaria deslocar o próprio objeto do subprojeto e ignorar uma questão que, para nós, já se impunha como incontornável na formação docente contemporânea.

Mesmo após essas colocações, ainda sentíamos que a resistência dos licenciandos e licenciandas não havia sido vencida, o que nos fez retomar o assunto, enfatizando que o uso das ferramentas tecnológicas, como a IAGen, não fazia parte de uma escolha “pessoal” das coordenadoras e supervisoras, deixando claro que nós não estávamos nos referindo a uma adesão acrítica às tecnologias, mas de evidenciar que a formação docente não poderia mais tratar a IAGen como algo distante ou passível de simples recusa.

Não se tratava de ser “a favor” ou “contra” a tecnologia, mas de reconhecer que a IAGen havia chegado de forma rápida, inesperada e, em muitos sentidos, avassaladora ao campo educacional. Nesse contexto, não bastava dizer “não gosto”, “não uso” ou “não quero”, pois a presença dessas ferramentas já alterava, e segue alterando, as formas de interação, de produção de textos, de organização do trabalho e de circulação do conhecimento. A questão, portanto, não era aderir ao discurso celebratório da inovação, mas compreender criticamente uma realidade que se impunha à escola e à universidade, muitas vezes em ritmo mais acelerado do que a própria capacidade individual e institucional de produzir orientações locais e coletivas.

Outro momento importante do processo ocorreu quando solicitamos a produção de um primeiro relato mais elaborado, pensado como parte do cumprimento das exigências de escrita acadêmica vinculadas à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). O texto foi produzido por uma das bolsistas mais comprometidas com o subprojeto. Justamente por isso, seu relato nos interessou como descrição de uma atividade com IAGen, e como material etnográfico capaz de apontar tensões mais sutis em torno da incorporação desta na formação docente de espanhol como língua adicional.

Diante da evidência exposta pelo relato, sentimos a necessidade de dialogar diretamente com a licencianda em questão. Durante encontros para a elaboração deste artigo, houve

uma série de discussões em que a licencianda tentava, de vários modos, explicar suas colocações de forma que não parecessem “ofensivas” e, contudo, no princípio, ela não imaginava como estava detalhando justamente suas percepções sobre a prática pibidiana. E, pouco a pouco, fomos formando uma consciência mais direta sobre o papel de cada uma como autoras desta reflexão.

O diálogo promoveu um verdadeiro senso de comunidade de aprendizagem, em que cada participante da escrita, via sua perspectiva ser incluída, ao mesmo tempo em que era problematizada, solicitando ajustes e retomadas para a chegada a uma escrita comum, até mesmo quando envolvia a mediação acadêmica, tanto das supervisoras quanto das coordenadoras. Podemos observar, no fragmento abaixo, o relato feito pela bolsista e que nos permitiu uma posterior análise para problematizar o questionamento levantado no início: Como nossa participação ativa no processo de formação, proposto pelo subprojeto espanhol, reflete as pequenas mudanças, e também conflitos, em nossa prática docente, seja como coordenadoras, supervisoras e licenciandas(os)?

A partir do ano de 2026, nós, pibidianas, estávamos insatisfeitas com o tema que estávamos pesquisando, e, após as reuniões e análises, foi nos dado a liberdade, por parte da coordenação, para atuar com a nova escolha. Entramos, portanto, em consenso que iríamos pesquisar sobre o tema jogos e dinâmicas no ensino do espanhol e, como base, usaríamos a inteligência artificial; e, por isso, escolhemos o tema “Inteligência Artificial na Elaboração de Materiais Didáticos de Espanhol para Falantes do Português Brasileiros” para seguir com as pesquisas, enquanto os planos de aula ainda estão sendo preparados(...) No dia 2 de março, em uma segunda-feira de 2026, em que foi aplicado o conteúdo, e que envolvia a utilização da inteligência artificial, (...) os alunos se animaram em fazer a atividade por poderem acessar o celular. A professora exibiu os vídeos para explicar o que a turma deveria fazer. Quando a professora anunciou em sala que, além da ajuda das pibidianas, “o uso da I.A. estava liberado para fazer as tarefas em espanhol”, houve um silêncio de surpresa seguido por leves risadas e cochichos; além dos estudantes exporem os seus celulares do lado do caderno, eles se inclinaram para a frente nas carteiras, olhando para as telas dos seus celulares. Alguns sentaram-se nos pufes, outros ficaram de pé, de costa e ficaram super à vontade para fazer as atividades. A sala, que antes parecia apática com as atividades e explicações gramaticais, ganhou uma atmosfera de laboratório: os estudantes compartilhavam telas, faziam perguntas uns aos outros, pediam ajuda às estagiárias pibidianas e à professora, e testavam comandos em espanhol sem medo de esconderem as suas atitudes; expressavam suas dúvidas e até davam sorrisos. Durante a atividade, houve umas três alunas que pediram ajuda assim que começaram a responder. E depois eu, como estagiária, fui oferecer ajuda novamente e uma delas disse: “Ah, obrigada... eu estou pesquisando no ChatGPT e estou conseguindo fazer a atividade”. O celular, antes um objeto de distração proibido, tornou-se a ferramenta central da produção das atividades em sala

de aula. Essa foi uma das aulas que mais me chamou atenção porque essa aula transformou o aluno, de mero “copiador de quadro”, em um programador/editor de conteúdo em língua adicional; além da surpresa e satisfação deles, proporcionou o maior interesse em participar da aula. Mas é evidente que houve uns dois alunos que preferiram não participar muito da aula. (...) O grupo de WhatsApp foi formado e os alunos foram confiantes para casa, certos de que teriam acesso ao conteúdo sem se preocupar. Eles fizeram uma atividade complementar em que postaram imagens com as expressões de saudações pelo grupo do WhatsApp. (...) Em outra atividade, os alunos utilizaram o meio digital para aprender a construir um prompt estruturado, comando de texto, para interagir com buscadores e ferramentas de I.A. A atividade mobiliza vários letramentos, incluindo o letramento digital e crítico, através de competências integradas como a leitura e interpretação, exercitada ao interpretar posts de redes sociais, textos informativos sobre a internet e associar linguagem verbal e não-verbal; (...) Esta observação transformou a minha identidade como professora em construção, pois me fez perceber o meu papel como professora; se antes, eu pensava em seguir um modelo antiquado e totalmente fora da pós-modernidade, posicionando-me como uma detentora absoluta do saber, agora me vejo com um professora com uma identidade “posmodernada” da educação. Por meio dela, serei uma mediadora crítica, capaz de entender que os alunos já possuem conhecimentos que dialogam diretamente com o conteúdo, que os conhecimentos podem ser construídos junto com a inteligência artificial. Ver aulas que abraçam a Inteligência Artificial corroborou o tipo de professora que eu quero ser: alguém que não teme as transformações tecnológicas, mas que sabe criar pontes entre a cultura da I.A, dos estudantes e o rigor de regras metodológicas do ensino de crítico. (...) Achava que o Pibid não mudaria em nada. Com o passar do tempo, houve uma mudança significativa na minha visão sobre o que é e de como é o ensino nas escolas com a aplicação do letramento digital. Antes, eu via o "letramento digital" apenas como o ato de usar as telas para pesquisas ou criar slides. A partir dessa atividade, entendi o conceito de multiletramentos, multimodalidades, e o uso das TICs na prática: ler envolve interpretar imagem, som, gesto e texto simultaneamente. Além disso, minha concepção de aprendizagem mudou ao ver a introdução de tarefas voltadas para a criação de prompts e checagem de fontes. Aprender espanhol hoje também significa aprender a navegar criticamente pelas informações que a inteligência artificial gera. (...) O diário de campo foi a ferramenta que me permitiu ir além da superfície. Se eu não estivesse anotando ativamente os detalhes, eu veria apenas "uma aula com o uso de celulares, computadores e acesso a internet". Foi o exercício do diário de campo que me fez exercitar o olhar etnográfico para notar as reações dos alunos, como a professora administra e aplica as aulas, e como nós, pibidianas, devemos nos comportar. O diário transformou o ambiente escolar em um verdadeiro laboratório de pesquisa e me ensinou a ler de forma mais crítica detalhes da configuração do ambiente escolar, para que possa, no futuro, atuar com mais confiança na profissão de professora e sem me contrapor à inteligência artificial.

No relato, a bolsista descreve uma aula de expressão escrita em espanhol na qual o uso da ferramenta de IAGen foi autorizado. A cena é narrada como um momento de transformação do ambiente escolar. Segundo ela, quando a professora anunciou que “o

uso da I.A. estava liberado para fazer as tarefas em espanhol”, houve “um silêncio de surpresa seguido por leves risadas e cochichos”, e os estudantes passaram a expor os celulares ao lado dos cadernos, inclinando-se sobre as telas, compartilhando comandos, pedindo ajuda e testando formas de produzir em espanhol. A sala, antes percebida como “apática com a teoria gramatical”, teria ganhado uma “atmosfera de laboratório”, na qual o celular deixou de ser um objeto proibido ou associado à distração para tornar-se ferramenta central da produção em língua adicional.

Essa descrição mostra que a ferramenta deixa de aparecer apenas como tema abstrato e passa a ser observada em uma cena concreta de sala de aula. No relato, sua presença reorganiza os corpos, os objetos e as interações. Os estudantes se movem, compartilham telas, fazem perguntas, testam comandos e negociam sentidos em espanhol. A aula passa, assim, a ser compreendida como uma prática multimodal, na qual diferentes recursos participam da produção de conhecimento. A própria bolsista reconhece que a atividade, naquele momento, mobilizava letramentos digitais e críticos, especialmente quando os estudantes eram chamados a criar prompts, interpretar informações e avaliar a confiabilidade das respostas geradas por ferramentas digitais.

No entanto, o aspecto que mais nos chamou atenção foi a forma como a bolsista construiu sua própria identidade docente ao final do relato. Ela afirma que, antes, imaginava seguir um modelo “antiquado”, associado à figura da professora como “detentor absoluto do saber”, mas que, após a experiência, passou a se ver como uma professora com uma identidade “posmodernada” da educação, mediadora crítica e aberta à construção de conhecimentos junto com a IAGen. Essa oposição entre a professora “de antes” e a professora “pós-moderna” pode ser lida, em um primeiro nível, como sinal de deslocamento formativo. A experiência com a ferramenta tecnológica teria permitido à bolsista imaginar outra posição docente, menos centrada na transmissão e mais voltada à mediação, à colaboração e ao diálogo com a cultura digital dos estudantes.

Ao mesmo tempo, essa formulação também nos pareceu atravessada por certa ironia. A categoria nativa “professora pós-moderna” ou “posmodernada” parecia condensar uma adesão ambígua à proposta do subprojeto. De um lado, a bolsista reconhece que a

IAGen alterou sua concepção de aprendizagem e letramentos. De outro, a forma quase caricatural como opõe duas categorias nativas “a professora antiga” à “professora moderninha” pode ser interpretada como uma resistência sutil à insistência do subprojeto em fazer da IAGen não apenas uma ferramenta de aula, mas objeto de reflexão crítica. Em outras palavras, o relato parece aceitar a IA como recurso produtivo, capaz de engajar os estudantes, mas também deixa entrever certo desconforto diante da exigência de pensar teoricamente sua incidência na formação docente.

Essa ambiguidade é importante para o artigo porque não reduzimos o relato a uma prova de sucesso da atividade, nem a uma evidência de resistência da bolsista. Ao contrário, ele nos permite observar como uma estudante bastante comprometida com o PIBID elabora, em sua escrita, os deslocamentos e incômodos produzidos pela formação. Quando ela afirma que o diário de campo permitiu ir “além da superfície”, pois sem as anotações teria visto apenas “uma aula com o uso de celulares”, reconhece a importância da observação etnográfica para perceber tanto as reações e gestos, quanto às formas de gestão da aula e modos de participação dos estudantes.

Nesse sentido, o relato nos interessa por sua tensão interna. A bolsista se deixa afetar pela experiência e reconhece mudanças no engajamento dos estudantes. Também identifica a dimensão multimodal da aula e aponta a necessidade de um uso crítico da tecnologia. No entanto, o próprio relato mostra que a incorporação da IAGen à formação docente não ocorre sem ruídos. A tecnologia aparece, ao mesmo tempo, como recurso de engajamento e como tema de reflexão. Aparece ainda como exigência do projeto e como objeto de elaboração irônica. Por isso, a figura da “professora pós-moderna” não deve ser lida apenas como ingenuidade ou entusiasmo tecnológico. Ela pode ser compreendida como índice de uma formação em disputa, na qual adesão, resistência, ironia e reelaboração fazem parte do mesmo processo.

Assim, o relato dessa bolsista nos permite compreender que o terceiro lugar de formação não se constitui apenas nas grandes formulações teóricas sobre universidade e escola, mas também nas pequenas cenas de escrita em que as(os) futuras(os) docentes tentam nomear aquilo que estão se tornando. No caso analisado, a identidade docente aparece atravessada pela IAGen, pela multimodalidade, pelo letramento crítico, pelo

celular, pela escola pública e pela própria exigência de escrever sobre tudo isso. É nessa escrita, ao mesmo tempo comprometida e ambígua, que a formação docente se torna visível como processo inacabado.

Nesse percurso, continuamos nos perguntando como a IAGen está incidindo a formação de professores e o próprio sentido de ser docente hoje. Esta é, portanto, a primeira reflexão de um projeto que pretende seguir pensando a formação docente diante dos desafios e das possibilidades abertas pelas novas tecnologias.

Reflexão final

As reflexões desenvolvidas neste artigo permitem compreender que a formação docente vivenciada no PIBID de Espanhol/UFRJ não pode ser interpretada como um percurso linear ou harmonioso. Também não pode ser reduzida à aplicação de referenciais teóricos previamente definidos. Embora este texto focalize as tensões que atravessaram o subprojeto, reconhecemos que elas não esgotam a experiência vivida. O PIBID também foi marcado por atividades formativas, práticas pedagógicas e momentos de colaboração que poderiam ser avaliados como bem-sucedidos. No entanto, a análise etnográfica nos levou a olhar para os conflitos como parte importante do processo de formação. A partir dessa perspectiva, o chamado “terceiro lugar”, conforme proposto por António Nóvoa (2023), não aparece como um espaço estável ou plenamente consensual. Ele se constitui como um campo de negociação permanente entre professoras supervisoras, coordenadoras e licenciandas. Nesse campo, diferentes sujeitos produzem saberes sobre a docência, mas também disputam sentidos sobre responsabilidade, autonomia, autoridade e compromisso profissional. Assim, os conflitos observados ao longo do subprojeto deixaram de ser compreendidos como simples desvios ou obstáculos. Eles passaram a ser assumidos como parte constitutiva da aprendizagem profissional, pois formar professoras implica também aprender a lidar com tensões, expectativas divergentes e modos distintos de compreender a profissão docente. E, muitas vezes, encontrar brechas de reformulações que alteram, significativamente, nossa atuação não só no PIBID como em nossa aula de aula. As supervisoras expressam esse refazer como um ponto central em suas práticas.

Do mesmo modo, a pesquisa permitiu perceber que a etnografia não se restringiu a uma metodologia de investigação, mas configurou-se como uma prática formativa capaz de produzir deslocamentos na maneira como futuras professoras observam, interpretam e narram a escola e sua própria constituição docente. Ao realizar a triangulação etnográfica a partir dos diferentes registros produzidos durante o desenvolvimento do subprojeto e da observação participante, tornou-se possível compreender que a escrita sobre a experiência favorece uma leitura mais profunda das práticas pedagógicas e dos processos de formação. Paralelamente, a IAGen passou a ocupar um lugar importante na formação docente contemporânea. No subprojeto, ela não foi tratada apenas como um recurso tecnológico para as aulas de espanhol. Sua presença nos levou a repensar concepções sobre multimodalidade e identidade docente. Esse processo gerou entusiasmo em alguns momentos, mas também produziu tensões e resistências.

Por fim, este estudo reafirma a necessidade de compreender a formação inicial de professores como uma experiência situada, coletiva e permanentemente inacabada, na qual a produção de conhecimento emerge da interlocução entre prática e reflexão teórico crítica. Mais do que apresentar um modelo acabado de formação, buscamos tornar visíveis as ambiguidades e desafios que atravessam a constituição do fazer docente em um contexto marcado pelas transformações da cultura digital e pelas demandas da escola pública contemporânea.

Esperamos, assim, contribuir para o debate sobre a formação de professores de línguas adicionais, indicando que a construção de uma “casa comum” entre universidade e escola depende menos da eliminação dos conflitos do que da capacidade de compreendê-los e transformá-los em objeto de reflexão e produção compartilhada de conhecimento.

Referências Bibliográficas

- GARCÍA CANCLINI, Néstor. *Ciudadanos reemplazados por algoritmos*. Bielefeld: Bielefeld University Press, 2020. Disponível em: [<https://biblioteca-repositorio.clacso.edu.ar/bitstream/CLACSO/8013/1/Ciudadanos-reemplazados-por-algoritmos.pdf>]. Acesso em: 8 jul. 2026.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 74. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018.

HOOKS, bell. *Enseñar a transgredir*: la educación como práctica de la libertad.

Tradução de Marta Malo. Madrid: Capitán Swing, 2021. Título original: *Teaching to Transgress: Education as the Practice of Freedom* (1994).

NÓVOA, António. *Escolas e professores*: proteger, transformar, valorizar. Salvador: SEC/IAT, 2022.

NÓVOA, António. *Libertar o futuro*: sete ensaios sobre educação. São Paulo: Companhia das Letras, 2025.

SEGATO, Rita Laura. *Antropologia e direitos humanos*: alteridade e ética no movimento de expansão dos direitos universais. Mana, Rio de Janeiro, v. 12, n. 1, p. 207–236, 2006.

UNESCO. *Inteligencia artificial y educación*: guía para las personas a cargo de formular políticas. París: UNESCO, 2021. Disponível em:
[<https://www.unesco.org/es/articles/inteligencia-artificial-y-educacion-guia-para-las-personas-cargo-de-formular-politicas>]. Acesso em: 8 jul. 2026.

UNESCO. *Reimaginar juntos nuestros futuros*: un nuevo contrato social para la educación. París: UNESCO, 2021.

ZAVALA, Virginia. Hacia una apuesta etnográfica para la glotopolítica. *Caracol*, São Paulo, n. 20, p. 202–231, 2020. DOI: <https://doi.org/10.11606/issn.2317-9651.i20p202-231>. Disponível em: <https://revistas.usp.br/caracol/article/view/166167>. Acesso em: 9 jul. 2026.

ZAVALA, Virginia. La etnografía del lenguaje desde el entramado en línea/fuera de línea: desafíos y posibilidades. *Estudios de Lingüística del Español*, Berna, v. 50, n. 1, p. 34–53, 2025. DOI: <https://doi.org/10.36950/elies.2025.50.3>. Disponível em: <https://bop.unibe.ch/elies/article/view/12328>. Acesso em: 3 ago. 2026.

Diários de Bordo do Subprojeto de Artes- PIBID/UFRJ: formação inicial, documentação artística e autoria docente

Marina Pereira de Menezes de Andrade¹
Doralice Duque Sobral Filha²
Wilson Cardoso Junior³
Mariane Brito Azevedo Borges⁴
Marina Nery Amâncio da Silva⁵
Amanda Figueiredo Ferreira⁶

Resumo

Apresenta-se a proposta dos “diários de bordo”, desenvolvida no âmbito do PIBID/UFRJ - Subprojeto Artes como recursos formativos durante o edital de 2022 e no atual edital de 2024. Procura-se entender as particularidades da proposta dos diários, em sua aplicação para licenciandos de artes visuais e expressão gráfica, avaliando a presença do uso da imagem — seja ela desenhada ou anexada como colagem, fotografia ou objeto — e a importância dada pelos estudantes aos registros livres, que transforma os diários em uma forma documental de reunir memórias, percepções, afetos e processos criativos. Observa-se a relevância da autoria como característica dos diários, o que se relaciona com a construção de uma identidade do professor-artista-pesquisador.

PALAVRAS CHAVE:

Diários de Bordo; PIBID; formação inicial; ensino de Artes Visuais; ensino de Expressão Gráfica.

Abstract

¹ Coordenadora do Subprojeto Artes - PIBID/UFRJ. Doutora em Artes Visuais pela UFRJ. Professora da Escola de Belas Artes da UFRJ.

² Coordenadora do Subprojeto Artes - PIBID/UFRJ. Doutora em Arquitetura pela UFRJ. Professora da Escola de Belas Artes da UFRJ

³ Coordenador do Subprojeto Artes - PIBID/UFRJ. Doutor em Educação pela PUC-RJ. Professor da Faculdade de Educação da UFRJ.

⁴ Coordenadora do Subprojeto Artes - PIBID/UFRJ. Doutora em História das Ciências e das Técnicas e Epistemologia pela UFRJ. Professora da Escola de Belas Artes da UFRJ.

⁵ Bolsista de Iniciação à Docência no Subprojeto de Artes Visuais - PIBID/UFRJ. Licencianda em Artes Visuais pela UFRJ.

⁶ Bolsista de Iniciação à Docência no Subprojeto de Artes Visuais - PIBID/UFRJ. Licencianda em Artes Visuais pela UFRJ.

This paper presents the "logbook" proposal, developed within the scope of the PIBID/UFRJ Arts Subproject as a resource for formative development during the 2022 and current 2024 program cycles. It seeks to understand the specific characteristics of the logbook, when applied to undergraduate students in visual arts and graphic expression, evaluating the use of the image — whether drawn or included as a collage, photograph or object — and the importance the students place on free-form registers, that transform the logbooks into a documentary medium for gathering memories, perceptions, affects, and creative processes. The study highlights the relevance of personal authorship as a defining feature of the logbook, a quality linked to the construction of a teacher-artist-researcher identity.

KEYWORDS:

Journal; PIBID; initial teacher formation; Visual Arts education; Graphic Expression education

Introdução

Figura 1 — Diários de Bordo - PIBID - Artes Visuais



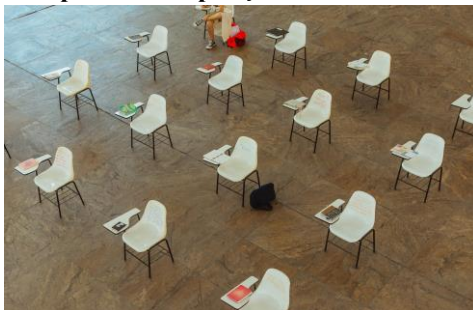
Fonte: Gabriel Nogueira Machado (2024).

O Diário de Bordo (DB), enquanto recurso metodológico utilizado no Programa Institucional de Iniciação à Docência (PIBID - edital 2024), permite o acompanhamento do percurso formativo dos Bolsistas de Iniciação à Docência (BIDs), participantes do Subprojeto de Artes, fornecendo meios para a avaliação e planejamento das atividades desenvolvidas. Trata-se de um objeto individual (figura 1), mas que se mostra representativo da unidade e envolvimento do grupo, evidenciando relacionamentos entre os

diferentes sujeitos e espaços que compõem as trajetórias e experiências de formação no programa.

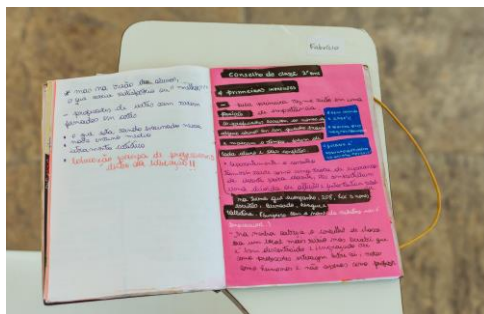
Os DBs têm sido propostos pela coordenação do subprojeto de Artes desde o edital de 2022, quando um grupo de 32 participantes exploraram seu uso como registro, criação e pesquisa. Sua intenção inicial era a de registrar e expressar momentos em sala de aula, como um arquivo para anotações do cotidiano escolar e de reflexões sobre a rotina do(a) professor(a). Esses objetos fundamentaram e ilustraram relatórios dos bolsistas, e também foram expostos como obras na 1ª Semana das Licenciaturas da EBA (1ª SELIC-EBA) e na Jornada de Formação Docente UFRJ PIBID/PRP, ambos os eventos realizados em 2024.

Figura 2: Vista superior da exposição dos diários na 1ª SELIC-EBA



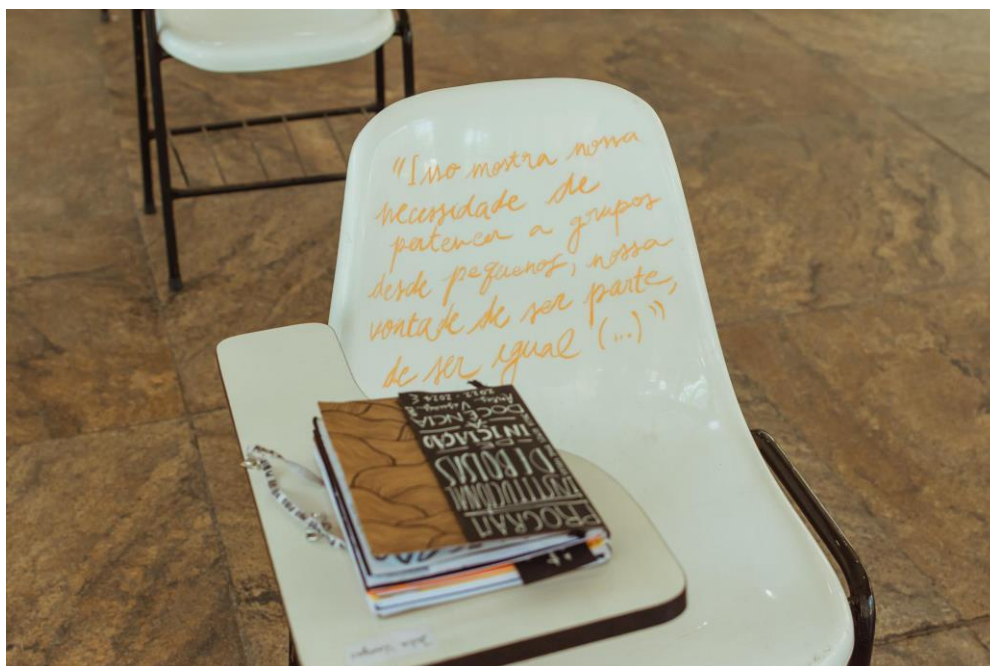
Fonte: Gabriel Nogueira Machado (2024).

Figura 3: Imagem de um diário na 1ª SELIC-EBA



Fonte: Gabriel Nogueira Machado (2024).

Figura 4 — Imagem do detalhe da instalação dos diários na 1ª SELIC-EBA



Fonte: Gabriel Nogueira Machado (2024).

Nas mãos de licenciandos de Artes Visuais e Expressão Gráfica, a relação entre imagem e palavra dos registros ganhou destaque e fez com que cada diário apresentasse uma identidade visual única. As experiências vividas na Escola de Belas Artes apareceram na escrita poética, em desenhos, colagens, pinturas e em outras materialidades. Observou-se que, para os BIDs, a documentação e a interpretação do que era vivido não podia ser expresso apenas pela palavra, havendo também a necessidade da imagem. Os DBs tornaram-se obras autorais que uniam observação, reflexão, criação e, especialmente, expressão. Fez-se assim um diário de memórias, tanto da escola quanto das vivências pessoais dos Bolsistas de Iniciação à Docência (BIDs), e passaram então a se assemelhar a livros de artistas.

A iniciativa pela apresentação dos DBs nas citadas exposições confirmou a sua função como objetos de criação e não apenas de documentação. A escolha da página e a coragem de expor o interior do(a) autor(a) do diário revelou a imersão e a compreensão do quanto é íntimo o processo de se formar como professor(a) de Artes Visuais e Expressão Gráfica. Respeitando o necessário sigilo dos dados presentes nos cadernos e atendendo às

normas escolares, a exposição mostrou possibilidades de se formar como docentes sem perder sua própria essência como artista.

Nesse sentido, os cadernos ultrapassam a função utilitária e se tornam verdadeiros dispositivos de formação e autoformação. Eles documentam não apenas conteúdos pedagógicos, como também os afetos, as dúvidas, as inquietações e os sonhos que permeiam a caminhada docente em Artes Visuais e Expressão Gráfica. Essa documentação afetiva permite revisitar suas próprias trilhas num movimento contínuo de reflexão sobre a prática, reconhecendo os momentos de crescimento e os desafios superados.. Além disso, o caráter artesanal e personalizado dos DBs reforça a singularidade de cada percurso formativo. Não há dois diários iguais, assim como não existem duas trajetórias idênticas. Essa unicidade valoriza a identidade do(a) educador(a) e ressalta a importância de metodologias que considerem a subjetividade como parte integrante do processo educativo. Ao criar, o(a) arte-educador(a) também se recria, se reinventa e fortalece o elo entre a sua prática pedagógica e a sua produção artística.

Portanto, a experiência com os cadernos revela que as artes na educação não são acessórios, mas pilares que sustentam uma visão mais humana, sensível e integral do ensino. A coragem de se expor, a beleza da criação e o compromisso com a infância caminham juntos, mostrando que é possível educar com sensibilidade, respeitando às normas e, ao mesmo tempo, preservando a chama criativa que move a docência no campo das artes. Para a edição de 2024 do PIBID, a equipe de coordenadores manteve a orientação aos BIDs para que levassem para o ambiente escolar os diários, entendendo-os como instrumentos de observação, registro e reflexão sobre o processo, assim como suportes para expressão e descoberta de suas identidades enquanto professores de Artes Visuais e Expressão Gráfica.

Referencial teórico

Segundo Philippe Lejeune (2008, p. 259), o diário “é uma escrita cotidiana: uma série de vestígios datados” . No sentido de captar vestígios das vivências docentes, a proposta de inserir os DBs como exercício de uma escrita cotidiana manteve as duas intenções observadas nos diários dos BIDs da edição de 2022: 1) o diário como uma forma de registrar os acontecimentos no tempo presente, estabelecendo uma relação como o lugar,

com a administração de repertórios e o arquivamento das experiências vividas no chão da escola; e 2) o diário como objeto artístico, exemplar único, dotado de uma estética própria, das materialidades, memórias e subjetividades que afetam o(a) professor(a) em formação (figuras 5 e 6). Para Lejeune:

O diário é um vestígio: quase sempre uma escritura manuscrita, pela própria pessoa, com tudo que a grafia tem de individualizante. É um vestígio com suporte próprio: cadernos recebidos de presente ou escolhidos, folhas soltas furtadas ao uso escolar. Às vezes, o vestígio vem acompanhado de outros vestígios, flores, objetos, sinais diversos arrancados à vida cotidiana e transformados em relíquias, ou desenhos e grafismos. (LEJEUNE, 2008, p. 260).

Figuras 5 e 6 — Imagens internas dos diários de bordo



Fonte: Gabriel Nogueira Machado (2024).

O autor ainda complementa que no diário o conteúdo depende da sua função, ou seja, qualquer indivíduo e/ou qualquer atividade pode manter o diário como exercício descritivo. No entanto, pondera que: “A forma, por fim, é livre. Asserção, narrativa, lirismo, tudo é possível, assim como todos os níveis de linguagem e de estilo, dependendo se o diarista escreve apenas para ajudar a memória, ou com a intenção de seduzir a pessoa” (LEJEUNE, 2008, p. 261).

A relação do DB com o professor-artista-pesquisador evidencia tensões entre a necessidade da escrita como forma de registro para artistas, cuja linguagem de comunicação é, muitas vezes, a imagem. Coloca-se, assim, a perspectiva da escrita na prática artística e em processos poéticos contemporâneos. Segundo Jan Svenungsson :

Os artistas não podem se furtar atualmente da necessidade de dar explicações, tanto como não podem se furtar da escrita. Já na escola de arte, muito se espera que você consiga descrever em palavras seu trabalho, ainda mais depois disso.

Você terá sempre que estar pronto para se expressar sobre seu trabalho, seja ele existindo realmente, seja sendo senão uma sombra em sua imaginação, para que faça parte de exposições, para que consiga dinheiro para produzir uma obra – ou simplesmente para viver. Com muita frequência, essas palavras deverão se materializar no papel ou na tela. (SVENUNGSSON, 2025, p. 232).

Embora Svenungsson venha tratar da escrita de artista numa dimensão mais complexa e por vezes acadêmica, a sua perspectiva se insere na ação de escrever como matéria da própria subjetividade artística. Desta forma, e em paralelo com Lejeune, a escrita se torna uma possibilidade de poética inicial, transcrições de memórias, elementos visuais de resistência e de sobrevivência, resquícios de materiais coletados, repertórios, desabafos, pensamentos ou contradições. O diário como elemento útil tem seu objetivo deslocado para o processo de criação e de experimentação, podendo ser interpretado numa perspectiva multimodal.

Na prática artística, o desenho é o objeto e o processo investigativo. Nessa relação, Tim Ingold pondera a dicotomia entre a imagem e o texto (desenho e escrita) colocando que “A prática do desenho tem pouco a ver com a projeção e tudo a ver com ato de percorrer um caminho” (INGOLD, 2011, p.178). No contexto da antropologia gráfica⁷, o desenho perpassa a escrita no sentido da linha desenhada unindo os movimentos de fazer, observar e descrever no olhar etnográfico, subjetivo e investigativo. Para este autor, “o desenho é uma ferramenta de observação imensamente poderosa, e dado também que ele combina observação e descrição em um único movimento gestual” (INGOLD, 2011, p. 222).

Segundo Karina Kuschnir (2019, p. 329), “o registro visual pelo desenho não é apenas uma documentação gráfica, mas também uma maneira de obter conhecimento”. Este foi um dos fatores que influenciou a proposição dos DBs como experiência desenvolvida pela equipe do subprojeto Artes do PIBID UFRJ - 2022/2024, e a conclusão de que mais do que um registro do que se vê, o DB “faz ver”. A autora aponta benefícios do diário gráfico como trabalho de campo do etnógrafo enquanto observador do mundo que nos cerca. Essa perspectiva se aproxima da intencionalidade trazida nos DBs, como um dispositivo que proporciona: conforto físico e psicológico; o registro de memórias; o entendimento sobre o tempo; a análise do espaço vivenciado; novos pontos de vista; a

⁷ Antropologia gráfica - Conceito metodológico focado em “estar junto” e registrar vivências. Estabelecido no campo da etnografia, requer um olhar atento ao desenho e na relação entre o observar, grafar e o pensar.

atenção para o ver e ouvir; a representação de conceitos e emoções abstratas; pesquisa, diálogo e ações colaborativas que desenvolvem a empatia; e particularidades subjetivas (KUSCHNIR, 2019).

Metodologia

A proposição dos DBs como recurso metodológico do subprojeto PIBID - Artes (edital 2024) possui um viés qualitativo, de caráter exploratório e de configuração livre. Visa fomentar registros das vivências dos BIDs no ambiente escolar e, enquanto proposição teórica, se ampara nas ideias de diário como escrita cotidiana (Lejeune, 2008), objeto artístico (Salles, 1998), escrita de artista (Svenungsson, 2025) e registro descritivo visual e gráfico etnológico (Ingold, 2011 e Kuschnir, 2019).

Teve como etapa inicial uma oficina prática de elaboração dos cadernos, produzida pelos coordenadores do subprojeto. Nesta ação, os estudantes foram orientados para a construção individual do caderno seguindo um modelo artesanal, em que as folhas fossem selecionadas pelos bolsistas e a costura realizada seguindo as suas preferências (figuras 7 e 8). Procurou-se incorporar os saberes e as experiências dos bolsistas, estimulando que relatassem as suas vivências com a produção do objeto.

Figuras 7 e 8 — Imagens da oficina de produção dos cadernos



Fonte: Equipe PIBID (2025).

A elaboração do caderno para o DB foi uma ação propositiva, não obrigatória, que visava orientar os estudantes sobre seu uso enquanto recurso individual de escrita cotidiana feita numa perspectiva multimodal (com textos, desenhos, colagens, etc.).

Com o objetivo de compreender como os diários vêm sendo utilizados e entendidos pelos BIDs do edital 2026, foi aplicada uma metodologia de análise quali-quantitativa com abordagem exploratória. No primeiro momento, com ajuda de um grupo de pibidianos, foi feita uma enquete no grupo dos bolsistas, na qual sondava-se quais eram os tipos de produções realizadas nos cadernos. A enquete (quadro 01), pedia que assinalassem as produções realizadas no diário.

Quadro 01 - Enquete sobre os tipos de produções de registros dos diários de bordo.

- 1) () Coletas e presentes;
- 2) () Descrições de atividades;
- 3) () Produções escritas de imagens a partir de aulas;
- 4) () Criações livres.

Fonte: Equipe de BIDs do PIBID - subprojeto Artes.

Podendo ter mais de uma resposta, este recurso se mostrou panorâmico, visando qualificar a existência de múltiplas linguagens dos registros. A partir desta primeira sondagem, encaminhou-se a elaboração de um questionário (quadro 02), entregue fisicamente aos BIDs. Este, embora sem identificação, visou um maior detalhamento para análise.

Quadro 02 - Questionário sobre o uso do diário de bordo.

- 1) Você tem utilizado o diário como um dos instrumentos de acompanhamento/registro das atividades do PIBID? Sim (); Não ().
- 2) Em caso de resposta afirmativa, utiliza-o como principal instrumento?
Sim (); Não ().
- 3) Em relação ao momento em que se efetivaram os registros do diário, pode-se concluir que (marque quantas alternativas julgar pertinentes):
a) () Foram registros simultâneos às atividades; b) () Foram registros posteriores às atividades; c) () Os registros não estavam vinculados à nenhuma atividade.
- 4) Sobre o tipo de registro desenvolvido, você o define como:
a) () Descritivo; b) () Interpretativo; c) () Livre.
- 5) Quais são os registros do diário que se colocam mais relevantes para você?

- a) () Desenhos e anotações recebidos dos estudantes; b) () Registros descritivos das aulas;
c) () Comentários pessoais sobre o planejamento e encaminhamento das aulas;
d) () Pesquisas ou processos propostos pelos supervisores ou coordenadores; e) ()
Produções livres e autorais.
6) Caso tenha algum comentário que gostaria de acrescentar, por favor, utilize o espaço
abaixo:
(resposta livre)

Fonte: Equipe de coordenadores do PIBID - subprojeto Artes.

Por fim, para análise detalhada dos dados, procurou-se entender os percentuais de uso de diferentes métodos abordados nas descrições, e como os BIDs conferem a importância e a relevância ao processo e o uso do DB conforme veremos adiante.

Resultado 1 - A enquete através das redes sociais com o grupo de BIDs

Conforme primeira sondagem feita pela enquete ao grupo dos BIDs (edital 2024), entre os quinze respondentes, verificou-se que 100% afirmaram produzir descrições de atividades, tornando essa a prática mais recorrente. Em seguida, aparecem as criações livres, assinaladas por 13 dos participantes, as coletas e os presentes, registradas por 10 respostas; e, por último, as produções escritas de imagens a partir das aulas, correspondente a 3 dos participantes.

A predominância das descrições de atividades confirma que o DB cumpriu sua função inicial de acompanhamento das experiências no cotidiano escolar. Os registros visam narrar aulas observadas, planejamentos, intervenções pedagógicas, dificuldades encontradas e acontecimentos considerados significativos pelos licenciandos.

As coletas e os presentes aparecem como registros que ampliam a compreensão do diário para além da escrita. Em conversas informais com os BIDs, constatou-se que bilhetes produzidos pelos estudantes da educação básica — como pequenos objetos encontrados na escola, folhas, embalagens, fotografias e outros vestígios — passaram a integrar os cadernos como elementos de memória. Mais do que ilustrar acontecimentos, estes materiais funcionam como marcas materiais das relações construídas durante a experiência docente. Os relatos dos bolsistas ao longo das reuniões de equipe demonstram que esses objetos frequentemente assumem valor simbólico, sendo incorporados às páginas não apenas como recordação, mas como parte do próprio processo de elaboração das vivências na escola.

Embora essa categoria tenha sido mencionada por um número menor de participantes, as produções escritas e de imagens mostram uma característica importante da formação em Artes Visuais. Nesses registros, desenhos, colagens, fotografias e textos aparecem juntos como diferentes maneiras de registrar e interpretar as experiências vividas na escola, materializando memórias.

O número reduzido de respostas não foi interpretado, necessariamente, como uma conclusão de que o uso de imagens tenha sido pouco frequente nos diários, pois muitos bolsistas incorporaram elementos visuais às descrições das atividades e às criações livres, sem separá-los em uma categoria específica. Assim, texto e imagem aparecem de forma integrada, ampliando as possibilidades de observação, registro e reflexão sobre a prática docente (figuras 9 e 10).

Figuras 9 e 10: Imagens dos diários do subprojeto Artes



Fonte: Equipe PIBID (2026).

A grande presença de criações livres nos DBs mostra que muitos bolsistas passaram a utilizá-los como um espaço de experimentação artística. Desenhos, colagens, pinturas, poemas, anotações pessoais e exercícios gráficos aparecem como formas de registrar e elaborar as experiências vividas na escola, permitindo que aspectos mais subjetivos da formação também fossem incorporados aos registros. Para maior aprofundamento dos resultados, foi aplicado um segundo questionário cujos dados vemos a seguir.

Resultado 2 - O questionário físico

Em relação a atual equipe de BIDs (edital 2024), as respostas ao questionário apontaram que para todos os participantes o DB é um recurso de acompanhamento das atividades do projeto, mas para 55% o diário não é o recurso principal. Considerando que os registros podem ser feitos durante e depois das atividades (ou mesmo desvinculados delas), observou-se um equilíbrio dos dados coletados, de maneira que 50% dos BIDs consultados apontam fazer registros posteriores ao acompanhamento das aulas, e 45% de modo simultâneo. Este dado preserva a idéia de tempo vivido e do amadurecimento das informações ou formas de síntese das mesmas. Sobre a linguagem adotada nos diários, 70% marcou a opção “livre” e 35% “descritivo”, o que pode ser interpretado como o reconhecimento de uma prática multimodal, investigativa das práticas da formação docente em Artes Visuais e Expressão Gráfica, associadas por sua vez a uma autoria docente sensível, reflexiva e autocrítica.

Observando a relevância dos conteúdos contidos nos diários dos 20 BIDs que responderam o questionário, os que são nomeados como descritivos foram tidos como mais importantes por 8 estudantes, enquanto as produções livres foram marcadas por 5 estudantes como mais relevantes. Considerando os conteúdos menos relevantes, houve empate entre os itens “Desenhos e anotações recebidos dos estudantes” e “Produções livres e autorais”, ambos com 4 votos.

Chamou atenção nesses dados o modo como a chamada “escrita livre” gerou identificação dos BIDs, ainda que seja reconhecida a relevância dos registros descritivos. Compreende-se ser esse um tópico de reflexão sobre as especificidades dos registros feitos por licenciandos de Artes Visuais e Expressão Gráfica, que em sua formação acadêmica são estimulados a pensar na comunicação de ideias não apenas pela palavra, mas também por imagens. Tais considerações demonstram a necessidade de ampliar o debate acerca dos modos como é pensada a documentação, a verificação, a pertinência e a validação de processos formativos na docência em Artes Visuais e Expressão Gráfica.

Reconhecemos assim que os DBs são recursos valiosos vistos como estímulo ao hábito da escrita reflexiva e crítica. Porém, pontuamos que para os estudantes de Artes Visuais e Expressão Gráfica, esses objetos são também entendidos como cadernos de

artistas e, nesse sentido, são marcados pela subjetividade e pela ambiguidade, promovendo encontros entre documentação, observação e criação.

Considerações Finais

Para o grupo de Bolsistas de Iniciação à Docência (BIDs) atuantes no edital PIBID 2024, observa-se que os DBs assumiram múltiplas funções ao longo do processo formativo. Embora tenham sido apresentados inicialmente como recursos de observação e registro das experiências vividas no ambiente escolar, sua utilização revelou em diferentes formas de linguagens de apropriação pelos estudantes, evidenciando tanto dimensões documentais quanto processos de criação artística e reflexão sobre a prática docente.

Embora tenham prevalecido registros descritivos de caráter livre, observa-se que essas descrições raramente se limitam ao relato objetivo das atividades. Em diversos relatos, as narrativas são atravessadas por reflexões sobre o fazer docente, dúvidas, inquietações e avaliações das experiências vividas, revelando movimentos constantes entre observar, registrar, interpretar e praticar. Dessa forma, o DB configura-se também como espaço de elaboração crítica da formação inicial.

A grande presença de criações livres nos diários mostra que muitos bolsistas passaram a utilizá-los também como um espaço de experimentação artística. Desenhos, colagens, pinturas, poemas, anotações pessoais e exercícios gráficos aparecem como formas de registrar e elaborar as experiências vividas na escola, permitindo que aspectos mais subjetivos da formação também fossem incorporados aos registros.

Nesse sentido, o DB deixou de ser apenas um recurso para documentar as atividades desenvolvidas e passou a reunir memórias, percepções, afetos e processos criativos. Através dele, se torna possível observar que essas diferentes formas de registros dificilmente aparecem separadas. Em muitas páginas, descrições das aulas convivem com desenhos, colagens, objetos guardados ou comentários pessoais, revelando que os diários foram construídos de maneira livre e híbrida, sem uma divisão rígida entre documentação, criação e reflexão.

De modo geral, os resultados indicam que os DB ganharam características próprias quando desenvolvidos pelos licenciandos em Artes Visuais e Expressão Gráfica. Além de

acompanhar as atividades do PIBID, tornaram-se espaços de pesquisa, experimentação, expressão artística e reflexão sobre a prática docente. A liberdade na elaboração dos cadernos permitiu que cada bolsista encontrasse sua própria forma de registrar a experiência, produzindo percursos singulares de observação, criação e formação.

REFERÊNCIAS

INGOLD, Tim. **Being Alive: essays on movement, knowledge and description**. London: Routledge, 2011.

KUSCHNIR, Karina. Desenho etnográfico: Onze benefícios de usar um diário gráfico no trabalho de campo. **Pensata**: Revista dos Alunos do Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da UNIFESP, v. 7, n.1, p. 328-369, 2019. Disponível em: <<https://karinakuschnir.com/wp-content/uploads/2019/06/kuschnir-2018-desenho-etnografico-pensata.pdf>>. Acesso em: 28 de jun. de 2026.

LEJEUNE, Philippe. **O Pacto Autobiográfico - de Rousseau à Internet**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

SALLES, Cecília Almeida. **Gesto inacabado: Processo de criação artística**. São Paulo: FAPESP-Annablume, 1998.

SVENUNGSSON, Jan. An artist's text book: the decisive text, how i write and how others write. **Arteriais - revista do ppgartes**, UFPA, v. 11, n.21, 2025. Disponível em: <<https://www.jansvenungsson.com/by/a-escrita-de-artista.pdf>>. Acesso em: 28 de junho de 2026.

Diários da Maré: as operações policiais e o cotidiano escolar na visão de bolsistas do PIBID da UFRJ

Maré Diaries: police operations and school life from the perspective of
UFRJ's PIBID scholarship holders

Isabella Pereira Silva¹

Marcela Guilherme de Lima²

Marcos Vinícius Scheffel³

Maria Eduarda Sancier Dias de Oliveira⁴

Paulo Gustavo Santos da Silva⁵

Resumo

O presente artigo analisa o impacto das operações policiais e da violência urbana no cotidiano localizado no Complexo da Maré, Rio de Janeiro. O estudo fundamenta-se na experiência de bolsistas do PIBID/UFRJ que atuam na instituição, onde os frequentes conflitos armados e furtos de cabos suspendem aulas ou impõem condições precárias. Utilizando diários de campo individuais como instrumento etnográfico, os licenciandos registraram sistematicamente as vivências da unidade de ensino, o que propiciou o desenvolvimento de um olhar investigativo, crítico e reflexivo sobre a práxis docente e as desigualdades que afetam o ambiente escolar. Paralelamente, estimulou-se a escrita de diários pelos próprios alunos da educação básica a partir da leitura de O Diário de Anne Frank, revelando discentes que interpretam criticamente os impactos dessas interrupções em seus projetos de vida. Conclui-se que o diário de campo é uma potente ferramenta de formação inicial que articula teoria e prática, consolidando uma postura pedagógica sensível e comprometida com os direitos humanos e a garantia do direito à educação em contextos de extrema vulnerabilidade social.

Palavras-chave: Operações policiais; violência urbana; cotidiano escolar; formação de professores; PIBID.

¹ Aluna do curso de Letras Português e Literaturas e bolsista do Programa de Iniciação à Docência da UFRJ.

² Aluna do curso de Letras Português e Literatura e bolsista do Programa de Iniciação à Docência da UFRJ.

³ Professor da Faculdade de Educação da UFRJ e coordenador do subprojeto de Português do Programa de Iniciação à Docência da UFRJ.

⁴ Aluna do curso de Letras Português e Literatura e bolsista do Programa de Iniciação à Docência da UFRJ.

⁵ Professor do e supervisor do subprojeto de Português do Programa de Iniciação à Docência da UFRJ.

Abstract:

This article analyzes the impact of police operations and urban violence on the daily life of the Glocated in the Maré Complex, Rio de Janeiro. The study is grounded in the experiences of PIBID/UFRJ scholarship holders working at the institution, where frequent armed conflicts and cable thefts disrupt classes or impose precarious conditions. Using individual field journals as an ethnographic tool, the student teachers systematically recorded these experiences, fostering an investigative, critical, and reflective perspective on teaching praxis and the inequalities affecting the school environment. Concurrently, the students were encouraged to keep journals after reading The Diary of Anne Frank, revealing students who critically interpret the impact of these disruptions on their life plans. The study concludes that the field journal is a powerful tool for initial teacher training that bridges theory and practice, consolidating a pedagogical stance that is sensitive and committed to human rights and the guarantee of the right to education in contexts of extreme social vulnerability.

Keywords: Police operations; urban violence; school life; teacher training; PIBID.

Introdução

Conforme o Edital 10/2024 da CAPES, os Projetos Institucionais dos Programas de Iniciação à docência devem promover: I - O direito à educação; II - A educação integral; III - O compromisso social e valorização dos profissionais da educação; IV - A gestão democrática do ensino público; V - Práticas sociais e cidadania; VI - Respeito e valorização das diversidades étnicas e raciais e de gênero; e VII - Educação em direitos humanos. Contudo, evidencia-se o desafio de efetivar os objetivos I e VII no contexto de atuação no escola da Rede Municipal do Rio de Janeiro, localizada às margens da Avenida Brasil, no Complexo da Maré e alvo de constantes operações policiais. Segundo o Boletim Direito à Segurança Pública na Maré, houve um total de 16 operações policiais em 2025, resultando no cancelamento de 9 dias de aulas. Segundo este mesmo boletim, “entre 2016 e 2025, foram 163 dias de escolas fechadas no território em decorrência de operações policiais, o que equivale à perda de aproximadamente um ano letivo na trajetória educacional de crianças e adolescentes da Maré.” (Boletim Direito à Segurança Pública na Maré 2025, p. 2).

Nesta escola, o subprojeto de Português tem dois professores supervisores e dezesseis bolsistas de Iniciação à Docência desde 1 de março de 2025. A alta demanda desta unidade para realização do programa se deve ao acesso facilitado aos bolsistas (o

Complexo da Maré é situado ao lado da Universidade Federal do Rio de Janeiro — UFRJ), além de ser uma escola parceira de estágio e contar com um trabalho de destaque realizado pelos professores supervisores — egressos do Curso de Letras da UFRJ e moradores da Maré.

Uma das estratégias de registro e monitoramento das atividades desenvolvidas para o acompanhamento dos bolsistas do programa foi a escrita de diários individuais. Inevitavelmente, um dos temas recorrentes em muitos registros dos bolsistas foi a violência urbana vivenciada por eles, pelos professores, pelos alunos e por toda a comunidade escolar. A análise destes registros e as estratégias pedagógicas desenvolvidas servem para reafirmar a luta pelo direito à educação e pelos direitos humanos que norteiam as ações do projeto.

Resistir pela escrita

Um dos diários íntimos mais conhecidos no mundo é o da jovem judia Anne Frank (1929-1945). Neste diário ela narra os dois anos que sua família viveu escondida para escapar à perseguição nazista durante a Segunda Guerra Mundial. Anne Frank registra seus sentimentos, os conflitos da adolescência e o medo constante causado pela guerra e pela perseguição nazista. Por seu valor literário, humano e documental, a obra costuma ser lida anualmente no contexto escolar. A edição abaixo, uma adaptação do diário para linguagem da HQ, que consta do Programa Rio de Leitores⁶, foi distribuída para escolas da Rede Municipal de Ensino.

⁶ Programa gerenciado pela Secretaria Municipal de Educação do Município do Rio de Janeiro. Não há muitas informações sobre o projeto Rio de Leitores, por exemplo, outras obras que constem do acervo, quantidade de obras distribuídas, critérios de seleção das obras e impacto do projeto.



Consequentemente, a obra foi logo incorporada às práticas de leitura em sala de aula, como podemos ver em um registro de um bolsista de iniciação à docência:

Imagem 1: Registro de um trecho do diário de um bolsista do PIBID

27 de março de 2026

Mesmo que o ano tenha mal "começado", as coisas parecem já estar diferentes do ano passado. Talvez eu tenha criado algumas expectativas negativas de modo geral e por conta da exaustão de 2025 eu não estava tão otimista, mas já fui surpreendido positivamente tanto na faculdade quanto na escola.

Hoje finalmente pudemos ter a experiência do famoso círculo de leitura. Ano passado ficamos tão presos às trilhas de recomposição que eu nem pensava que iríamos tentar outra coisa. **Estamos introduzindo o gênero diário desde as nossas primeiras aulas e a partir de hoje iniciamos a leitura de *O Diário de Anne Frank* em quadrinhos com as turmas 1703 e 1701.**

Na 1703, como o tempo é um pouquinho mais corrido, usamos a experiência como um teste para descobrir como faríamos na 1701 depois. Antes de iniciarmos, fiz uma contextualização sobre a obra, sobre quem era Anne e onde se passava sua história.

Em seguida, o Sávio partiu para análise da capa e das primeiras páginas do livro. A turma ficou tão empolgada que era difícil organizar tudo. Os alunos queriam tanto participar que falavam um por cima do outro. Surgiram várias dúvidas, várias perguntas e era muito bom ver a turma engajada logo na nossa primeira leitura.

O registro supracitado evidencia que lançar mão de livros em formato de quadrinhos é uma metodologia que parece fazer com que os estudantes demonstrem maior interesse pelo enredo e participem mais da aula, o que culmina em resultados mais positivos e produtivos nas atividades. Cativar e prender a atenção dos alunos em aula, tendo em vista o atual contexto de salas lotadas nas escolas públicas, também constitui um dos maiores obstáculos para a prática docente diária e, portanto, a adaptação do material para uma linguagem visual e escrita mais acessível é uma estratégia eficaz para minimizar este problema. Vale ressaltar que a troca entre aluno e professor é sempre benéfica quando o entusiasmo constitui uma relação de mutualismo, e não de competição de autoridades. No fim, como se observa no registro do bolsista, todos saem satisfeitos da experiência: o aluno entusiasmado com a atividade e o professor realizado por constatar que a aula foi bem-vinda e concluída com êxito.

O diário de campo como instrumento etnográfico na formação docente: reflexões a partir da experiência no PIBID

O diário de campo foi um dos principais instrumentos da observação etnográfica por possibilitar o registro sistemático das experiências vividas, das interações estabelecidas e das reflexões produzidas durante a permanência no campo. No contexto do PIBID, sua utilização vai além do acompanhamento das atividades desenvolvidas nas escolas: ele permite ao licenciando construir um olhar investigativo sobre o cotidiano escolar e compreender que a formação docente acontece também pela observação, pela escuta e pela reflexão crítica. Ao registrar acontecimentos aparentemente rotineiros, o diário transforma experiências em objetos em análise.

Não se trata apenas de anotar o que aconteceu, mas de interpretar sentidos, perceber relações e identificar aspectos que, no cotidiano acelerado da escola, poderiam passar despercebidos. A permanência na escola e o exercício contínuo da escrita fizeram com que os bolsistas percebessem que o ambiente escolar é atravessado por fatores sociais, econômicos e políticos que interferem diretamente no processo de ensino e aprendizagem.

Essa compreensão dialoga com o texto *Violência nas escolas* de Miriam Abramovay e Maria das Graças Rua (2002, p.75), que demonstram que a violência no espaço escolar não se restringe aos episódios ocorridos dentro da escola, mas também é influenciada pelas condições sociais e pela violência presente no entorno. As autoras evidenciam que esse contexto compromete o processo educativo, fragiliza as relações escolares e afeta o desenvolvimento dos estudantes. No caso as operações policiais, as invasões e os furtos registrados nos diários de campo revelam como a violência urbana ultrapassa os muros da escola e interfere diretamente na garantia do direito à educação.

Para além dos episódios de operação policial nas comunidades circunvizinhas da unidade escolar, nos registros produzidos, outro evento hostil às atividades educativas é pontuado: sucessivas invasões à escola, furtos de cabos elétricos e, por conseguinte, interrupções das aulas. No diário, os bolsistas descrevem a frustração de encontrar a escola novamente sem energia elétrica, a incômoda demanda da realização de provas em condições inadequadas, as intervenções policiais e o impacto dessas ocorrências sobre estudantes e professores.

Imagem 2: Registro de um trecho do diário de um bolsista do PIBID

6 de abril de 2026

Hoje tivemos uma aula atípica. A escola foi saqueada mais uma vez, roubaram fios e a escola ficou novamente sem luz pela 3º vez. Mesmo assim, o Guga pediu para que eu e as meninas fôssemos para a escola, mesmo com os alunos sendo liberados às 9h20.

É muito triste presenciar essa situação e até mesmo revoltante saber que não podemos fazer nada para resolver isso. A cada episódio como esse, fica evidente o quanto os alunos saem prejudicados, sendo obrigados a fazer provas da prefeitura sem luz e sem ventilação no calor do Rio de Janeiro, comprometendo a continuidade das aulas e as oportunidades de aprendizagem. Isso vai se acumulando e impacta diretamente no desenvolvimento deles, criando lacunas difíceis de recuperar, é desanimador ver a escola, que deveria ser um espaço de construção, crescimento e segurança sendo constantemente interrompida por problemas assim.

Imagem 3: Registro de um trecho do diário de um bolsista do PIBID

06 de abril

Estamos vivendo uma grande injustiça no Rio de Janeiro, principalmente em regiões periféricas, onde a escola se situa, e tudo isso se reflete em mais um saque à escola! Por conta da falta de luz, as atividades foram encerradas mais cedo, afetando o planejamento das aulas e nossa atuação. **A sensação que fica é a de que não existe mais um respeito pelo espaço da escola, pela educação e por sua importância.** Em resposta, alguns pais de alunos fizeram manifestação em frente a avenida, conseguindo uma resposta da CRE. Esperamos que essa resposta se converta em ação.

Imagem 4: Registro de um trecho do diário de um bolsista do PIBID

13 de abril:

Essas últimas semanas foram bem difíceis na escola. Ficamos cerca de duas semanas sem conseguir atuar por falta de luz, depois do furto dos fios de cobre. E o pior é que a escola foi invadida e saqueada quatro vezes em um único mês. Infelizmente, diante de tudo isso, não houve apoio da CRE. A resposta foi que não teria verba para resolver a situação. Mesmo assim, os alunos precisaram fazer avaliações em condições bem inadequadas: sem luz, sem ventilação, em salas muito quentes. Conversando com eles, alguns falaram que gostaram de ficar sem aula, porque puderam descansar, brincar... É claro, são muito novos e nem todos entendem a importância das aulas. Outros, com uma consciência maior, disseram que se sentiram prejudicados, principalmente por terem feito prova sem entender o conteúdo, e ficaram chateados com o resultado. Além disso, ainda houve operações policiais no entorno da escola, o que também impacta a rotina.

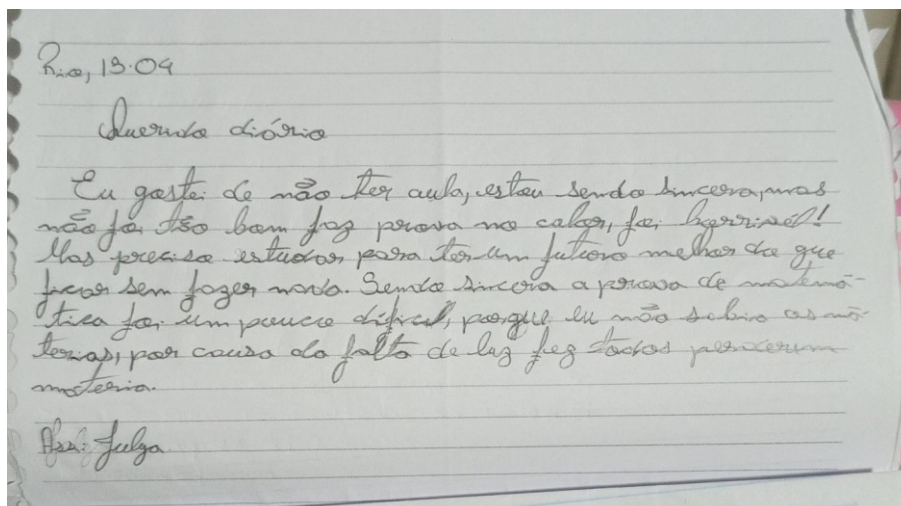
Entretanto, ao revisitar essas anotações, percebe-se que o aspecto mais importante não é o fato em si, mas a mudança de perspectiva proporcionada pela escrita. O diário evidencia como a observação sistemática permite compreender que o direito à educação depende também de condições materiais, segurança e continuidade das atividades escolares.

Outro ponto a ser destacado é a perspectiva de que os diários são produções escritas de futuros professores de Português que terão o papel de estimular a produção escrita em futuros estudantes da educação básica e para isso precisam dominar determinados gêneros do discurso, como o diário íntimo e o diário de leitura. Nesse ponto, a coordenação do subprojeto e os supervisores podem: “perceber os momentos em que esses licenciandos em formação colocam-se no lugar de futuros professores que

terão que tomar uma posição diante dos desafios da docência.” (SCHEFFEL, M. V.; MENDES, C. S.; SILVA, P. G. S.; VASCONCELLOS, V. F. S: 2025, p.6).

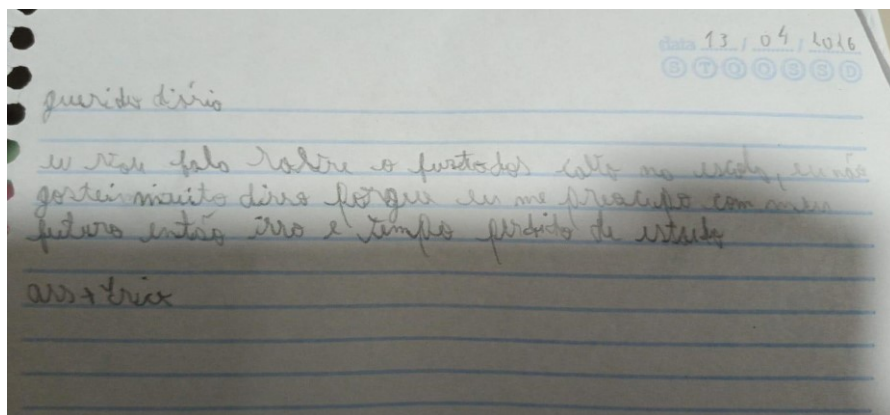
Os bolsistas puderam assumir o papel de propositores da escrita de diários a partir dos acontecimentos vivenciados pelos estudantes da educação básica na Maré. Uma aluna afirma que foi horrível fazer prova sem ventilação e reconhece que a perda das aulas prejudica o seu aprendizado. Outro estudante associa diretamente a interrupção das aulas ao seu futuro, demonstrando preocupação com a aprendizagem. Como pode ser observado nos registros abaixo:

Imagem 5: Registro do diário de uma aluna da



Transcrição: “Querido Diário, eu gostei de não ter aula, estou sendo sincera, mas não foi tão bom fazer prova no calor, foi horrível! Mas preciso estudar para ter um futuro melhor do que ficar sem fazer nada. Sendo sincera a prova de matemática foi um pouco difícil, porque eu não sabia as matérias, por causa da falta de luz fez todos perderem matéria. Ass: Julya”.

Imagem 6: Registro do diário de um alun



Transcrição: “Querido diário, eu vou fala sobre o furto dos cabos na escola, eu não gostei muito disso porque eu me preocupo com meu futuro então isso é tempo perdido de estudo Ass: Erick”.

Esses escritos revelam que os alunos não são apenas receptores das consequências da violência, mas sujeitos capazes de interpretar criticamente sua própria realidade. Ao incorporá-los ao diário de campo, a observação deixa de ser individual e passa a contemplar múltiplas perspectivas. A aproximação entre o olhar dos bolsistas e as narrativas dos estudantes demonstra que a formação docente acontece na relação entre teoria e prática. O professor em formação aprende a observar antes de intervir, a escutar antes de propor soluções e a compreender que o planejamento pedagógico precisa considerar o contexto social da escola. O diário de campo favorece essa postura reflexiva porque obriga o licenciando a reorganizar suas experiências por meio da escrita, identificando contradições, desafios e possibilidades de atuação.

Os registros dialogam com a ideia freireana de que a leitura da palavra está ligada à leitura do mundo. Também se aproximam dos diários de Anne Frank e Carolina Maria de Jesus, discutidos no projeto, ao transformar experiências cotidianas em memórias e denúncias.

Guardadas as diferenças históricas, todos esses escritos revelam a potência da escrita para registrar realidades marcadas por adversidades e produzir reflexão. No caso do PIBID, escrever permitiu compreender que a violência não afeta apenas a

infraestrutura escolar, mas também os projetos de vida dos estudantes e o trabalho docente.

Considerações finais

A análise dos diários demonstra que o diário de campo é muito mais que um instrumento de registro. Ele constitui uma ferramenta de formação docente porque desenvolve a capacidade de observar, interpretar, refletir e produzir conhecimento sobre a realidade escolar.

O diálogo entre os registros dos bolsistas e as produções dos estudantes evidencia que a experiência etnográfica fortalece a construção de uma prática pedagógica crítica, sensível e comprometida com o direito da educação. Assim, o PIBID não apenas aproxima o licenciando da escola, mas também a forma como pesquisador de sua própria prática, capaz de compreender o cotidiano escolar em sua complexidade e de transformar essa experiência em conhecimento pedagógico.

Referências

ABRAMOVAY, Miriam; RUA, Maria das Graças. Violências nas escolas. Brasília: UNESCO, 2002. pg 75.

Boletim Direito à Segurança Pública na Maré. Dados de 2025 9a ed. Consultado em: 07/07/2026. Disponível em:

https://www.redesdamare.org.br/media/downloads/arquivos/Boletim_Seguranca%CC%A7a_Publica_Rd.pdf

FOLMAN, Ari e POLONSKY. *O diário de Anne Frank*. 11ª ed. Tradução Raquel Zampil. Rio de Janeiro / São Paulo: Editora Record, 2021.

JESUS, Carolina Maria. *Quarto de despejo: diário de uma favelada*. 10ª ed. São Paulo: Editora Ática, 2014.

SCHEFFEL, M. V.; MENDES, C. S.; SILVA, P. G. S.; VASCONCELLOS, V. F. S. Querido diário: escrita-leitura-reflexão no PIBID de Português da UFRJ. Consultado em 07/07/2026. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/139361>

O PIBID E APRENDIZAGEM BASEADA EM PROJETOS (ABP): RELATO DE UM BOLSISTA EM SUA PRIMEIRA EXPERIÊNCIA DOCENTE COM CRIANÇAS

João Victor Silva de Oliveira¹

Danielle de Almeida Menezes²

Resumo

O presente artigo é o relato de experiência de um bolsista de iniciação à docência vinculado ao subprojeto Línguas Adicionais com Crianças do PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência) da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), ao longo de um ano e meio. O trabalho tece reflexões sobre como as diferentes ações realizadas pelo licenciando, durante este período, no âmbito do subprojeto, têm contribuído para sua formação docente. Para além das aulas semanais de Língua Inglesa com crianças do quinto ano do ensino fundamental, em uma das três escolas-campo participantes do subprojeto, a unidade escolar, localizada em Tomás Coelho, foram realizadas leituras teóricas, atividades de escrita reflexiva e reuniões pedagógicas que enriqueceram as vivências pedagógicas do licenciando. Logo, este trabalho traz à tona, sob a luz das experiências no subprojeto, os ganhos na aprendizagem que o bolsista desenvolveu e suas perspectivas para a futura carreira docente.

Palavras-chave: aprendizagem baseada em projetos; relato de experiência; Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID).

Abstract

This article presents an account of the experiences of an undergraduate teaching intern (a scholarship recipient) affiliated with the "Additional Languages with Children" sub-project of PIBID (Institutional Teacher Initiation Scholarship Program) at the Federal University of Rio de Janeiro (UFRJ) over a period of one and a half years. The study reflects on how the various activities carried out by the intern within the scope of the sub-project contributed to their teacher training. In addition to weekly English classes taught to fifth-grade students at the school located in Tomás Coelho, one of the three partner schools involved in the sub-project, the intern engaged in theoretical readings, reflective writing exercises, and pedagogical meetings that enriched his teaching experience as a whole. Thus, drawing on these experiences, the article highlights the learning gains achieved by the intern and his perspectives regarding a future career as a teacher.

¹ Aluno do curso de Letras Português e Literaturas e bolsista do Programa de Iniciação à Docência da UFRJ

² Professora da Faculdade de Educação da UFRJ. Coordenadora de Área do subprojeto Línguas Adicionais com Crianças.

Keywords: project-based learning Experience Report; Institutional Teacher Initiation Scholarship Program (PIBID).

Introdução

O Subprojeto Interdisciplinar de Línguas Adicionais com Crianças do PIBID-UFRJ teve seu início no primeiro semestre de 2025. Buscando contribuir para a formação de professores de línguas adicionais (alemão, francês e inglês) sensíveis às especificidades da educação linguística na infância, os pibidianos atuam em três escolas públicas de primeiro segmento na cidade do Rio de Janeiro: duas escolas bilíngues, uma vocacionada ao alemão e a outra ao francês, e um Ginásio Educacional Tecnológico (GET) que, assim como todas as escolas municipais cariocas, oferece aulas regulares de inglês semanalmente para crianças de 1º ao 5º ano do ensino fundamental. As atividades dos bolsistas são supervisionadas por professores efetivos das escolas-campo e orientadas por professoras da UFRJ. A distribuição dos graduandos pelas escolas obedeceu à habilitação em Letras em que estão se formando: os licenciandos de Português-Alemão atuam na escola bilíngue de alemão do Município do Rio de Janeiro, em Anchieta; os de Português-Francês, numa Escola bilíngue de francês do Município do Rio de Janeiro, na Barra da Tijuca; e os de Português-Inglês, em Tomás Coelho. Além de reuniões semanais e quinzenais com supervisores e coordenadoras, todos os membros do subprojeto se encontram mensalmente para dialogar sobre textos que buscam embasar e nortear as ações nas escolas, além de contribuir para o processo de formação inicial e continuada dos participantes. Como resultado desse contexto, o presente artigo enfoca o trabalho realizado na instituição de ensino de Tomás Coelho, mais especificamente pelo primeiro autor, que acompanhou alunos de 5º ano ao longo de sua jornada no subprojeto. O texto está organizado nas seguintes seções: *Leituras* (em que são destacados quais textos mais impactaram diretamente o fazer docente do bolsista), *Ações Realizadas* (diz respeito aos projetos desenvolvidos em sala, além de trabalhos interdisciplinares e eventos acadêmicos), *Reflexão* (relato pessoal, em primeira pessoa, em que o bolsista discorre sobre sua experiência no projeto) e *Considerações Finais*.

Leituras

Conforme mencionado na Introdução, todos os meses, os bolsistas dos três subprojetos reúnem-se em um encontro presencial na Faculdade de Letras para trocar experiências sobre o trabalho realizado em cada escola, discutir e elaborar ações acadêmicas, como apresentações de trabalhos na Semana de Integração Acadêmica (SIAC) da UFRJ e outros eventos acadêmicos. Esses encontros possuem forte viés formativo e são pensados como momentos de estudo, a partir da leitura e da discussão de textos selecionados previamente pelas professoras coordenadoras. Para além dessas reuniões, os bolsistas de cada escola se reúnem quinzenalmente para acompanharem os trabalhos uns dos outros e também ler e debater artigos acadêmicos que buscam lançar luz sobre as potencialidades do trabalho com educação linguística em línguas adicionais com o primeiro segmento do ensino fundamental. Nas linhas abaixo, são feitas reflexões sobre algumas dessas leituras que mais marcaram e impactaram a formação do licenciando como docente de inglês nos anos iniciais.

O primeiro texto lido, logo no início do projeto, intitula-se “QUANTO MAIS CEDO, MELHOR? Implicações epistemológicas para a educação linguística de crianças”, de Mariana Merlo (2019). A autora discorre sobre o pensamento popular de que o ensino de línguas estrangeiras é mais produtivo quando acontece o mais cedo possível, sobretudo na infância. A autora analisa tal prerrogativa sob a perspectiva linguística de aquisição da linguagem e da Linguística Aplicada, chegando à conclusão de que a real relevância do ensino de línguas na infância reside na conscientização das crianças sobre a existência de um mundo plural e multilíngue, expandindo os horizontes dos alunos e sensibilizando-os para que respeitem as diferenças culturais existentes em um mundo plural e diverso.

Tal leitura foi de suma importância para o fazer docente do autor do presente artigo, tendo em vista que o PIBID tem sido sua primeira experiência atuando com crianças. O crescente mercado de trabalho para professores de inglês no primeiro segmento, sobretudo, em instituições privadas de ensino, pelo foco aderido às escolas bilíngues de nosso país, cria um ambiente que vê na língua inglesa um símbolo de *status* ou uma mera mercadoria. Diante deste cenário, é de vital relevância que o educador pense em alternativas para uma formação de indivíduos em desenvolvimento mais críticos e cientes das relações de poder que regem as sociedades capitalistas. O inglês não deve ser ensinado como uma mera

habilidade ou uma *commodity*, mas sim como uma ferramenta crítica pela qual o aluno se insere na sociedade e, potencialmente, a transforma como um agente social. Ter o espaço, em sua formação, para ensinar uma língua estrangeira de maneira crítica e academicamente embasada proporciona ao autor, docente em formação, um local de experimentação e aprendizado adequado para iniciá-lo à docência.

Além de uma postura crítica no ensino e aprendizagem da língua-alvo, é necessário também saber como ensinar de forma a adequar o conteúdo proposto pelo currículo ao público-alvo deste conteúdo (crianças do primeiro segmento). Para tal, a leitura “Effective methods of teaching speaking in primary school”, de Malika Mutalliyeva (2024) foi essencial. Segundo Mutalliyeva, o professor que tem como alunos as crianças deve ter em mente que, nesta fase da vida, adquire-se a linguagem por meio das interações sociais ocorridas na vida real. Atividades lúdicas que simulam ou estimulam propostas de comunicação em ambientes reais de produção oral são bastante significativas para o jovem aprendiz.

Nesse processo de pensar sobre o que é preciso levar em consideração ao se trabalhar com crianças, outro texto discutido que trouxe reflexões importantes para o primeiro autor foi: “Pedagogia de projetos: fundamentos e implicações”, de Maria Elisabette Brisola Brito Prado (2005). Lida pelos licenciandos de Língua Inglesa, a Pedagogia de Projetos passou a embasar as ações realizadas pelos pibidianos de meados de 2025 até agora, em 2026. De acordo com o texto, a Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP) une a criticidade exigida por Merlo, a ludicidade tão importante para a faixa etária, como foi exposto por Mutalliyeva, com a necessidade de resolução de problemas reais em que o aluno se torna o protagonista de seu aprendizado e transfere o conteúdo trabalhado durante o semestre para um artefato físico e concreto.

Falando de criticidade, o texto “Inglês na Infância, pra quê (quem?) Os Letramentos Críticos Aliados à Abordagem CLIL no Ensino de Língua Inglesa no Fundamental I: relatos de experiência” de Patrícia Mara de Carvalho Costa Leite, Gabriela Rizzuti e Jalmir Jesus de Souza Ribeiro (2022) foi fundamental para a compreensão dos letramentos críticos como um todo. A partir da discussão teórica do texto, foi possível entender que, ao contrário da mera alfabetização, letrar-se criticamente significa entender e compreender o discurso a partir de quem o está produzindo, com qual finalidade e para quem se refere.

Portanto, é indispensável para um licenciando em Letras-Inglês ter acesso a esse tipo de discussão para formar seus estudantes criticamente, sobretudo quando a língua alvo em questão (inglês) tem o papel de língua franca internacionalmente e pode ser usada para exclusão de indivíduos marginalizados de forma a reforçar as atuais relações de poder. O ensino crítico dessa língua torna o aluno um observador atento das narrativas que circulam na língua inglesa de forma a se posicionar diante delas e questioná-las, empoderando o estudante a buscar alternativas aos discursos canônicos vigentes.

Indo um pouco mais a fundo na criticidade, o texto “Decolonialidade e letramento crítico em uma unidade de um livro didático para o ensino de língua inglesa” de Fernanda Vieira da Rocha Silveira e Marina Maria dos Santos Batista (2024) foi de essencial relevância para pensar formas de ensino que valorizem saberes não europeus que são comumente marginalizados. Tal discussão é bastante complexa, tendo em vista que a língua alvo tem justamente raízes europeias. Porém, pensar em alternativas, como países anglófonos africanos, por exemplo, ou até mesmo utilizar-se do cânone para criticá-lo tem um potencial educacional e transformador de grande valia. Diante de um avanço tecnológico cada vez mais rápido e uma ideologia utilitarista avassaladoramente crescente, é urgente que os indivíduos da próxima geração sejam formados de maneira crítica e transformadora.

Na próxima seção, serão discutidas as atividades realizadas dentro e fora da sala de aula durante um ano e meio de projeto.

Ações Realizadas

Para além das aulas ministradas e dos materiais desenvolvidos pelos bolsistas, houve uma série de atividades acadêmicas às quais os pibidianos participaram como ouvintes e apresentadores de comunicações orais. Dentre elas, cabe destacar a apresentação **TODOS A BORDO: APRENDIZAGEM BASEADA EM PROJETOS (ABP) NAS AULAS DE INGLÊS COM CRIANÇAS**, durante a XIX Semana de Integração Acadêmica da UFRJ, em 2025. Tal apresentação, realizada pelo primeiro autor e outras pibidianas, sob a orientação da segunda autora e do professor supervisor em 2025, recebeu menção honrosa e relatou o processo, que na época estava ainda em desenvolvimento, do projeto *Taking*

Off, concebido pelo então supervisor do projeto e desenvolvido pelos pibidianos, com as turmas de quinto ano do Ginásio Educacional Tecnológico

A escola em que os bolsistas atuam está situada em Tomás Coelho, zona norte do Rio de Janeiro, e se trata de um colégio público que atende às famílias locais. O ambiente escolar é bem equipado e os professores são muito engajados em trazer educação de qualidade aos alunos. O perfil dos estudantes varia de acordo com o ano escolar. Algo digno de nota, no entanto, é o quanto foram observadas a hiperatividade e a ansiedade dos jovens estudantes. Uma possível causa desse excesso de energia pode estar vinculada ao uso precoce de aparelhos celulares durante os estágios iniciais de formação. O que, por sua vez, pode ser um desafio aos bolsistas, que precisam constantemente adotar estratégias sobre como usar a hiperatividade dos discentes a favor do desenvolvimento dos projetos aplicados.

No projeto *Taking Off*, duas bolsistas ficaram responsáveis pela turma 1501, enquanto o primeiro autor deste texto trabalhou com a 1502. Os alunos de cada turma separaram-se em grupos que deveriam criar uma companhia aérea fictícia. Durante o ano letivo, os alunos foram responsáveis por produzir o nome e a identidade visual de suas companhias, criar rotas fictícias para países distintos, produzir uma maquete de um aeroporto com o avião de suas companhias, vender passagens aéreas fictícias para turmas mais novas e produzir um *speech* de uma chamada de embarque para o avião de suas companhias.

Cada etapa do projeto foi feita de maneira processual, em perspectiva interdisciplinar, buscando, portanto, dialogar com outros componentes curriculares, como geografia e matemática, além do próprio conteúdo previsto para Língua Inglesa pelo currículo escolar (*ordinal and cardinal numbers, countries and nationalities, colors, times and days of the week, personal information, self introduction, identity, pronouns*). Além das etapas ocorridas durante o semestre, as atividades propostas pelos bolsistas iam de acordo com a temática do projeto, inserindo os conteúdos linguísticos esperados para o quinto ano em materiais que conectaram o que deveria ser aprendido com o contexto de viagens e aeroportos, fazendo com que o conteúdo a ser descoberto estivesse conectado a situações reais de uso e não descontextualizado.

Além da SIAC, também houve a participação no 26º Encontro Anual de Prática Exploratória, “Nas Ondas da Prática Exploratória”, promovido pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio). Os três grupos do subprojeto interdisciplinar (alemão, francês e inglês) fizeram apresentações de pôsteres distintos referentes ao que cada grupo estava desenvolvendo durante o ano letivo em suas respectivas escolas. O grupo de inglês ficou responsável por apresentar o pôster: “PIBID interdisciplinar - Línguas adicionais com crianças da UFRJ: a ABP e o ensino no GET”. Como o título da apresentação sugere, todos os bolsistas de inglês, em suas respectivas turmas, por intermédio das discussões quinzenais e leituras propostas, optaram por adotar a ABP como princípio norteador de seus fazeres pedagógicos e processos avaliativos. Nesta apresentação em questão, que ocorreu em novembro de 2025, os bolsistas puderam compartilhar com mais detalhes a culminância de seus projetos, que, se não finalizados até aquele momento, estavam prestes a finalizar. Os bolsistas puderam expor suas impressões acerca de trabalhar com a ABP pela primeira vez em suas carreiras docentes. Com muito entusiasmo, por meio de suas experiências, os licenciandos reforçaram, em suas exposições, todo o potencial de aprendizagem que tal método avaliativo pode proporcionar. Ao colocar o estudante no centro de sua aprendizagem, os resultados se tornaram mais significativos para as vidas dos alunos da escola “GET”, tendo em vista que a língua inglesa deixou de ser um conhecimento abstrato frio para se tornar parte vital da resolução de um problema e da construção de um artefato simbólico de suas adesões à língua alvo. Logo, é seguro afirmar que o inglês deixou de ser a língua de um “outro” distante e estrangeiro e passou a se tornar parte integrante da realidade dos alunos de uma escola da zona norte do Rio de Janeiro por meio de uma atividade significativa.

No início de 2026, os bolsistas participaram como ouvintes do Simpósio de Estágio Supervisionado e Práticas de Ensino sediado pela UFRJ no campus Praia Vermelha. Nesse evento, os bolsistas tiveram acesso a outras experiências relacionadas à prática de ensino como um todo e a discussões acerca do cenário educacional brasileiro. Foi significativo para este trabalho a apresentação das coordenadoras do subprojeto que enfocou as atividades realizadas nas escolas em que durante o ano letivo de 2025. Tal apresentação foi relevante tanto para apresentar o que foi trabalhado pela UFRJ na educação para crianças e

em outros projetos quanto para os bolsistas ali presentes que puderem ter acesso à ótica de suas coordenadoras a respeito do trabalho desenvolvido nas escolas-campo.

Em 2026, foi proposto, nas reuniões quinzenais e mensais, que a temática da sustentabilidade fosse desenvolvida por meio de projetos realizados com as crianças do GET. Diante das inclinações dos estudantes, que têm uma sensibilidade artística gráfica e gostam bastante de música, a fim de estabelecer um possível diálogo entre os interesses dos alunos e a questão da sustentabilidade, o autor do presente artigo elaborou um projeto de produção de capas de discos que envolvam a temática em tela. No atual estágio do projeto, os alunos foram introduzidos ao gênero textual capa de álbum, assim como trabalharam com canções que tratam de problemas ambientais. Para o próximo semestre, os alunos irão produzir capas de disco fictícias em grupos, mas que abordem a sustentabilidade. Para tal, os alunos criarão nomes de artistas/bandas, títulos de canções que dialoguem com o tema do projeto e elementos gráficos para compor o álbum. Um dos desdobramentos do projeto será a produção, por parte das crianças com a orientação do pibidiano, de uma canção em língua inglesa que envolve as questões trabalhadas e desenvolvidas em seus respectivos discos. Os resultados do projeto serão discutidos e apresentados na SIAC deste ano.

Em meio a uma série de trabalhos finalizados e alguns ainda em processo, encontram-se os bolsistas na metade de 2026. Este é o último ano em que atuarão no subprojeto como um todo. Em sua rota rumo ao último semestre de atuação no PIBID, o primeiro autor apresenta suas reflexões, na próxima seção, sobre como o projeto tem contribuído para sua formação docente.

Reflexão

Antes de entrar no subprojeto, não tive experiência ensinando crianças. Minha experiência atuando nas escolas foi com adolescentes e minhas outras vivências dando aula em outros lugares foram voltadas ao público jovem/adulto. Diferentemente do público com o qual tinha maior familiaridade, atuar com crianças do quinto ano foi, a princípio, um grande desafio, justamente por não conseguir, como Mutallyieva (2024) sugere, deixar o conteúdo palatável para as crianças, de forma a falar “na língua” delas. As turmas com as quais atuei/estou atuando durante o projeto demonstraram bastante interesse e engajamento

nas aulas temáticas propostas. Um dos principais desafios em lidar com os estudantes, e isso se aplica tanto aos que lecionei no ano passado quanto aos que estou lecionando agora, é o excesso de hiperatividade que não experimentei nas outras faixas etárias com as quais atuei. Logo, meu maior desafio foi e está sendo me usar deste grande montante de energia que pode muitas vezes dispersar a aula, em potencialidades criativas e direcionadas aos meus objetivos pedagógicos.

As orientações que recebi de meus supervisores e orientadores vão nessa direção: deixar as aulas menos expositivas e conteudistas e mais lúdicas e participativas. Por pura teimosia, resisti um pouco a essas orientações e tentei transpor algo mais parecido com o que vejo em minhas aulas na universidade. O resultado, obviamente, não foi proveitoso até o momento em que decidi olhar sob a ótica dos alunos e tentar produzir materiais que dialogassem com suas respectivas linguagens, com o conteúdo disciplinar e o projeto trabalhado. Darei foco, neste breve relato, a duas aulas em particular que criei sob uma conduta mais lúdica e participativa.

A primeira aula sobre a qual gostaria de discorrer ocorreu no ano passado, em um estágio do *Taking Off* em que os alunos estavam desenvolvendo suas rotas de voo para a culminância do projeto em suas companhias aéreas fictícias. O professor supervisor na época disse que era necessário que eu criasse uma aula que reforçasse as horas em inglês com a turma e, se possível, dialogasse com o contexto trabalhado no projeto.

Tendo como inspiração o que o grupo de alemão do subprojeto estava trabalhando em sua escola (a criação de um livro infantil), fiquei pensando em como poderia trazer elementos narrativos dentro de uma aula sobre horas. Foi então que me veio à mente a figura de Cronos, o deus do tempo grego. Criei uma aula com slides e uma pitada de *role play* em que os alunos interpretavam um personagem fictício que estava prestes a perder o voo já que Cronos, o próprio, estava fazendo de tudo para que o/a herói/heroína se atrasasse.

A dinâmica do jogo, que tinha como título *Race Against Cronos*, era bem simples: cada slide continha uma situação no cenário da história diferente em que o personagem em questão ficava cada vez mais perto da plataforma de voo (do momento em que o personagem acorda e vê o relógio, até as horas vistas no painel do aeroporto apontando a quantidade de tempo remanescente). No entanto, para que pudessem avançar para o slide

seguinte, os alunos tinham que responder às perguntas relacionadas a horas em inglês específicas de cada situação. O jogo gerou um enorme engajamento da turma, já que todos gostariam de avançar e derrotar o terrível Cronos. Foi, de fato, uma aula em que consegui trazer o conteúdo necessário para o curso e dialogar com o projeto de maneira lúdica e participativa. Consegui falar a linguagem dos estudantes, e o resultado, obviamente, foi muito proveitoso. Além disso, fiz questão de botar o que aprendi em cursos de teatro e *clown* à prova quando assumi uma postura vilanesca e uma voz gutural para interpretar Cronos.

O relato acima me leva a outra aula, agora neste semestre: para que pudéssemos dar prosseguimento ao projeto que envolve a confecção de álbuns, foi necessária uma aula que identificasse os elementos do gênero capa de álbum. Para tal, foi elaborado um pequeno exercício com diversas capas diferentes em que os estudantes deveriam inferir qual se conectava a determinado título através da análise dos títulos (que estavam em língua inglesa em sua maioria) e dos elementos gráficos dispostos nos discos. Meu intuito com esta atividade foi exercitar nos estudantes a sensibilidade artística de composição visual temática a uma série de canções, para que, enfim, eles estivessem preparados para produzir suas próprias manifestações do gênero. A turma, composta por 35 alunos muito agitados, teve o seu foco todo destinado ao exercício proposto, mostrando não ter dificuldades em assimilar o conteúdo em si, mas a situação fica bem mais produtiva se o educador assumir uma postura que dialogue diretamente com a linguagem da faixa etária: o excesso de energia pode ser destinado à atividade. Acredito que ainda tenho muito a aprender, mas estes resultados mostram-me estar no caminho certo.

Considerações Finais

O trabalho feito pelo subprojeto interdisciplinar tem-se mostrado muito relevante aos docentes em formação que o compõem. As leituras, discussões, trocas de experiências, eventos acadêmicos e desenvolvimento de projetos são todos muito importantes e significativos para que graduandos possam ser introduzidos à docência de forma crítica e academicamente embasada. Diante do cenário de mercantilização da educação, sobretudo da língua estrangeira, este espaço para aprendizagem e experimentação é muito rico para estudantes da graduação que ainda não entraram no mercado de trabalho. Tal ambiente

privilegiado, no qual há acompanhamento entre pares e de supervisores e coordenadores, possibilita uma transformação que o bolsista, com absoluta certeza, sente e levará consigo em toda a sua carreira docente. Cabe aos licenciandos transportar todo esse conhecimento para além das paredes da universidade a fim de democratizá-lo e, por meio de suas formações, formar indivíduos críticos de forma a transformar os futuros alunos em protagonistas de seus próprios saberes e potenciais agentes de transformação das realidades das quais fazem parte.

Referências Bibliográficas

COSTA LEITE, Patrícia Mara de Carvalho; **RIZZUTI, Gabriela**; **DE SOUZA RIBEIRO, Jalmir** Jesus. Inglês na Infância, pra quê (quem?) Os Letramentos Críticos Aliados à Abordagem CLIL no Ensino de Língua Inglesa no Fundamental I: relatos de experiência . Papéis: Revista do Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens - UFMS , [S. l.], v. 26, n. 51, p. 001–021, 2022. DOI: [10.55028/papeis.v26i51.14738](https://doi.org/10.55028/papeis.v26i51.14738). Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/papeis/article/view/14738>. Acesso em: 11 jul. 2026.

MERLO, Mariana. “QUANTO MAIS CEDO, MELHOR”? Implicações epistemológicas para a educação linguística de crianças. In: PERcursos Linguísticos. Vitória (ES). v. 9. p. 78-88, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/percursos/article/view/27965/20137>.

MUTALLIYEVA, Malika. Effective methods of teaching speaking in primary school. Jurnal Pendidikan Bahasa Inggris, v. 2, n. 1, p. 1–7, 2024. DOI: <https://doi.org/10.47134/jpbi.v2i1.865>.

PRADO, Maria Elisabette Brisola Brito. Pedagogia de projetos: fundamentos e implicações. In: Elaboração de projetos. Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2005. Disponível em: https://www.virtual.ufc.br/cursouca/modulo_4_projetos/conteudo/unidade_1/Eixo1-Texto18.pdf. Acesso em: 10 jul. 2026.

SILVEIRA, F. V. R.; **BATISTA, M. M. S.** *Decolonialidade e letramento crítico em uma unidade de um livro didático para ensino de língua inglesa*. In: The ESPecialist, [S. l.], v. 45, n. 3, p. 22–45, 2024. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/esp/article/view/63083/44848>

O PIBID LETRAS-LIBRAS UFRJ: LIBRAS E LITERATURA SURDA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Ana da Conceição Lemos
Bárbara Lima da Conceição
Carla Rosângela Silva de Almeida
Elaine Maria de Medeiros
Janaína Pinto Muniz de Sousa
Nicolle da Silva Limeira
Paulo Nascimento de Alcântara
Vinicius Nascimento Alves¹
Rosana Duarte Grasse²
Renata Cardoso de Sá Ribeiro Razuck³

RESUMO

Este artigo apresenta as atividades desenvolvidas no âmbito do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) Letras-Libras de uma Universidade Federal, em parceria com um Instituto Federal, durante o primeiro semestre de 2025. As ações foram realizadas na educação infantil, atendendo crianças surdas de 2 a 5 anos, com foco na contação de histórias a partir da literatura surda para promover a aquisição da Língua Brasileira de Sinais (Libras) e o fortalecimento da identidade surda. Além disso, o projeto ofereceu suporte às famílias por meio de oficinas de Libras e orientações pedagógicas. As práticas realizadas destacam o potencial da literatura surda como ferramenta pedagógica para o desenvolvimento linguístico, emocional e sociocultural das crianças, bem como a relevância da formação docente para a educação inclusiva.

Palavras-chave: PIBID Letras-Libras, Educação Infantil, Libras, Literatura Surda, Libras.

ABSTRACT

This article presents the activities developed within the Institutional Scholarship Program for Teaching Initiation (PIBID) in Letters-Libras at Federal University, in partnership with the National Institute, during the first semester of 2025. The actions were carried out in early childhood education, serving deaf children aged 2 to 5 years, focusing on storytelling based on deaf literature to promote the acquisition of Brazilian Sign Language (Libras) and the strengthening of deaf identity. In addition, the project offered support to families through Libras workshops and pedagogical guidance. The practices carried out highlight the potential of deaf literature as a pedagogical tool for the linguistic, emotional, and sociocultural development of children, as well as the relevance of teacher training for inclusive education.

Keywords: PIBID Letters-Libras, Early Childhood Education, Libras, Deaf Literature, Libras.

¹ Estudantes de Licenciatura em Letras/Libras e Bolsistas de Iniciação à Docência - PIBID Capes.

² Professora Supervisora do PIBID Letras/Libras.

³ Doutora em Educação, Professora da Faculdade de Educação da UFRJ e Coordenadora do PIBID Letras/Libras.

INTRODUÇÃO

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), iniciativa do governo federal brasileiro, busca aprimorar a formação de professores e qualificar a educação básica pública, promovendo a integração entre a formação acadêmica e a prática pedagógica. Por meio do Edital 10/2024, o curso de Licenciatura em Letras-Libras de uma Universidade Pública Federal foi contemplado com 24 bolsas de iniciação à docência, três bolsas de supervisão e uma de coordenação. Este artigo descreve as atividades realizadas no primeiro semestre de 2025, com ênfase nas ações desenvolvidas no âmbito da educação infantil em uma Instituição Federal de reconhecimento nacional, atendendo crianças surdas de 2 a 5 anos, sob a supervisão de uma das professoras da e A literatura surda foi utilizada como ferramenta central para estimular a aquisição da Língua Brasileira de Sinais (Libras), promover o desenvolvimento emocional e sociocultural das crianças e fortalecer a identidade e cultura surda.

A Libras é uma língua de modalidade visual-espacial, empregada no Brasil, pela comunidade surda. A Libras utiliza o corpo, as mãos, os espaços e a visão para ser expressada e percebida. Segundo Quadros e Cruz (2011, p.17) “as línguas de sinais apresentam aspectos linguísticos equivalentes às línguas de sinais orais em uma modalidade visoespacial.” Com a Lei 10.436 de 24 de abril de 2002, a Libras é reconhecida como meio legal de comunicação.

De acordo com Oliveira (2017), a literatura surda é uma relevante ferramenta de alfabetização e letramento dos surdos, pois oferece um espaço para o reconhecimento de suas identidades e experiências. Fato que estimula o desenvolvimento da literatura e produção em língua de sinais, e fortalece a identidade cultural.

Conforme Strobel (2008, p. 29) a cultura surda é:

O jeito de o sujeito surdo entender o mundo e de modificá-lo a fim de torná-lo acessível e habitável, ajustando-o com as suas percepções visuais, que contribuem para a definição das identidades surdas e das “almas” das comunidades surdas. Isto significa que abrange a língua, as ideias, as crenças, os costumes e os hábitos do povo surdo.

Outro aspecto relevante do projeto foi o envolvimento das famílias por meio de oficinas de Libras e orientações sobre a importância do uso da língua no cotidiano familiar. Essa medida reforça a importância do apoio comunitário na educação de crianças surdas, uma vez que, como apontam Mantovani, Lima e Marques (2024, p.3), cerca de 95% dos surdos têm famílias ouvintes:

Aproximadamente 95% das crianças surdas nascem em lares de famílias ouvintes que não possuem a Libras como L1, o que pode ser um fator desencadeador de bloqueios para a comunicação com a sua criança, desejando que seu filho seja um ouvinte. Isso faz com que os familiares foquem na busca por uma “cura” para a deficiência e não no

aprendizado de Libras.

Negrelli e Marcon (2006) consideram que a participação da família na comunicação com o surdo é basilar para a sua interação com o mundo e para um convívio mais harmonioso. Comunicação essa que pode ser minada, devido a ausência de domínio de uma língua de sinais por parte das famílias. Nesse sentido, a literatura surda desempenha papel fundamental na educação infantil, tendo em vista que, além de favorecer a aquisição linguística, permite também que as crianças surdas reconheçam sua identidade cultural e desenvolvam habilidades críticas e criativas.

Este trabalho relata como a contação de histórias em Libras pode contribuir para a aquisição da língua e da cultura surda, a partir de práticas diversas realizadas em sala de aula e reflexões sobre o processo formativo dos bolsistas.

Para Skliar (2015), a literatura infantil configura-se como um recurso metodológico relevante no contexto educacional, sendo capaz de contemplar as especificidades dos alunos surdos. O autor compreende a literatura como um espaço de construção da subjetividade e, simultaneamente, de inserção social, na medida em que promove experiências simbólicas, estimula a imaginação e favorece o desenvolvimento de vínculos afetivos e valores que contribuem para a constituição identitária da criança.

De acordo com Sutton-Spence (2021, p. 27) a literatura em Libras:

É uma oportunidade de brincar com a língua. Libras não é uma mera “linguagem” que permite que os surdos tenham acesso à sociedade e à língua portuguesa. Ela é uma língua completa e deve ser usada para todas as funções de uma língua, inclusive a lúdica. Assim como ocorre com a literatura brasileira escrita em português, a literatura em Libras se concentra na forma estética da Libras, que tem características fora do comum, trata do conteúdo com perspectiva não cotidiana e se apresenta de uma maneira que seria diferente da vida comum. Em resumo, a literatura em Libras é bonita, espirituosa, brincalhona e frequentemente muito agradável.

METODOLOGIA

As atividades foram realizadas na Instituição, contando com o apoio de oito Bolsistas de Iniciação à Docência (BID's), tendo sido acordado com a professora supervisora a divisão de até três bolsistas por dia em sala, visando uma melhor adaptação das crianças. As atividades envolveram a contação de histórias em Libras, utilizando livros de literatura infantil. A metodologia buscou promover a interação das crianças com as narrativas, estimulando o desenvolvimento linguístico, emocional e cognitivo. A leitura e contação de histórias são práticas reconhecidas como fundamentais no ambiente escolar e familiar, especialmente para o desenvolvimento linguístico e cultural das crianças surdas. Além disso, a curadoria criteriosa de

obras literárias adequadas à faixa etária é central para promover diálogos significativos e acesso à literatura em Libras.

A literatura aponta para a importância da leitura compartilhada e do reconto de histórias em língua de sinais, valorizando a composição visual dos ambientes, livros ilustrados e objetos multissensoriais, o que potencializa a experiência das crianças surdas. As práticas incluíram a participação ativa dos BID's que observaram, colaboraram e contribuíram atuando na adaptação de contos infantis para Libras, mediando junto a professora a contação de histórias com apoio visual e criando materiais didáticos alinhados às necessidades dos alunos.

Os livros de literatura infantil têm uma linguagem simples, acessível e com textos curtos. As ilustrações são bem coloridas, e os personagens dos livros têm expressões faciais que ajudam a transmitir emoções.

Neste artigo escolhemos dois livros que foram trabalhados em sala de aula para descrever as relações realizadas em prol da aquisição linguística através da contação de histórias. O primeiro livro é “Nem sempre é fácil... Dividir”, da autora Sally Anne Garland.

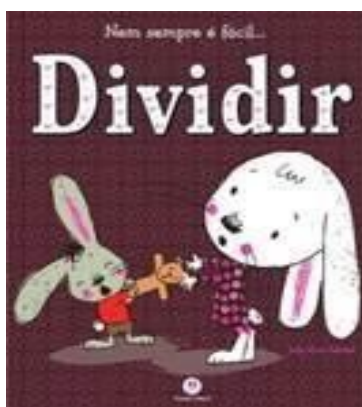


Figura 1: Capa do livro “Nem sempre é fácil... Dividir”

Esse livro conta a história de uma coelhinha que recebe a visita de um primo menor. Seu primo quer brincar com todos os seus brinquedos e mexe em seus pertences. A obra aborda a frustração infantil ao ter que compartilhar e a importância da empatia ao próximo. Ele tem um cunho pedagógico porque ajuda as crianças a lidar com as dificuldades de dividir e ensina que as crianças devem compartilhar seus brinquedos, interagir nas brincadeiras e dividir seus lanches com os amiguinhos, quando necessário, ou seja, ensina as crianças a não serem egoístas. Essa história estimula o desenvolvimento emocional e traz a reflexão sobre o respeito, solidariedade e empatia.

A história “Nem sempre é fácil... Dividir” foi apresentada às crianças da turma, que demonstraram atenção e envolvimento ao longo da atividade. Mesmo estando em diferentes estágios de aquisição da língua de sinais, alguns alunos apresentaram um vocabulário expressivo em Libras e participaram ativamente da contação, interagindo com a narrativa e com a professora. A docente também incentivou a participação dos bolsistas de iniciação à docência (BID's), promovendo uma vivência compartilhada entre equipe e alunos.

O segundo livro utilizado foi “Cadê o Sol?” da autora Vera Lúcia Dias.



Figura 2: Capa do livro “Cadê o Sol?”

O livro aborda as curiosidades de um menino intrigado com o fato do Sol aparecer e sumir repentinamente com a chegada da noite. Ele faz vários questionamentos, tais como: “cadê o sol?” “Por que ficamos com sono quando o sol se esconde ao anoitecer?” “Por que ficamos animados quando o sol aparece?” “Por que ficamos cansados quando a lua aparece?”. Esse livro apresenta questionamentos e reflexões, o que leva os alunos a interagir com a história junto ao professor, na medida em que a mesma é contada.

A turma era composta por crianças com diferentes condições de desenvolvimento, incluindo o transtorno do espectro autista (TEA), o que demanda o uso de estratégias pedagógicas específicas para promover o engajamento de todos. No que se refere à aquisição da Libras, a maioria das crianças surdas ainda se encontra em fase inicial de aprendizado, com exceção de uma aluna que já demonstra maior fluência e autonomia comunicativa.

Considerando esse contexto, foram previamente definidas com a professora e os bolsistas de iniciação à docência (BID's) diversas estratégias didáticas, com o objetivo de tornar a contação de histórias mais acessível e significativa para todo o grupo. Nas histórias contadas em sala de aula, as crianças surdas veem as figuras ilustradas no livro e reproduzem os sinais e expressões faciais dos personagens. A contação de história estimula a imaginação da criança,

despertando o senso crítico, convidando-as a refletir sobre a vida cotidiana, as ações, objetos e o mundo ao seu redor.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Contar histórias cumpre uma função ética, mas também uma função estética pelas qualidades mágicas. As narrativas que se fazem para as crianças, sejam elas ouvintes ou surdas, sobre as suas próprias vidas – constituindo memória – ou sobre os elementos culturais que configuram a sua comunidade, criam espaço para a linguagem e o pensamento.

Conforme salienta Skliar (2015), a literatura infantil permite acolher a singularidade do aluno surdo sem comprometê-lo na comunidade escolar, ao mesmo tempo que exerce função integradora, promovendo experiências simbólicas que fortalecem valores, imaginação e identidade. Essa perspectiva embasa o papel central das narrativas em Libras como espaço de desenvolvimento linguístico e cultural na Educação Infantil. Nesse sentido, a Literatura Surda cumpre o que Pessanha Lara e Barbosa (2021) definem como um “direito cultural” das crianças surdas, valorizando sua cultura e língua materna e fortalecendo o protagonismo desde os primeiros anos de vida escolar.

A experiência com o PIBID tem contribuído muito para amadurecer, aprimorar o nosso conhecimento e renovação de atividades didático-pedagógicas em sala de aula, como por exemplo: a prática de contação de história em Libras, ensinando as crianças os sinais referentes às ações, objetos, cores, verbos, adjetivos e emoções de cada personagem retratado nos livros. Essas atividades têm como objetivo de ensino e aprendizagem: treinar o raciocínio, o pensamento crítico e as habilidades argumentativas dos alunos, incentivando-os na formação de opinião.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir de uma abordagem histórico-cultural, Tartuci (2015) reforça que as interações cotidianas em Libras entre pares surdos, mediadas por literatura, agilizam a apropriação linguística e favorecem a participação das crianças nas rotinas escolares. A experiência vivenciada no primeiro semestre de 2025 pelo PIBID Letras-Libras, em parceria com o Instituto, evidenciou a relevância da Literatura Surda como ferramenta metodológica no processo de aquisição da Libras por crianças surdas na Educação Infantil. As atividades de contação de

histórias, cuidadosamente planejadas e executadas pelos bolsistas de iniciação à docência sob a supervisão da professora, não apenas estimularam o desenvolvimento linguístico e cognitivo das crianças, como também promoveram momentos de afeto, imaginação e construção identitária. Além disso, a participação ativa das famílias — por meio de oficinas de Libras para pais e/ou responsáveis dos alunos — reforça a importância da articulação entre escola e comunidade, imprescindível para garantir continuidade, acolhimento e efetividade da educação bilíngue. A imersão na Libras, tanto em casa quanto na escola, potencializa o desenvolvimento global das crianças, evidenciando que a inclusão linguística deve permear todos os espaços socializadores. Destaca-se, também, a formação docente proporcionada pelo PIBID Letras-Libras. Os bolsistas não apenas aplicaram e observaram os efeitos das atividades, mas também se posicionaram criticamente frente às demandas da educação bilíngue para surdos, fortalecendo sua identidade profissional e ampliando sua sensibilidade aos contextos culturais e linguísticos da comunidade surda.

Portanto, conclui-se que a Literatura Surda em Libras configura-se como um recurso metodológico relevante tanto para a mediação de saberes, afetos e experiências significativas na infância quanto para a formação docente inicial no contexto da educação bilíngue. As ações desenvolvidas ao longo do primeiro semestre de 2025 demonstram a importância de iniciativas como o PIBID para a articulação entre teoria e prática, contribuindo para a qualificação da formação docente e para o fortalecimento de práticas educativas mais alinhadas à realidade linguística e cultural da comunidade surda.

AGRADECIMENTOS

A equipe do PIBID Letras-Libras agradece a CAPES pela oportunidade de vivenciar a prática docente e o aprimoramento das habilidades como futuros docentes.

Ao INES por proporcionar aos BID's uma experiência agradável e impulsionadora.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 10.436 de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 25 abr. 2002 [acesso em 7 jul 2025]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm.

DIAS, Vera Lúcia. **Cadê o sol?** São Paulo: Cortez, 2018.

Endereço da imagem do livro “Cadê o sol?”: https://m.media-amazon.com/images/I/61kx1QUlazL._AC_UF1000,1000_QL80_.jpg

GARLAND, Sally Anne. **Nem Sempre é fácil... Dividir**. Editora Ciranda Cultural, 2013. Endereço da imagem do livro “Nem Sempre é fácil... Dividir”. <https://martinsfontespaulista.vteximg.com.br/arquivos/ids/1442110-1000-1000/775161.jpg?v=637787158428000000>

MANTOVANI, Rayssa Monteiro; LIMA, Maria Cecília Marconi Pinheiro; MARQUES, Janice Gonçalves Temoteo. **Famílias ouvintes e filhos surdos: o papel da Libras na comunicação**. Distúrb Comum. São Paulo, p, 1-12, 2024.

NEGRELLI, Maria Elizabeth Dumont; MARCON, Sônia Silva. Família e Criança Surda. **Ciência, Cuidado e Saúde**, Maringá, v. 5, p. 98-107, 2006.

OLIVEIRA, José Carlos de. Literatura surda: retrospectiva e contribuições para o desenvolvimento da língua de sinais. **Revista Literatura** v.1, nº 58, jan-jun de 2017, ISSN 2317-9945, p. 145-158.

PESSANHA LARA, Marília Costa; BARBOSA, Maria Aparecida da Silva, (2021). A literatura infantil para surdos por meio da Libras. **Cadernos Acadêmicos Unina**, 1(2). <https://doi.org/10.51399/cau.v1i2.87>. Acesso em: 05 jul. 2025.

QUADROS, Ronice Muller de; CRUZ, Carina Rebello. **Língua de Sinais** Instrumentos de Avaliação. Porto Alegre: Artmed Editora, 2011.

SKLIAR, Carlos. **Surdez: um olhar sobre as diferenças**. 6. ed. Porto Alegre: Dimensão, 2015. 192 p.

STROBEL, Karen. **As Imagens do Outro Sobre a Cultura Surda**. 4. Ed. Santa Catarina: Editora da UFSC, 2008.

SUTTON-SPENCE, Rachel. **Literatura em Libras**. 1 ed. Arara Azul, 2021. 267.

TARTUCI, Dulcéria. A educação bilíngue e o acesso à Língua Brasileira de Sinais na Educação Infantil. **Revista Espaço**, Rio de Janeiro, n. 44, p. 47-66, dez., 2015

“Entre homens é assim”: masculinidades em narrativas autobiográficas no contexto do PIBID

Iury Amorim Bezerra Martins¹

Leandro Teófilo de Brito²

Livia de Paula Machado Pasqua³

Simone Freitas Chaves⁴

Resumo

Este artigo discute como a construção social da masculinidade emergiu nas experiências do primeiro autor como participante do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência da Universidade Federal do Rio de Janeiro (PIBID-UFRJ) – subprojeto Educação Física. A partir de uma abordagem autobiográfica, foram analisadas narrativas produzidas com base em registros de caderno de campo referentes às experiências vivenciadas em uma escola pública federal. As narrativas nos apontam que a escola deve assumir de maneira intencional seu papel na educação dos meninos, problematizando as normas sociais que atravessam a produção das masculinidades. Ao promover práticas pedagógicas orientadas pelo respeito, pelo cuidado, pela escuta e pelo reconhecimento das diferenças, as instituições escolares podem contribuir para uma educação que caminhe para a transformação das masculinidades na sociedade.

Palavras-chave: Masculinidades; Educação; Escola; Educação Física; Narrativas Autobiográficas.

Abstract

This article discusses how the social construction of masculinity emerged in the experiences of the first author as a participant in the Institutional Program of Teaching Initiation Scholarships at the Federal University of Rio de Janeiro (PIBID-UFRJ), within the Physical Education subproject. Drawing on an autobiographical approach, the study analyzed narratives produced from field diary records concerning experiences in a federal public school. The narratives indicate that schools should intentionally assume their role in boys' education by problematizing the social norms that shape the production of masculinities. By promoting pedagogical practices grounded in respect, care, attentive listening, and the recognition of differences, educational institutions can

¹ Estudante do curso de Licenciatura em Educação Física da Escola de Educação Física e Desportos da Universidade Federal do Rio de Janeiro (EEFD-UFRJ). Bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) - subprojeto Educação Física.

² Professor Adjunto da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Coordenador do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) - subprojeto Educação Física.

³ Professora Adjunta da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Coordenadora do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) - subprojeto Educação Física.

⁴ Professora Titular da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Coordenadora do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) - subprojeto Educação Física.

contribute to education in ways that foster transformations in masculinities across society.

Keywords: Masculinities; Education; School; Physical Education; Autobiographical Narratives.

Introdução

Nas últimas décadas, as discussões sobre masculinidades têm evidenciado que ser homem não corresponde a uma identidade única e natural, mas a um conjunto plural de construções atravessadas por normas, disputas e expectativas sociais e culturais. A reportagem intitulada “Redpill, incel e machosfera: entenda o significado das gírias usadas por grupos misóginos⁵” contribui com tal afirmação ao explicitar como determinados grupos de homens, organizados em ambientes digitais, produzem e reforçam modelos específicos de masculinidade, baseados na valorização da virilidade, do controle e da negação de modos outros de “ser homem”, evidenciando a manutenção das normas de gênero nesse cenário. Ainda que tais espaços também estejam associados à misoginia, observa-se que também operam pela construção de hierarquias internas entre os próprios homens, nas quais certas masculinidades são legitimadas enquanto outras são desvalorizadas ou rejeitadas. Esse contexto revela tensões e disputas contemporâneas em torno da masculinidade, marcadas tanto pela reafirmação das normas quanto pela resistência a formas mais sensíveis e plurais, tornando pertinente analisar como essas dinâmicas se manifestam nos contextos escolares.

Partindo de registros em caderno de campo sobre as questões de gênero e masculinidade em um espaço escolar, este artigo focaliza as experiências do primeiro autor, um estudante do curso de Licenciatura em Educação Física, participante do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência da Universidade Federal do Rio de Janeiro (PIBID-UFRJ). Por meio do pensamento da teórica feminista Joan Scott, entendemos que a experiência é constituída por processos históricos que, atravessados pelo discurso, posicionam sujeitos na construção crítica do que vivem nos diferentes contextos, já que: “Não são indivíduos que têm experiência, mas sim sujeitos que são

⁵ Redpill, incel e machosfera: entenda o significado das gírias usadas por grupos misóginos na internet. Disponível em: <https://ndmais.com.br/seguranca/misoginia-contra-mulheres-codigos-da-masculinidade-toxica/>. Acesso em: 22 abr. 2026.

constituídos pela experiência” (Scott, 1998, p. 304). A autora, nesta perspectiva, tensiona o caráter incontestável da experiência presente em relatos e narrativas, permitindo reflexões sobre a desconstrução de posições essencializadas e predeterminadas pela identidade.

Experiência nesta definição torna-se, então, não a origem de nossa explanação, não a evidência legitimadora (porque vista ou sentida) que fundamenta o que é conhecido, mas sim o que procuramos explicar, sobre o que o conhecimento é apresentado. Pensar sobre a experiência desse modo é historicizá-la, bem como historicizar as identidades que ela produz. [...] é uma historicização que implica exame crítico de todas as categorias explicativas tomadas normalmente como óbvias, incluindo a categoria de “experiência” (Scott, 1998, p. 304).

No contexto da escola, sobretudo na educação física escolar, as masculinidades alcançam elevada visibilidade, uma vez que o corpo generificado ocupa lugar central nas práticas pedagógicas deste componente curricular. Como discutem Brito e Leite (2017), trata-se de um campo historicamente atravessado por valores associados à virilidade, à competitividade e à força física. Comportamentos ligados à agressividade, à competição exacerbada, à rejeição de determinadas práticas corporais e à violência simbólica mostram-se frequentemente naturalizados entre os meninos, ao passo que expressões de afeto, cuidado e sensibilidade tendem a ser desvalorizadas ou silenciadas. Nesse sentido, tornou-se relevante problematizar como essas normas de gênero são produzidas, reproduzidas e, ao mesmo tempo, ressignificadas no espaço escolar.

Os estudos sobre masculinidades ainda podem ser considerados relativamente recentes, especialmente quando comparados a outros recortes dentro dos estudos de gênero. Constituem, nesse sentido, um campo em expansão que busca compreender como os modos de ser homem são construídos social e historicamente, e não determinados de forma fixa (Brito; Leite, 2019). Essa perspectiva permite analisar como determinados padrões de masculinidade são valorizados em detrimento de outros, sobretudo aqueles que privilegiam a dureza emocional, o controle e a negação de afetos. Outra autora feminista, hooks (2025), destaca a necessidade de evidenciar que esses modelos não apenas limitam as possibilidades de expressão dos homens, mas também

estão profundamente relacionados a estruturas mais amplas de dominação e violência, reforçando a necessidade da escola olhar com atenção para a educação dos meninos buscando construções de masculinidades alternativas.

A relevância deste artigo reside na ampliação do debate sobre gênero e masculinidades na escola e na Educação Física escolar, disciplina em que ainda se observa escassez de discussões sistemáticas sobre o tema na formação inicial docente e nas práticas pedagógicas. Ao adotar uma abordagem autobiográfica, o estudo reconheceu o pesquisador como sujeito implicado no campo, utilizando as próprias experiências como fonte de análise e reflexão. As narrativas rememoram as experiências do PIBID - subprojeto Educação Física, que desenvolveu suas atividades em uma escola da rede federal de ensino, com turmas do primeiro e terceiro anos do ensino médio.

De acordo com Tassa (2025), as narrativas autobiográficas constituem importantes instrumentos para a compreensão dos processos formativos, pois permitem ao sujeito revisitar experiências vividas, atribuindo novos significados a acontecimentos que marcaram sua trajetória pessoal e profissional. Nesse sentido, a autobiografia não se limita ao relato de memórias, mas constitui um exercício reflexivo capaz de produzir conhecimento sobre a formação docente. Por meio desse processo, é possível revisitar memórias, acontecimentos e aprendizagens que marcaram sua trajetória pessoal e profissional, buscando compreender os significados dessas vivências ao longo do tempo.

No campo da educação, a autobiografia tem sido utilizada como um importante recurso para compreender os processos de formação docente (Tassa, 2025). Ao narrar suas experiências, o/a docente tem a oportunidade de refletir sobre sua prática, suas escolhas e os conhecimentos construídos ao longo de sua trajetória. Esse movimento favorece o autoconhecimento e contribui para uma compreensão mais crítica sobre a própria atuação profissional, permitindo identificar aprendizagens, desafios e transformações vivenciadas durante a formação.

Além disso, as narrativas autobiográficas permitem relacionar experiências individuais com os contextos sociais e educacionais em que elas ocorreram. Ao revisitar o passado a partir do olhar do presente, o sujeito pode compreender melhor como

diferentes vivências influenciaram sua formação e sua identidade profissional. Nesse sentido, a autobiografia torna-se uma ferramenta relevante para pesquisas que buscam valorizar a experiência vivida como fonte de produção de conhecimento.

Este trabalho teve como objetivos discutir como a temática das masculinidades emergiu e se manifestou nas experiências rememoradas do primeiro autor como pibidiano; problematizar como normas e deslocamentos relacionados às masculinidades se fizeram presentes nas aulas de educação física; e analisar possibilidades de tensionar regulações relativas às masculinidades nos espaços escolares. Para isso discutiremos as narrativas autobiográficas construídas no contexto das experiências do PIBID.

Masculinidades, dança e a recusa do corpo fluído: a experiência com o Charme

Nas aulas de dança Charme, desenvolvidas com uma turma do terceiro ano do ensino médio, a recusa de cerca de cinco meninos em participar da atividade revelou mais do que uma resistência circunstancial à dança; evidenciou processos de regulação das masculinidades no espaço escolar. A justificativa apresentada por alguns estudantes, centrada na dificuldade de executar movimentos marcados pela fluidez, pelo ritmo e pela expressividade corporal, pode ser compreendida à luz de normas de gênero, que historicamente associam determinadas práticas corporais ao feminino, tornando sua experimentação potencialmente ameaçadora para a masculinidade.

Sob essa perspectiva, a recusa não aparece como simples desinteresse, mas como performance de adequação a expectativas sociais sobre o masculino. Nesse sentido, as masculinidades se constituem também por negações, rejeitam-se práticas, gestos e sensibilidades que possam tensionar a virilidade. A dança, nesse contexto, parece operar como fronteira simbólica onde certos estudantes buscam preservar pertencimento a um ideal masculino socialmente legitimado. Essa situação dialoga com o que a teórica feminista Judith Butler nomeia como performatividade de gênero, uma vez que os estudantes pareceram regular seus comportamentos corporais a partir de expectativas socialmente construídas sobre o que é considerado adequado para os homens. Nas palavras da autora: “o gênero não é um substantivo, mas tampouco é um conjunto de atributos flutuantes, pois vimos que seu efeito substantivo é performativamente

produzido e imposto por práticas reguladoras da coerência do gênero” (Butler, 2015, p. 56). Do mesmo modo, Brito e Leite (2017) apontam que determinadas práticas corporais são historicamente associadas a masculinidades legítimas, enquanto outras podem ser rejeitadas por produzirem tensionamentos em relação aos padrões regulatórios de gênero.

Em contrapartida, dois meninos e duas meninas que se dispuseram a reorganizar a coreografia, sugerindo movimentos e colaborando com a professora, produziram deslocamentos importantes na dinâmica da aula. O protagonismo estudantil favoreceu engajamento pedagógico e tensionou a própria norma que vinculava a dança a um território interdito para meninos. Recorremos novamente a Butler (2015), que nos diz: “parece que os gêneros não podem ser verdadeiros nem falsos, mas somente produzidos como efeitos da verdade de um discurso sobre a identidade primária e estável (p. 236). A experiência sugere que a educação física escolar pode operar simultaneamente como espaço de reprodução e contestação das normas de gênero, uma vez que, ao lado das recusas, emergem brechas para outras formas de vivenciar o masculino.

Natação, corpo e masculinidades: atravessamento das violências simbólicas

Nas aulas de natação que ocorriam na escola, as relações entre masculinidade, corpo e violência emergiram com intensidade. A não participação contínua de um estudante com deficiência física pode ser lida não apenas como retraimento individual, mas como possível efeito de um ambiente atravessado por regimes de visibilidade corporal e por normas que associam sentidos do masculino à força, à aptidão e à invulnerabilidade. A noção de violência simbólica diz respeito a forma de dominação que se exerce de maneira sutil, por meio de valores, classificações, normas, discursos e significados socialmente legitimados. Na ordem androcêntrica, a violência simbólica ocorre quando as visões de mundo dos grupos dominantes são apresentadas como naturais, universais ou legítimas, levando até mesmo os grupos dominados a reconhecê-las e, muitas vezes, a reproduzi-las (Bourdieu, 2009).

Esse cenário tornou-se ainda mais significativo diante da fala de um estudante que afirmou que “entre homens é assim: zoando, brincando e provocando”. Tal enunciado

pode ser compreendido como uma pedagogia da masculinidade (Marques; Brito, 2026), na qual humilhação, provocação e agressão verbal aparecem naturalizadas como linguagem legítima da sociabilidade entre meninos.

O uso de insultos dirigidos a colegas e a banalização desses discursos evidenciam masculinidades marcadas pela dominação e pelo rebaixamento do outro como forma de pertencimento grupal. Os registros sobre a não participação nas aulas de natação de um estudante com deficiência aproximam-se das reflexões de hooks (2025), que argumenta que os processos de socialização masculina frequentemente associam reconhecimento à dominação e ao controle emocional. Também dialogam com Castro (2018), ao problematizar como determinadas expressões de masculinidade são construídas a partir da rejeição da vulnerabilidade e da valorização de comportamentos agressivos, naturalizados como características próprias do universo masculino. Mais do que episódios isolados, tais práticas podem ser compreendidas como modos reiterados de uma performatização do masculino, nos quais a violência simbólica atua como mecanismo de reconhecimento entre pares.

A situação ganha maior densidade quando articulada à questão da deficiência, pois explicita como normas da masculinidade podem intensificar processos de exclusão de corpos percebidos como “menos masculinos” nesse regime de regulação. Os homens com alguma deficiência são frequentemente identificados como corpos incompletos, dependentes, frágeis ou assexuados, características socialmente vinculadas ao feminino e consideradas incompatíveis com a masculinidade significada por força, autonomia, domínio corporal, produtividade e, sobretudo, potência sexual (Nagone, 2018).

Nesse contexto, a intervenção docente que ocorreu, adquire centralidade analítica. Ao afirmar que relações entre homens também podem ser mediadas por afeto, respeito e cuidado, a professora produziu um contradiscurso frente à naturalização da violência simbólica presente nas enunciações dos estudantes. A experiência evidencia o papel da mediação pedagógica na produção de fissuras em normas aparentemente estabilizadas.

Dispositivos discursivos masculinistas no cotidiano escolar

Um episódio ocorrido fora da aula revelou como discursos opressores proferidos por meninos produzem efeitos nos espaços escolares. Após a recusa da professora em emprestar materiais para o futebol, um estudante afirmou, em tom jocoso: “Então vamos matar a professora”. Embora enunciada como brincadeira, a fala mobiliza efeitos discursivos em que ameaça e agressão aparecem banalizadas como respostas legítimas à frustração. O episódio sugere que o discurso pode ser significado como um dispositivo de poder.

A noção foucaultiana de dispositivo diz respeito aos arranjos de poder em relações dispersas no cotidiano, que se manifestam em afirmações, negações, teorias e todo um jogo de verdade, que pode ser identificado nas práticas discursivas e não discursivas (Foucault, 2018). Os dispositivos de poder incitam a produção de enunciados, de discursos, que participam dos sentidos em circulação na sociedade.

A relação entre esse discurso masculinista e o futebol não é irrelevante. Considerando o lugar historicamente ocupado pelo futebol na produção de masculinidades (Bandeira, 2019; Brito, 2021), a frustração diante do impedimento da prática aciona um discurso de intimidação e reafirmação de uma autoridade masculina que reage violentamente quando seus desejos são contrariados. Concordamos com Butler (2021, p. 23) de que “a linguagem opressiva não é um substituto da experiência da violência. Ela coloca em ação sua própria forma de violência”.

O caso permite problematizar como discursos também podem operar como recurso de pertencimento e reconhecimento entre meninos. Conforme discutem Brito e Leite (2017), práticas discursivas, aparentemente banais, podem atuar como mecanismos de regulação das masculinidades, reforçando expectativas relacionadas à agressividade, ao poder e à dominação nas relações entre os estudantes e também com docentes. Nesse sentido, a “brincadeira” não neutraliza a violência do enunciado, ao contrário, sua naturalização constitui um dos modos de reprodução dessas normas.

O episódio desloca a análise para além das aulas de educação física, mostrando que a produção das masculinidades no contexto escolar atravessa diferentes tempos, espaços e relações, sendo reiterada em práticas discursivas que naturalizam a

intimidação, a agressividade e a violência como modos legítimos de afirmação entre os meninos.

Considerações

As experiências narradas pelo primeiro autor e problematizadas neste artigo apontam que as masculinidades são produzidas cotidianamente no espaço escolar por meio de discursos que participam da criação de realidades, que ocorrem não só nas escolas, mas na sociedade em geral. Longe de constituírem manifestações naturais dos meninos, tais comportamentos são atravessados por normas regulatórias de gênero que associam o masculino à força, à competitividade, à invulnerabilidade, à dominação e ao distanciamento de práticas significadas como femininas.

As narrativas nos apontam que a escola deve assumir de maneira intencional seu papel na educação dos meninos, problematizando as normas sociais que atravessam os sentidos das masculinidades. Ao promover práticas pedagógicas orientadas pelo respeito, pelo cuidado, pela escuta e pela alteridade, a instituição escolar pode contribuir para que os/as estudantes questionem normas de gênero naturalizadas e ampliem suas possibilidades de existência. Mais do que corrigir comportamentos individuais, trata-se de criar condições coletivas para a construção de masculinidades menos opressoras, mais plurais e comprometidas com relações democráticas.

Quanto à formação inicial docente, reconhecemos a importância do debate sobre gênero, sobretudo na focalização do tema da masculinidade. Compreender como as normas de gênero atravessam corpos, discursos e relações estabelecidas no cotidiano escolar, contribui para que professores e professoras em formação não interpretem situações de agressividade, discriminação ou rejeição das diferenças como comportamentos naturais dos meninos. Nesse sentido, experiências formativas como as proporcionadas pelo PIBID favorecem a aproximação com a realidade escolar e possibilitam a construção de intervenções pedagógicas comprometidas com o enfrentamento das violências e das desigualdades. A presença dessas discussões nos currículos das licenciaturas mostra-se, portanto, fundamental para formar docentes

capazes de reconhecer, problematizar e produzir deslocamentos nas normas de gênero, contribuindo para uma educação comprometida a diferença.

Referências bibliográficas

BANDEIRA, Gustavo. **Uma história do torcer no presente: elitização, racismo e heterossexismo no currículo de masculinidade dos torcedores de futebol**. Curitiba: Appris; 2019.

BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina**. 11ª edição. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil. 2009.

BRITO, Leandro Teófilo de. Da masculinidade hegemônica à masculinidade queer/cuir/kuir: disputas no esporte. **Revista Estudos Feministas**, Santa Catarina, v. 29, p. 1-14, 2021. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/ref/a/cNwyVKFqHbkqkrb3kcbsvQc/> . Acesso em: 22 jul. 2026.

BRITO, Leandro Teófilo de; LEITE, Miriam Soares. Sobre masculinidades na Educação Física escolar: questões teóricas, horizontes políticos. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 12, p. 481-500, mai./ago. 2017. Disponível em:
<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/8812> . Acesso em: 10 jul. 2026.

BRITO, Leandro Teófilo de; LEITE, Miriam Soares. Pesquisar a masculinidade na Educação: sobre o potencial performativo do texto acadêmico. In: 39ª REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 39, 2019, Niterói. **Anais ...** Niterói, ANPED, 2019.

BUTLER, Judith. **Discurso de ódio: uma política do performativo**. São Paulo: Editora Unesp, 2021.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. 8ª edição. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2015.

CASTRO, Susana. O papel das escolas no combate às masculinidades tóxicas. **Revista Aprender**, Vitória da Conquista, n. 20, p. 75-82, jul./dez. 2018. Disponível em:
<https://periodicos2.uesb.br/index.php/aprender/article/view/4552> . Acesso em: 10 jul. 2026.

CORREIA, Marcos Miranda et al. O discurso da licenciatura em educação física sobre as questões de gênero na formação profissional em educação física. **SALUSVITA**, Bauru, v. 35, n. 1, p. 67-83, 2016. Disponível em:
<https://pesquisa.bvsalud.org/portal/resource/pt/lil-788581> . Acesso em: 10 jul. 2026.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. 8ª edição. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2018.

hooks, bell. **A vontade de mudar: homens, masculinidade e amor**. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2025.

MARQUES, João Paulo; BRITO, Leandro Teófilo de. Pedagogias das masculinidades nas práticas corporais: diálogos possíveis entre estudos discursivos e decoloniais. **Journal of Physical Education**, Maringá, v. 1, n. 37, p. e-3721, 2026. Disponível em: <https://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/RevEducFis/article/view/79252> . Acesso em: 10 jul. 2026.

NAVONE, Santiago Luis. Norma, integración y desafío: representaciones masculinas de varones con discapacidad física. **Sexualidad, Salud y Sociedad: Revista Latinoamericana**, Rio de Janeiro, n. 29, p. 75-98, ago. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/sess/a/ZLkQ8wKJJwJDjP8f9QSZYs/> . Acesso em: 10 jul. 2026.

SCOTT, Joan. A invisibilidade da experiência. **Projeto História. Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados de História**, São Paulo, v. 16, p.297-325, jan./jun. 1998. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/revph/article/view/11183/8194> . Acesso em: 10 jul. 2026.

TASSA, Khaled Omar Mohamad El. (Auto)biografias de um professor de educação física: narrativas de vida, trabalho e formação. **Boletim de Conjuntura**, Boa Vista, v. 21, n. 62, p. 412-438, 2025. Disponível em: <https://revista.ioles.com.br/boca/index.php/revista/article/view/6881> . Acesso em: 10 jul. 2026.

Artigos

Entre cachorros e carcarás: pensando a militarização da segurança pública no Rio de Janeiro como uma metáfora de natureza-cultura

Elizabete Ribeiro Albernaz¹

Enéas da Silva Oliveira Lima²

Resumo: Os usos da lei pelos agentes responsáveis por sua aplicação são norteados por um campo motivacional complexo, em que prioridades institucionais, metas e valores corporativos interseccionam moralidades diversas nas situações de contato com essas burocracias. No presente artigo, inquirimos as moralidades que informam a teoria da ação militarizada da polícia no Rio de Janeiro a partir de representações sobre o trabalho policial que articulam atributos associados ao mundo natural, atribuindo uma racionalidade supra-social às classificações e concepções de justiça que elas operacionalizam. Estas reflexões serão trazidas ao texto com base em dois casos: o processo de consolidação institucional do Batalhão de Rondas Especiais e Controle de Multidão (RECOM) e do Batalhão de Ações com Cães (BAC).

Palavras-chave: Polícia Militar, Militarização, Seletividade Penal, Produtividade Policial, Tropas Especiais

Introdução

A polícia na modernidade justifica sua existência pela atribuição de fiscalizar e garantir a adesão dos indivíduos à lei, reencenando a promessa do Estado liberal de ser uma terceira parte neutra e racional na administração dos conflitos entre os indivíduos e destes com o mercado. Sua estrutura organizacional, seu treinamento, mecanismos de controle e parâmetros de avaliação tendem a projetar a polícia como uma burocracia de aplicação da lei orientada por cálculos e planejamentos racionais. Enquanto componente do “sistema-Estado”, a polícia cultiva ativamente esse imaginário social, uma “ideia de Estado” como unidade de vontade e ação motivada pelo interesse público e que tende a

¹ Ph.D. em Antropologia pelo Programa de Pós-Graduação em Antropologia da Universidade Federal Fluminense (PPGA/UFF), com mestrado em Antropologia Social pelo Museu Nacional (PPGAS/UFRJ). É pesquisadora vinculada ao Instituto de Estudos Comparados em Administração de Conflitos (INCT-InEAC), vice-líder do Laboratório de Estudos sobre Conflito, Cidadania e Segurança Pública (LAESP/UFF) e pesquisadora associada à Universidade Witwatersrand (WITS) em Joanesburgo, África do Sul. Desenvolve pesquisas em segurança pública, antropologia do Estado, justiça criminal e dinâmicas urbanas.

² Mestre em Direito pelo Programa de Pós-Graduação da Faculdade Nacional de Direito da Universidade Federal do Rio de Janeiro (FND/UFRJ). Pesquisador colaborador vinculado ao Instituto de Estudos Comparados em Administração de Conflitos (INCT-InEAC).

obscurecer racionalidades mais mundanas e disputas internas por recursos, prestígio e posições (ABRAMS, 1988). Entretanto, se aceitamos a verdade inconveniente de que a polícia não é uma mera replicadora de leis (BITTNER, 2003) e que o Estado, longe de ser neutro e racional, é atravessado por moralidades que informam a distribuição seletiva do cuidado e da punição (FASSIN, 2014), toda afirmação em contrário pode ser entendida como um tipo de projeto ideológico de justificação da ordem, o que Philip Abrams caracterizou como o atributo cardinal da ideia de Estado, a “legitimação do ilegítimo” (ABRAMS, 1988, p.76).

Segundo Howard Becker (2008), os “impositores de regras” como a polícia não nutrem um interesse abstrato em reforçar o conteúdo das leis. Seu interesse seria modulado por uma avaliação informada pelo que o autor chama de “situação de trabalho”³, que estabelece as prioridades institucionais e informa as avaliações dos impositores de regras acerca da importância dos vários tipos de leis, normas e infrações. No Brasil, as pesquisas que buscaram explorar empiricamente a seletividade da ação policial e seu processo decisório dedicaram-se a buscar explicações na “cultura” ou “ética” ao se referirem à teoria da ação que informa a seletividade da prática policial cotidiana (LIMA, 1995, 2003, 2013; MUNIZ, 2006, 2025; CARUSO, 2004). No presente artigo, subscrevemos o entendimento de que os usos da lei pelos agentes responsáveis por sua aplicação acontecem informados por um campo motivacional complexo, em que prioridades institucionais, metas e valores corporativos cruzam-se com moralidades diversas nas situações de contato com essas burocracias, desafiando a divisão entre os domínios do Estado e da sociedade, por vezes, até, entre o laico e o mágico/religioso (ver EILBAUM, 2000; RODRIGUES, 2022; ALBERNAZ, 2010)

Nossa discussão, entretanto, difere ligeiramente da abordagem culturalista clássica ao inquirir sobre processos de militarização da ação policial no Rio de Janeiro a partir

³ “[o]s impositores [de regras], portanto, respondendo às pressões de sua própria situação de trabalho, aplicam as regras e criam *outsiders* de forma seletiva. Se uma pessoa que comete um ato desviante será de fato rotulada de desviante depende de muitas coisas alheias ao seu comportamento efetivo: depende do agente da lei sentir que dessa vez deve dar alguma demonstração de que está fazendo o seu trabalho a fim de justificar a sua posição; de o infrator mostrar a devida deferência ao impositor; de o ‘intermediário entrar em ação ou não; e de o tipo de ato cometido estar incluído na lista de prioridades do impositor” (BECKER, 2008:165-166).

de outra grande divisão da modernidade, a separação entre “natureza” e “cultura”. Nesse sentido, no presente texto, inquirimos as moralidades que informam a teoria da ação militarizada da polícia no Rio de Janeiro a partir da análise de representações sobre o trabalho policial que articulam atributos associados ao mundo natural. Segundo Mary Douglas, em seu livro *Como as Instituições Pensam* (DOUGLAS, 1998), as instituições sociais buscam legitimação no estabelecimento de analogias com o mundo natural, atribuindo uma racionalidade supra-social aos esquemas classificatórios e concepções de justiça que elas operacionalizam por meio de sua ação cotidiana.

Aspectos da situação de trabalho da polícia, do universo de estímulos institucionais e hierarquias morais que informam a construção de campos motivacionais complexos para a ação policial dita “militarizada” serão trazidos ao texto com base em dois casos empíricos, extraídos de pesquisas anteriormente publicadas pelos autores, analisando o processo de consolidação institucional de duas unidades especiais ou especializadas da Polícia Militar do Rio de Janeiro (PMERJ): a criação da RECOM (Batalhão de Rondas Especiais e Controle de Multidão), vinculado ao Comando de Policiamento Especializado (CPE), e do BAC (Batalhão de Ações com Cães), unidade ligada ao Comando de Operações Especiais (COE).

No caso do BAC, trabalhado na primeira parte do presente artigo, trataremos da formação dos policiais “cachorreiros”, falando da construção do chamado “binômio homem-cão” na operação do que Albernaz (2015a, 2015b) chamou de “faro policial”, atributo valorado pela situação de trabalho da polícia no que se refere aos ganhos institucionais e pessoais derivados da lógica da produtividade, que valoriza o trabalho policial focado no registro de prisões e apreensões em contextos de elevada letalidade (ALBERNAZ, 2015a, 2015b, 2020; RODRIGUES & LIMA, 2022). No caso da RECOM, trabalhado na seção seguinte, exploraremos os efeitos simbólicos e operacionais da escolha do carcará como elemento imagético na composição do brasão da unidade como uma espécie de totem animal, por meio do qual Lima se propôs a pensar representações sobre o trabalho e missão institucional do batalhão, bem como a relação entre seus membros e destes com a sociedade (LIMA, 2025).

Os dois casos se inserem no contexto dos chamados “grandes eventos”, marcado por investimentos massivos na segurança pública e pela implementação do chamado projeto de pacificação, carro-chefe da política estadual naquele período (2008-2016). No caso do BAC, na época do trabalho de campo (2016), a unidade havia sido elevada recentemente de companhia subordinada ao 16º BPM (Olaria) à categoria de batalhão em 2011. No caso do RECOM, o batalhão foi criado a partir dos efetivos do extinto Batalhão Especial de Grandes Eventos (BPGE), que encontrou uma nova vida institucional na junção entre a ostensividade e um tipo de variação das modalidades de policiamento de choque.⁴ Em comum, pode-se afirmar que ambas as unidades desempenham atividades que articulam aspectos do controle de multidões a um foco tático na produtividade policial, ou seja, na realização de prisões e apreensões por meio da aplicação de níveis de força pautados em uma visão militarizada, maniqueísta e apolítica do espaço público como um tipo de “teatro de operações”.

Por fim, concluímos o artigo com uma seção de comentários finais falando sobre a imbricação complexa de moralidades que marcam os ambientes organizacionais da Polícia Militar do Rio de Janeiro (PMERJ) com foco em seus reflexos em processos de militarização da segurança pública e da própria sociedade, onde buscamos explorar a força referencial das analogias entre a natureza e concepções de justiça e ordem social na reprodução do *status quo* das desigualdades a partir das lógicas de funcionamento das instituições de justiça e segurança (CARDOSO DE OLIVEIRA, 2025).

⁴ A doutrina do RECOM estabelece que lhe compete a ação de controle de multidões e, eventualmente, o emprego de ações de ‘choque rápido’. Já ao Batalhão de Choque cabem as ações de choque propriamente ditas e o controle de distúrbios civis. Em síntese, os agentes do RECOM afirmam atuar preventivamente e o Batalhão Choque, repressivamente no ‘reestabelecimento da ordem’. Contudo, para além da diferença técnica e operacional, é no plano simbólico que essa distinção se torna mais evidente — e, paradoxalmente, mais ambígua. Efetivamente, a linha que separa ambas as atribuições é tênue: o que se afirma como distinção doutrinária frequentemente se revela uma diferença discursiva mais do que substantiva. Só pela observação prática é difícil afirmar que as intervenções do RECOM — como por exemplo na semifinal da Copa Libertadores da América, quando, horas antes do jogo, torcedores do Peñarol foram contidos por duas viaturas do Batalhão que patrulhavam a orla do Recreio—, não sejam ‘operações de Choque’. Por outro lado, tanto o ‘controle de multidões’, quanto o ‘patrulhamento tático’, ambas as atividades exercidas pelo RECOM, expressam não apenas uma disputa simbólica em torno da definição legítima da atividade policial e de seus limites operacionais, mas também uma reconfiguração do cotidiano sob a lógica da excepcionalidade. Nessa perspectiva, o cotidiano urbano passa a ser apreendido como espaço de potencial desordem, um campo de atuação em que a fronteira entre a gestão da ordem e a antecipação do conflito se revela difusa.

O homem se torna um cão e o cão se torna um membro da guarnição do BAC

O Batalhão de Ações com Cães (BAC) ficava numa área contígua ao 16º BPM, em Olaria, zona norte do Rio de Janeiro. Estava ali desde quando ainda era apenas uma Companhia Independente, uma CIPM. Cheguei um pouco atrasada para as entrevistas que realizaria no batalhão. A entrevista estava agendada às 14h, mas demorei a me encontrar no trajeto entre a estação de trem de Olaria e o batalhão, instalado em um prédio antigo, em azul e branco, que mais parecia um pequeno castelo deteriorado, com suas duas torres de vigia, uma em cada lado do portão principal. Entrei pelo acesso de pedestres, onde ficava a guarda do quartel, responsável por regular o acesso de pessoas à unidade. Os policiais da guarda, duas Praças antigas, me perguntaram onde eu ia e com quem iria falar. Prestei as informações e fui liberada sem entregar qualquer documento, seguindo as indicações que recebi sobre a localização do BAC.

No meio do caminho em direção aos fundos do quartel do 16º BPM, onde ficavam as instalações do BAC, encontrei o Oficial cachorreiro que era o meu contato para as entrevistas daquele dia. O termo “cachorreiro” designava o policial treinado para adestrar e conduzir cães nas diversas atividades de policiamento em que estes podem ser empregados, basicamente: busca e apreensão de armas e drogas, tomada de refém e controle de distúrbios civis. O jovem Oficial me perguntou sobre o motivo da minha visita. Eu tinha chegado até ali por intermédio de um outro Oficial, pesquisador e cientista social na UERJ, que tinha entrado em contato com esse Tenente à época. Tentei explicar-lhe, minimamente, os contornos do meu tema de pesquisa — ou pelo menos o que eu sabia sobre ele naqueles tempos nebulosos. Apresentei-me como doutoranda em antropologia pela UFF. A primeira reação foi de resistência. Segundo o jovem Oficial, os pesquisadores tendiam a ser vistos com desconfiança pelo público interno, porque vinham expor as mazelas da corporação de forma descontextualizada. Apenas os “de dentro” seriam investidos da autoridade para falar legitimamente sobre o universo policial, pois vivem na pele a realidade da polícia.

Em resposta a sua preocupação, eu argumentei que na UFF se praticava um ofício científico sério, comprometido em incorporar a perspectiva dos policiais na produção de conhecimento sobre suas organizações. O jovem Oficial não parecia nem um pouco convencido pelos meus argumentos, mas, mesmo assim, conduziu-me ao gabinete do comandante e do subcomandante do BAC. Primeiro fui apresentada ao “02” da unidade (subcomandante) para, mais uma vez, explicar as motivações da minha visita. Em sua camisa branca, notei um bordado vermelho, logo abaixo do seu “nome de escala”, em que se podia ler a expressão “cão” seguida de um número. Depois que terminei de explicar meus interesses, o subcomandante olhou para o jovem Oficial e lançou um desafio: “Chama ela pra ir numa operação conosco para ela conhecer a realidade que nós policiais vivemos”, bravejou o 02. Nessa hora, como de costume, eu reivindiquei minha ascendência enquanto filha de policial militar. Meu *one drop of blood*⁵ de “sangue azul” sempre ajudou a abrir caminhos. Como bem observou Kant de Lima, “quando alguém convive com a polícia, ou vira policial ou fica contra eles. A polícia não reconhece diferenças” (LIMA, 1995:21).

O subcomandante também não parecia convencido das minhas boas intenções científicas, mas, ainda assim, continuou a apresentar as dependências de sua unidade. Para começar, ele me levou até um quadro branco, afixado na parede do seu gabinete, atrás da sua mesa de trabalho, onde se encontrava sistematizada a produtividade do batalhão. Para a PMERJ, “produtividade” significava apreensão de armas, drogas e prisão de pessoas. Chamou a minha atenção imediatamente o incremento geométrico do volume de apreensão de drogas do BAC a partir de 2009, passando de cerca de 900 quilos/ano para seis toneladas no fechamento parcial das estatísticas de 2016. O subcomandante fez um destaque: “Isso tudo com um consumo mínimo de munição, sem policiais mortos, sem civis mortos”. Fiquei realmente surpresa pelo resultado em si, mas, principalmente, pela ênfase na baixa letalidade das ações da unidade. Nesse momento, o então comandante do BAC se juntou a nós. Ele era um cachorro antigo, que tinha feito carreira no batalhão desde 2006, quando a unidade ainda não gozava do

⁵ A expressão faz referência ao critério de definição racial nos Estados Unidos, em que a presença de qualquer ascendência negra na linhagem familiar da pessoa (*one drop of blood*), por exemplo, a definiria como sendo negra.

prestígio institucional que tinha naquela época. Eu agradei a recepção e de pronto perguntei ao “01” o motivo do aumento exponencial da produtividade do batalhão, ao que ele respondeu: “Isso aconteceu, porque deixamos de subestimar o faro”. Nessa hora tive certeza que aquela visita ao BAC teria um rendimento teórico-metodológico importante.

Pedi que o comandante me explicasse melhor essa relação entre o faro e o aumento da produtividade. Ele começou sua explicação dizendo que, até 2015, a atuação do BAC tinha se restringido a ações de apoio em operações protagonizadas por outras unidades, principalmente em auxílio ao Batalhão de Polícia de Choque (BPChq). Por conta disso, explicou-me o 01, a unidade não apresentava uma “produtividade própria”, fracassando em demonstrar o seu valor mediante a apresentação de estatísticas de apreensões e prisões. Na situação de trabalho da PMERJ, essa baixa produtividade se traduzia numa igualmente baixa capacidade de mobilizar recursos institucionais para a unidade. A elevação da antiga CIPM-Cães ao estatuto de batalhão, segundo ele, teria relação direta com a reversão desse quadro de produtividade. A título de ilustração, o comandante mencionou um conselho que teria dado a um colega cachorroiro da Polícia Militar de São Paulo (PMESP), baseado em sua própria experiência de valorização institucional: “você precisa mostrar serviço”. Nisso, o 01 me conduziu para um quadro de avisos situado no corredor, do lado de fora de seu gabinete. Lá, naquela cortiça, encontrei o nexa que me permitiria explorar o simbolismo institucional mobilizado por essa metáfora de natureza-cultura que é o faro policial.

Duas matérias jornalísticas estampavam fotos de duas grandes apreensões de armas e drogas do BAC. Naquela foto, homens e animais, lado a lado, posavam orgulhosos, cada qual com a sua respectiva recompensa: os homens com suas toneladas de drogas, armas e munições apreendidas, os cães, dois labradores, com seus brinquedos cada qual com uma bola verde na boca. Para que um cão de faro possa fazer o seu trabalho, ele deve responder a uma lógica compensatória, em que o animal segue a pista do odor ao qual foi condicionado ao associá-la ao seu brinquedo preferido. Uma vez encontrada a fonte da “trilha de cheiro” (também chamada “rastros”), o animal recebia a sua merecida recompensa. Com o tempo e a prática reiterada desta pedagogia,

reforçava-se essa associação compensatória. Segundo meus interlocutores, o estímulo compensatório produzido seria tão forte que o cão policial devidamente treinado aprenderia a resistir a estímulos naturais básicos, como, por exemplo, ao cheiro de cio de uma cadela que porventura cruzasse o seu caminho durante uma operação. Tudo isso movido pela recompensa afetiva representada pelo ato de receber de seu condutor e “companheiro de matilha” os afagos que acompanhavam a sua recompensa na oportunidade de, mais uma vez, estar com seu brinquedo⁶.

Nessa história, entretanto, conviviam duas pedagogias compensatórias: a dos animais, com seus brinquedos de desejo, e a dos humanos, com as recompensas da produtividade, seus rendimentos em termos de acesso a recursos e prestígio, moralmente integradas pela experiência do treinamento e pela performance operacional da unidade. Dentre os ofícios do cachorro, a condução de um cão de faro era tida como a atribuição mais refinada e complexa de seu ofício. O próprio cão era referido como um “instrumento mais sensível” e que, portanto, deveria ser conduzido com cautela para que não se traumatizasse durante a operação, o que interferiria em seu desempenho futuro. A formação desse cão de faro se confundia com a constituição do próprio cachorro. Apenas quando o cachorro conseguisse construir, de maneira efetiva, o chamado “binômio homem-cão”, este seria reconhecido por seus pares como alguém digno de desempenhar essa prestigiosa atividade legitimamente.

No BAC, a construção dessa conexão entre o homem e seu cão começava com o “Curso de Condutores de Cães para Emprego Policial” (CCCEP), uma formação inicial, que habilitava o policial a conduzir apenas “cães de choque”, animais que apoiavam as atividades de controle dos chamados “distúrbios civis” (manifestações, etc.). Esse curso era aplicado apenas às Praças⁷ que ingressavam na unidade. A etapa subsequente no processo de formação do cachorro era sua aplicação para o “Curso de Adestreadores de Cães para Emprego Policial” (CACEP), que habilitava o policial, Praça ou Oficial⁸, a

⁶ Por isso, segundo meus interlocutores, os labradores seriam ótimos cães de faro, uma vez que são brincalhões e respondem bem ao condicionamento que associa um odor determinado a um objeto de desejo para suas brincadeiras, que pode ser uma bola, um boneco etc.

⁷ Soldados, cabos, sargentos e subtenentes.

⁸ Tenentes, capitães, majores, tenente-coronéis e coronéis.

conduzir um cão de faro. No CACEP, dentre outras coisas, o candidato a cachorroiro aprendia a treinar o animal, a reconhecer a sua “personalidade”, produzindo as respostas condicionadas aos comandos e à lógica compensatória do brinquedo. Segundo meus interlocutores, o CACEP teria sido um dos primeiros cursos de tropas especiais da PMERJ. Sua origem remontava a 1955, tendo participado da história constitutiva de outras unidades especializadas, como o próprio Batalhão de Choque e o Batalhão de Operações Especiais.

Durante o CACEP, desde o primeiro dia de treinamento, o aluno recebia um cão pré-selecionado por cachorroiros mais experientes para servir de laboratório para o processo de constituição do binômio homem-cão. O futuro cachorroiro, então, era estimulado a “entrar na mente do cão” a partir de uma pedagogia ritual mimética, em que o homem era chamado a assumir a perspectiva do animal ao vivenciar situações e sensações típicas de sua condição. Nesse sentido, o aluno-neófito iniciava seu percurso ritual dormindo no canil, na baia do seu cão, no mesmo tablado de madeira duro que lhe serviria de cama ao longo de sua vida. O jovem Oficial, durante a entrevista, chegou a dizer que o futuro cachorroiro colocava o enforcador do animal de modo a sentir “na própria pele” aquilo que seu cão sentia ao ser conduzido por esse tipo de guia. Tudo isso para produzir o tipo de conexão necessária à qualificação dos sentidos que facultava aos futuros cachorroiros a habilidade de interpretar os sinais emitidos por seu cão. Nesse sentido, o faro tendia a despolitizar a produção do controle e da vigilância seletiva ao colocar no campo da natureza aquilo que na verdade resultava da operação de um imbricado sistema classificatório.

Ao final dessa pedagogia ritual, a expectativa formulada por meus interlocutores era de que o “homem se torne um cão e que o cão se torne um membro da guarnição do BAC, o turno se torna uma matilha”⁹. O binômio homem-cão estabeleceria entre o condutor e seu cão de faro a ficção de uma linguagem comum, não verbal, que possuía a sua própria eficácia na produção dos resultados da atividade do cachorroiro. Essa conexão seria única e intransferível e era referida em termos de sentimentos e energias

⁹ “Turno” é o termo utilizado para designar todos os policiais que participam de uma mesma turma de um curso de operações especiais.

transmitidos entre o homem e seu cão por instrumentos como a guia do condutor, os olhares e os afagos. Partia-se da percepção de que “cada cão é um indivíduo” e, portanto, a cada nova parceria, uma nova conexão binomial deveria ser construída. Motivados por essa conexão, uma espécie de troca de perspectivas entre homem e animal, logo abaixo do nome de escala do cachorro, era justaposta a expressão “cão” seguida de um cardinal que indicava a senioridade do cachorro e correspondia ao seu número de cursado, cujo contagem remontava ao primeiro CACEP. Essa prática, como um tipo de expressão metafórica de uma determinada ética e de sua estética correspondente, identificava e singularizava o cachorro no universo policial militar.

O faro, enquanto atributo sensorial, encontrava-se associado ao mundo dito “natural”, das respostas automatizadas pelos instintos, da natureza enquanto valor classificatório dominante e princípio organizador de uma série de outros atributos e valores. Entretanto, o olfato do cão, para ser verdadeiramente eficaz para o mundo da cultura, precisava ser modulado pelo conhecimento das prioridades institucionais e pela experiência acumulada por seu condutor, que definia quando, como e onde aplicá-lo. Nesse sentido, o faro policial seria um refinamento dos sentidos, calibrados por um processo de aprendizado institucional e que encontrava-se vinculado à busca da produtividade policial, o que dizia muito sobre as características individuais esperadas daqueles que alegadamente operavam esse saber-poder¹⁰, mas também sobre as características de sua *situação de trabalho*, daquilo que era valorado como relevante para os ambientes em que a categoria faro circulava e produzia seus efeitos.

Naquela época, logo depois da visita, eu passei a acompanhar as redes sociais do BAC. Quase todas as postagens ressaltavam a ideia do “batalhão dos melhores amigos”, em que os atributos associados à construção do binômio homem-cão (confiança, companheirismo, disciplina, lealdade) eram altamente valorizados enquanto horizontes para o comportamento de seu próprio efetivo, fosse na relação uns com os outros, com os animais ou com a sociedade. Por outro lado, a produtividade da unidade também era muitíssimo valorizada nas postagens. Segundo meus interlocutores, o que distinguia o

¹⁰ “O poder produz saber (...), não há relação de poder sem constituição correlata de um campo de saber, nem saber que não suponha e não constitua ao mesmo tempo relações de poder” (FOUCAULT, 2010, p.30)

BAC das demais unidades “convencionais” era sua operação segundo uma lógica totalmente proativa e direcionada, evitando incursões inócuas em favelas, em que a troca de tiros era quase certa, mas a produtividade era incidental. A ação do BAC, ao contrário, rendia apreensões de armas e drogas “com um baixo custo de consumo de munição e letalidade”.

Toda a estrutura da guarnição do BAC, formada por nove policiais no total, se organizava a partir da condução e proteção do cão, que formava com seu condutor e com o “homem canga”¹¹ a chamada “célula faro”. Todos os integrantes da guarnição tinham como objetivo a proteção da célula faro, o que ditava o ritmo e o direcionamento da progressão no terreno. Segundo afirmavam meus interlocutores, esses seriam os principais motivos para a baixa letalidade e alta produtividade do BAC: uma progressão cautelosa e direcionada pelo faro à busca e apreensão de armas e drogas.

O cão, entretanto, não se lançava a perseguir o odor a que tinha sido condicionado sem o direcionamento do cachorreiro, sendo este conduzido pelo elemento humano do binômio homem-cão. Para o cão, as trilhas de odor são como miasmas, fenômenos olfativos que acionam sua memória condicionada a uma expectativa de recompensa. E os humanos? Homens e animais “farejam”, cada qual reconhecendo diferentes rastros, em busca de suas respectivas recompensas. Os policiais entrevistados falavam do faro como um misto de experiência acumulada, competência de policiais “antigos”, e atributo quase extra-sensorial, evocando a ideia de natureza, mas negando a dimensão de universalidade, uma vez que o faro seria um atributo distribuído desigualmente, seja como aprendizado ou como vocação inata. A referência à natureza, entretanto, falava diretamente à percepção de uma ordem natural das coisas quando se referia àquilo que, dizia-se, estava fora do lugar e, portanto, indicava possíveis rendimentos para aqueles policiais que operavam o faro de forma competente. O contraponto lógico óbvio para esse argumento é que seria preciso ter uma ideia de ordem em mente para saber o que está fora do lugar na ordem dos fenômenos.

¹¹ O termo refere-se a um policial, normalmente um sargento mais “antigo” e experiente, responsável por realizar “tarefas especiais voltadas para o cão”, auxiliá-lo na progressão no terreno, na superação de obstáculos, identificação das melhores vias de acesso etc.

Além disso, o faro era caracterizado como uma competência associada às atividades de policiamento ostensivo e aos policiais com experiência “de rua”. Um policial que tivesse atuado grande parte de sua carreira em atividades burocráticas, não poderia mobilizar legitimamente essa competência frente aos seus pares. O faro era caracterizado também como uma competência normalmente atribuída às Praças, exceção feita àqueles Oficiais ditos “operacionais” e que gozassem da consideração de seus subordinados em razão de sua experiência de rua e desempenho destemido de suas atribuições. O faro era também descrito como um signo de aprendizado. Os “novatos” podiam ser vocacionados, mas até que aprendessem a diagnosticar “os sinais da rua” (de perigo, de oportunidades), seu faro poderia se tornar um desserviço. “Você fica vendo fantasma pra todo lado, seu faro ainda tá descalibrado”, me disse um experiente Capitão da PM, falando sobre as suas próprias vicissitudes aprendendo a reconhecer nas ruas os sinais que deveriam suscitar a sua intervenção.

Nessa linha, uma outra dimensão expressiva do faro era a motivação para a ação. O faro pressupõe que o policial esteja motivado, buscando ativamente varrer a sua área de atuação em busca de oportunidades para realizar abordagens, prisões e apreensões. Se você “se esconde”, expressão que meus interlocutores empregavam para designar os policiais que “correm das ocorrências” na rua, não há porquê falar sobre o que se faz em termos de faro. O faro policial era também coisa de “pista”. A distinção entre ‘rua’ e ‘pista’ parece uma sutileza terminológica, mas é bem demarcada na prática policial (ALBERNAZ, 2010). A *pista* costuma ser associada àquelas modalidades mais enérgicas do policiamento ostensivo, compostas pelos policiamentos táticos, mais expostos à situações de troca de tiros, mas também a realização de prisões e apreensões, como é o caso do GAT (Grupo de Ação Tática) e do PATAMO (Patrulhamento Tático Móvel)¹². Em relação a esse universo, os policiais do BAC teriam a vantagem de buscar

¹² Ser alocado em um GAT ou PATAMO era uma posição bastante cobiçada nos batalhões e meus interlocutores falavam em mercados de lealdades, reputações e dinheiro em torno dessas designações. Os policiais pagavam para serem alocados nesses serviços e sua entrega de produtividade era uma das dimensões valorizadas institucionalmente para manter-se nessa posição. O chamado “GAT do comandante”, por exemplo, era uma posição de grande prestígio na PMERJ. “É o GAT que o comandante manda para resolver o que tiver que ser resolvido”, explicou-me um policial militar, numa reunião do CCS em Duque de Caxias. Além das escalas diferenciadas e privilégios de toda ordem, esse grupo afinado de pessoas era informalmente autorizado (e até estimulado) a recolher “espólios de guerra”.

“mostrar serviço” sem, entretanto, perder tempo com incursões inócuas e arriscadas em favelas. Por sua vez, a imagem do “batalhão dos melhores amigos”, como vimos, buscava na associação simbólica com os atributos do cão uma forma de mitigação da visão nua e crua do foco repressivo da ação policial.

O faro policial era também uma narrativa sobre indícios que justificavam a “fundada suspeita”, legitimando as reivindicações de “oportunidade e conveniência” de todo um percurso decisório e da própria legalidade da ação policial. Nesse sentido, o faro encarnava um tipo de tensão entre o oral e o escrito. Essa tensão operava entre um conjunto de diretrizes não tão “ocultas” do trabalho policial, convencionadas na relação entre pares¹³, e os mecanismos de justificação institucional-legal de suas ações e de legitimação social da cadeia causal estabelecida na tomada de decisão¹⁴. É nesse sentido que o faro era comumente acionado pelos policiais como uma espécie de mapeamento mental dos perigos associados ao seu agir, sejam eles ligados à integridade física dos agentes, sejam aos aspectos morais, provocados pela operação de lógicas de culpabilização erráticas e reativas, personalistas e ineficazes, geradas por um ambiente organizacional marcado pela imprevisibilidade e altamente suscetível às hierarquias sociais implícitas de uma sociedade relacional (MUNIZ & PROENÇA JR., 2007; LIMA, 2013).

Carcará, mais coragem do que homi

O RECOM foi criado em 2018, a partir da reconfiguração do extinto Batalhão de Policiamento em Grandes Eventos (BPGE), cuja origem remontava às manifestações que ficaram conhecidas como “Jornadas de Junho”, ocorridas em 2013 e movidas por

¹³ CARUSO (2004) chama esse tipo de conhecimento de “saber prático”, construído e transmitido na relação entre pares na PMERJ.

¹⁴ O faro policial, em muitos sentidos, guarda também alguma proximidade com a “tiragem”, descrita por Kant de Lima (1995) em sua etnografia sobre a Polícia Civil do Rio de Janeiro. “A análise da descrição do delegado de ‘tirar’ indivíduos mostra que essa prática constitui basicamente um processo de enquadrar uma pessoa de acordo com seu status social e econômico. Deste ponto de vista, a polícia, inicialmente, não se preocupa com os fatos em jogo numa ocorrência, mas com a identificação do contexto sociocultural que os cerca. A primeira identificação, como acentua o delegado, é fundamental para orientar as práticas policiais e a maneira pela qual a lei será cumprida – ou não” (LIMA, 1995:54).

uma pauta ampla de reivindicações e descontentamentos. Com o esvaziamento das funções originais do BPGE, a unidade buscou redefinir sua finalidade e preservar seu prestígio institucional, adquirido durante o ciclo de megaeventos, abrindo espaço para um novo projeto de “patrulhamento tático motorizado” que se pretendia mais dinâmico, técnico e visível. O patrulhamento tático é orientado por uma “doutrina”, um conjunto de saberes práticos, disposições incorporadas, valores morais e protocolos operacionais que orientam a atuação das unidades especializadas nesse tipo de policiamento. Essa doutrina é construída e transmitida tanto por meio de instruções formais quanto pelas práticas cotidianas e interações no campo, constituindo um *habitus* (BOURDIEU, 2001) que distingue essas unidades das modalidades convencionais de policiamento.

No caso do RECOM, por se tratar de uma unidade recente e ainda em processo de afirmação no interior da Polícia Militar, a busca por distinção (BOURDIEU, 2007) era um tema particularmente sensível. Para os meus interlocutores, em primeiro lugar, a ausência de uma sede própria representava a subordinação simbólica do RECOM ao Batalhão de Choque e um problema para a consolidação de uma identidade institucional autônoma. Ao estar fisicamente sediado dentro do Regimento Caetano Martins de Farias, espaço consagrado à memória e à autoridade do Batalhão de Choque, o RECOM habitava não apenas um território compartilhado, mas também um campo de significações herdado, no qual o Choque representava a unidade histórica, legítima e já consolidada, ou seja, “estabelecida”. Nesse contexto, possuir uma sede própria não significava apenas conquistar autonomia administrativa, mas, sobretudo, reivindicar um espaço de visibilidade e deixar de ser um “outsider” (ELIAS & SCOTSON, 2000).

Em segundo lugar, remetia às dinâmicas de distinção e hierarquização interna que atravessavam o campo policial militar, especialmente no caso das unidades especializadas e que eu chamo de uma ‘encenação da excepcionalidade’.¹⁵ Mais do que

¹⁵ Utilizo o termo excepcionalidade no sentido de “exceção”, pois as encenações simbólicas observadas nas unidades especializadas buscam demonstrar que seus integrantes não são “ordinários” ou convencionais — ser especializado é ser extraordinário, distinto, não medíocre. Essa lógica manifesta-se tanto na performance coletiva, por meio da cisão simbólica entre unidades especiais, especializadas e convencionais, quanto nas performances individuais dentro das subculturas policiais. Distingue-se, por exemplo, entre “cursados” e “não cursados”; há cursos de curta duração (como os “catianos” do Batalhão de Operações Policiais Especiais - BOPE) e outros que se estendem por meses, cuja dificuldade e grau de prestígio são convertidos em um coeficiente simbólico, resultante da diferença entre o número de

estruturas operacionais, essas unidades se definiam por uma articulação entre técnica e simbolismo, entre o domínio de saberes práticos e a capacidade de projetar uma imagem de elite. Nesse sentido, compreender a construção das fronteiras identitárias (BARTH, 2000) do RECOM implicou analisar como as práticas discursivas e signos de distinção afirmavam a unidade como singular, excepcional, em relação a outras unidades e ao sistema de valores que animava a vida da instituição. Em termos performativos, as distinções se materializavam também nos rituais de formação e práticas operacionais, que diziam simultaneamente “o que somos” e “o que não somos”. Um ato de distinção importante nesse processo de construção identitária foi a escolha da imagem que identificaria a unidade, estampando o seu brevê¹⁶, documentos e outras materialidades em que se encenava a pertença ao RECOM: o carcará.

P. Você tem a descrição iconográfica da ave do GETAM? **R.** A gente não costumava publicar nessa época.. **P.** Entendo. Na verdade, eu precisava confirmar se a ave do GETAM é uma águia-careca, se eles sabiam disso quando escolheram, e qual era o significado pra eles. **R.** É uma águia, com certeza. Ave na polícia é sempre águia. **P.** Que isso, cara, tá louco! E o RECOM? Não tem um carcará? **R.** Não, cara, isso não existe... A ave símbolo... o mascote – se eu falar que é mascote os caras me matam, né? – mas enfim, a ave símbolo, não importa qual, ave na polícia é sempre águia. **P.** Águia? Qual águia? **R.** Águia. Ué, águia é qualquer águia, não importa qual... **P.** Mas a ave símbolo do RECOM é o carcará. **R.** Sim, é o carcará. Mas até isso deu briga. Na época, o pessoal do RECOM bateu de frente porque tinha o carcará e tinha que publicar. O tenente que fez a simbologia do batalhão queria colocar o carcará, mas eu falei com ele: ave é sempre a águia, como sempre foi. **P.** Entendi... Aí o pessoal do RECOM bateu o pé. “Que águia o quê! Aqui é o carcará!”. E aí? **R.** Ele ainda falou: “Mas o carcará é falconídeo!”. Eu respondi que pouco importava se é falcão, gavião ou passarinho – ave na polícia é sempre águia. (Diário de Campo, primeiro semestre de 2025).

O diálogo acima integra uma conversa que tive com o policial responsável pela vetorização de ícones e símbolos institucionais da PMERJ. Lembro que, embora a conversa se desenrolasse em tom cordial, fiquei incomodado com a insistência quase

candidatos inscritos, a taxa de desistência e o total de concluintes. Essa economia política do prestígio policial-militar produz hierarquias internas nas quais símbolos como brevês, listéis, luvas de oficiais e divisas de praças materializam a pertença a grupos, eventualmente seletos — ou que perfomam ser restritos —, indicam domínio técnico-operacional e projetam distinção, isto é, uma excepcionalidade legitimada no interior da corporação e encenada como valor diante dos outros.

¹⁶ No contexto militar e policial, o termo “brevê” refere-se a uma insígnia ou distintivo concedido aos profissionais que concluem com êxito determinados cursos operacionais ou de especialização. Mais do que um simples adorno, o brevê funciona como um marcador simbólico de pertencimento e qualificação, indicando que o portador atingiu um nível específico de treinamento e competência.

mecânica do meu interlocutor em sustentar que “ave na polícia é sempre águia”. Já não recordo exatamente a justificativa que o policial apresentou, lembro apenas que sua racionalização fez referência aos arquétipos zoomórficos presentes na iconografia das forças armadas brasileiras.

Nas forças militares e policiais, tais figuras constituem ícones recorrentes. Sob uma perspectiva dramatúrgica (GOFFMAN, 2014), o emprego de símbolos zoomórficos, como as aves de rapina, assume uma função performativa na medida em que são mobilizados para encenar, no plano visual, a excepcionalidade do grupo frente ao ambiente organizacional da polícia, comunicando valores como precisão, vigilância e domínio territorial. Nesse ponto, a águia ocupa posição privilegiada no imaginário castrense desde os tempos do Império Romano, quando era utilizada pelas legiões representando a soberania e o poder do Estado.¹⁷ Concebidas no imaginário popular como aves de grande porte, simbolizam força, acuidade e supremacia aérea, arquétipo do poder que observa do alto, age com exatidão e domina pelo olhar.¹⁸

Diferente da águia, o carcará se define por sua singularidade em termos de perspicácia e adaptabilidade em termos de hábitos alimentares e táticas de caça. O *Caracara plancus* é uma ave de rapina oportunista, de dieta variada, que inclui invertebrados, pequenos vertebrados, carniça e resíduos urbanos. Uma das espécies mais comuns do Brasil, o carcará mede cerca de 56 centímetros da cabeça à cauda e apresenta envergadura de aproximadamente 1,23 metro (OLIVEIRA; SOUZA; SILVA, 2014, p. 2). Em contraste com outras aves de rapina que caçam a partir do poleiro, observando a distância e aguardando o momento exato para atacar, o carcará parece preferir o solo. Ele caminha,

¹⁷ Representada na bandeira estadunidense, por exemplo, a águia-careca (*Haliaeetus leucocephalus*), tornou-se paradigma de superioridade e visão estratégica. Para um estudo específico sobre o simbolismo da águia em contextos religiosos e culturais, ver Langer, Oliveira e Ferreira (2015), que analisam sua representação na religiosidade nórdica pré-cristã e cristã.

¹⁸ Do ponto de vista taxonômico, o tamanho não constitui critério determinante na distinção entre águias, gaviões e falcões, que se distribuem em diferentes famílias e gêneros dentro das ordens *Accipitriformes* e *Falconiformes*. Ainda que, em linhas gerais, as águias tendam a ser maiores que os gaviões, e estes, por sua vez, maiores que os falcões, tais distinções são menos científicas do que simbólicas. O senso comum, ao associar a “águia” à ideia de majestade e grandeza, ignora que há espécies menores que o próprio carcará (*Caracara plancus*), ave pertencente à família *Falconidae* e amplamente distribuída nas planícies e zonas urbanizadas do continente americano. Essas diferenciações populares, portanto, revelam mais sobre as representações culturais atribuídas às aves de rapina do que sobre critérios propriamente zoológicos. Para uma análise detalhada sobre o comportamento, a morfologia e os aspectos taxonômicos dessas espécies, ver a indispensável obra *Uma Introdução às Aves do Brasil*, de Helmut Sick (1997), referência fundamental para o estudo da avifauna brasileira.

explora o entorno, ronda as margens das rodovias em busca de presas ou de carcaças deixadas por outros predadores. O carcará não é águia, nem gavião, tampouco falcão no sentido estrito, ocupando um lugar liminar no universo das aves de rapina: é um caçador sagaz que alterna o voo e o caminhar, exibindo uma extraordinária capacidade de convivência com o ambiente humano. Essas diferenças em relação a outras aves de rapina, como veremos, iluminam os esforços simbólicos de distinção presentes nas escolhas institucionais do RECOM.

Ao contrário do Batalhão de Choque e do extinto Grupamento Especial Tático Móvel (GETAM), que adotavam a águia (emblema do olhar soberano e do domínio vertical), o RECOM elegeu o carcará como signo de sua identidade institucional. A imagem a seguir, que mostra um pássaro em voo ladeado por traços angulares que formam um raio, corresponde à primeira versão do brevê do Curso de Operações Especiais Motorizadas (COPEM), principal curso do RECOM. Nesse símbolo, condensam-se a velocidade, a força e a adaptabilidade que definem o ideal compartilhado da unidade, conferindo ao carcará o estatuto de metáfora institucional, síntese visual da sua natureza operativa e da dramaturgia simbólica que sustenta sua distinção no campo policial.



Fonte: Estado do Rio de Janeiro, 2023

A partir do primeiro esboço do carcará, o processo de construção simbólica do RECOM foi se adensando. Os símbolos visuais, as cores das viaturas, os uniformes e os rituais cotidianos passaram a materializar, na prática, a ideia de uma unidade autônoma, disciplinada e eficiente. Mas foi na escolha do carcará nas leituras que os policiais faziam de seu comportamento, que essa identidade encontrava sua analogia mais

potente: uma ave que não espera do alto, mas caminha rente ao chão, patrulhando, observando e antecipando comportamentos. É a partir desse imaginário que se compreende a forma como o RECOM se apresentava como uma outra ética e estética do poder no campo policial-militar: menos a transcendência e mais a imanência, menos a altitude e mais o território, menos o domínio distante e mais a presença tática.

Uma das primeiras questões que surgiram e orientaram minha análise foi buscar compreender as diferenças e especificidades do tipo de policiamento realizado pelo RECOM, principalmente em relação ao Batalhão de Choque. Não é o escopo deste artigo discutir as distinções técnicas entre “controle de multidão” e “gestão de distúrbios civis”, mas é importante observar que, para grande parte da tropa, e também para a população, tais diferenças me pareciam pouco perceptíveis. Além da atividade que desempenhavam, as duas unidades, Choque e RECOM, assemelhavam-se na estética, nos uniformes e nas viaturas, no uso da camuflagem digital em tons de cinza e preto, em padrão ligeiramente distinto. Nos espaços de uso comum, eu mesmo tinha dificuldade em diferenciá-los. Com o tempo, por meio da observação cotidiana e da convivência no campo, as diferenças entre as duas unidades ficaram mais claras para mim.

[...] O símbolo, como você sabe, é uma ave de rapina, o carcará, que é muito comum no Rio de Janeiro. O carcará tem alta capacidade de voo, mas prefere caminhar no asfalto, em terra firme. É uma ave que tem muitas características interessantes, como a vigilância e o cuidado com o grupo. Esses aspectos se relacionam com o conceito de ser um patrulheiro: vigilância, combatividade, presença no asfalto e atenção permanente ao companheiro (Diário de campo, entrevista com o Capitão Willard, 20 de junho de 2024).

É interessante notar que, na fala do Capitão Willard, oficial que desempenhou papel-chave na criação e consolidação da identidade visual do RECOM, o carcará simbolizava uma opção da unidade pelo “asfalto”, termo fortemente definido em contraste a outra categoria de espacialização da cidade no contexto fluminense: a “favela”. Os esforços do Capitão Willard incluíram a escolha do nome e do símbolo do carcará, bem como o desenho das viaturas e uniformes, o que, segundo ele, envolveu visitas a outras unidades federais (como São Paulo e Goiás) para buscar “inspiração doutrinária”.

Conforme o descrevem meus interlocutores, o carcará reuniria características comportamentais que refletiriam qualidades esperadas dos policiais que integravam a

unidade: resistência, prontidão para a ofensiva e proteção do grupo, aproximando o imaginário do RECOM de uma lógica “predatória” e “alerta” que valorizava a ação rápida e incisiva. Ao contrário da águia, que domina os céus, o carcará representava a força que emergia das margens, a habilidade de se alimentar do que o poder descarta. Ao adotá-lo como emblema, o RECOM apropriava-se dessa metáfora de sobrevivência e astúcia, transformando-a em signo da identidade que pretendia comunicar: uma tropa moldada pela ação prática, pela resistência e pela leitura precisa do terreno. Enquanto o policial dito “convencional” permaneceria fixo em um ponto de baseamento determinado, os policiais do RECOM estavam sempre em movimento, em estado de vigilância ativa, em que o ato de circular tornava-se, ele mesmo, uma forma de controle e de presença. Seu verbo de referência não era “guardar” ou “observar”, mas “patrulhar”, verbo que, para os meus interlocutores, implicava deslocamento, atenção e leitura do território. Patrulhar “é mais do que apenas enxergar, é observar e interpretar o que está ao redor” (Diário de Campo, Agosto de 2024). É observar não apenas o gesto, mas a disposição, o comportamento e o humor dos corpos que atravessam o espaço urbano com vistas a antecipar intenções.

O trecho seguinte, em que o Capitão Willard comenta sobre a escolha estética das “barcas” —termo utilizado pelos policiais para se referir às viaturas empregadas no patrulhamento tático móvel—, aprofunda a nossa reflexão da dimensão simbólica desse processo de criação e revela como o *design* e a cor das viaturas também se tornaram parte de uma narrativa de distinção institucional:

P. O senhor desenhou e concebeu o esquema estético das viaturas. Qual foi o motivo da escolha do esquema de cores, preto e cinza? **R.** As cores preto e cinza são neutras e sóbrias, transmitindo seriedade. O cinza fosco, principalmente, desaparece completamente no escuro, ao contrário do preto sólido que produz uma silhueta. Isso é crucial para o RECOM, que tem uma vocação de caça e abordagem sutil. Quando está escuro, o cinza faz a viatura desaparecer, permitindo uma aproximação discreta do alvo (Diário de campo, anotações de entrevistas com o Capitão Willard).

Apesar de os meus interlocutores reforçarem a imagem do RECOM como uma força tática ágil e discreta, as viaturas de cor cinza refletiam um ethos particular, o qual contrastava com a ostensividade tradicionalmente associada ao policiamento preventivo da Polícia Militar. No vocabulário cotidiano dos policiais da “pista”, viaturas com sinais luminosos acesos eram comparadas a “árvores de Natal”, enquanto o desligamento

completo dessas luzes simbolizava uma busca por furtividade, como relatou o Sargento Rômulo:

[...] em todas as unidades de patrulhamento tático motorizado, a viatura tem que ser diferente do modelo convencional porque ela precisa ter um *efeito furtivo* no momento da abordagem. [...] De repente, do nada, aparece uma viatura cinza, limpa ou preta, diferente das outras unidades. O vagabundo acaba se acostumando com a cor da viatura convencional da área e, quando surge uma viatura diferente, cria-se um efeito surpresa fundamental. (Diário de Campo, agosto de 2024).

Se, por um lado, a lógica ostensiva pressupõe o uso do giroflex e a resposta rápida de patrulhamento para dissuadir ações criminosas pela visibilidade e prontidão da tropa, por outro, o carcará, ave de rapina que simbolizava o RECOM, personificava uma abordagem distinta, que priorizava o elemento surpresa. Assim, o voo silencioso e rasante (no “asfalto”) do carcará encontrava sua tradução nas viaturas de cores furtivas. Para o Sargento Rômulo, isso não representava uma negação do caráter ostensivo da PM, mas uma adaptação dessa doutrina às atribuições específicas do RECOM, nas quais a discrição e a agilidade seriam fundamentais para a abordagem — ou, como ele define, para o momento de “espetar”, como a ave. Nesse sentido, para meus interlocutores, a escolha de uma cor discreta não apenas teria a função de surpreender potenciais “infratores”, acostumados ao padrão tradicional das viaturas policiais, mas também reforçaria o caráter excepcional do RECOM dentro do “ecossistema operacional” da corporação como uma tropa especializada e, em última instância, das próprias representações da sociedade sobre o trabalho policial.

O carcará representava, assim, uma natureza híbrida, simultaneamente selvagem e urbana, indomável e adaptada, cujos atributos, inteligência, furtividade, resistência, mutualismo e foco no asfalto, espelhavam os próprios conflitos e ambiguidades identitária do Batalhão: uma unidade “especializada”, ocupando um lugar institucional entre as unidades especiais e as ordinárias, entre as rondas táticas e o controle de multidão, entre ser um batalhão autônomo e não possuir sede própria; entre ter um curso “especial” e contar com um efetivo em que parte significativa ainda não tinha o concluído, incluindo o então comandante da unidade. No interior desse jogo simbólico, a diferença entre “cursados” e “não cursados” operava como marcador identitário de pertencimento e prestígio fundamentais.

A conclusão de cursos específicos, como o Curso Operacional de Patrulhamento Especial Motorizado (COPEM), conferia não apenas competências técnicas, mas também um capital simbólico amplamente reconhecido dentro da corporação. Ser *cursado* significava incorporar um *habitus* distintivo, legitimado por rituais, signos e emblemas que dramatizavam o pertencimento à elite operacional da PM. Assim, a excepcionalidade dessas unidades não se reduz à formação técnica ou ao capital simbólico que lhes é atribuído: ela é encenada, performada e reiterada por meio de ritos, gestos, expressões, modos de falar e de se portar —práticas que materializam a diferença e tornam visível a hierarquia simbólica. Quem conclui esses cursos detém a legitimidade para ostentar os signos que distinguem seus integrantes.

No contexto do COPEM, a escultura do carcará de bronze era utilizada como uma representação física do espírito coletivo do curso. Mais do que um simples signo visual, ela devia acompanhar os instruendos em todas as instruções, sendo carregada como símbolo máximo do “eu-coletivo”, materializando valores como integridade, união e lealdade, condensando o ideal de coesão e comprometimento exigido dos integrantes. Assim, à semelhança dos estandartes das legiões romanas, o carcará de bronze funcionava como um eixo de identidade e pertencimento, um signo que encenava e reforçava a comunhão entre os corpos e os espíritos em formação. Essa sacralização encontra paralelo nas observações de Storani (2008, pp. 76-81) sobre o BOPE, nas quais os elementos visuais e os espaços físicos do curso eram organizados para estabelecer uma distinção clara entre os alunos neófitos e os membros efetivos da unidade.



Fonte: Autoria própria (2024).

A relação do carcará com outras aves de rapina, por si só, ilustra a ambiguidade comportamental dessa espécie: apesar de se impor perante gaviões ou falcões de menor porte, costuma evitar conflitos abertos com aves mais robustas, como urubus ou águias. Curiosamente, o carcará e o urubu-de-cabeça-preta podem estabelecer interações cooperativas (“allopreening”), nas quais um alisa as penas do outro, em especial quando se reúnem para se alimentar, onde podem compartilhar o mesmo espaço de forrageio (OLIVEIRA; SOUZA; SILVA, 2014, p. 2). Essa associação mutualista atende tanto ao interesse do carcará, que aproveita a facilidade do urubu para encontrar carniça, quanto ao do próprio urubu, que se beneficia do poder de dilaceração e de alerta do companheiro. Alimenta-se tanto de caça viva quanto de carniça, podendo cooperar com urubus em atividades de forrageio. Essa flexibilidade comportamental é interpretada, no imaginário do batalhão, como metáfora da capacidade de adaptação da tropa às condições variáveis do terreno urbano.

Assim como o carcará coopera com o urubu para maximizar benefícios, o Batalhão adotava um ethos de cuidado mútuo tanto entre os agentes quanto na relação com a instituição. No contexto do RECOM, a simbologia do carcará também se refletia, de forma direta, na valorização da limpeza e da organização, elementos que se conectavam às ideias de prontidão, disciplina e profissionalismo. Assim como a ave cuida de suas penas e, ocasionalmente, colabora com outras aves necrófagas, a unidade se posicionava como um espaço no qual a ordem e o zelo eram indispensáveis. Durante minhas visitas etnográficas à sede e à base destacada em Vilar dos Teles, ficou evidente a atenção com a higiene das instalações, especialmente com a das viaturas. O sargento que atuava como ‘despachante de viaturas’ destacou, por exemplo, que só aceitava as viaturas ao final do serviço se estivessem devidamente limpas, evidenciando um padrão de manutenção que, quando comparado ao de outras unidades da Polícia Militar do Estado do Rio de Janeiro, se sobressaía pelo rigor e pela regularidade. (Entrevista com o Sargento Oxóssi, outubro de 2024.)

Esse cuidado, que ia além da mera funcionalidade, dialogava com a noção de performatividade de Goffman (2014), na qual a apresentação pública reforça e legitima uma identidade coletiva. No caso do RECOM, o zelo com a limpeza e a aparência transcendia o pragmatismo operacional, transformando-se em uma encenação simbólica

que comunicava excelência, disciplina e profissionalismo. O RECOM, portanto, encenava uma animalidade disciplinada, que se manifestava tanto no comportamento da tropa quanto em sua estética performativa. Esse princípio foi sintetizado de forma marcante por um interlocutor ao justificar o cuidado com a aparência da farda: “Cachorro que não se lambe está doente” (Diário de campo, novembro de 2024). A frase, além de reforçar o ideal de zelo e reciprocidade dentro da unidade, também encapsula a articulação simbólica entre humanidade e animalidade, entre disciplina e instinto. A animalização da identidade do RECOM, portanto, não é meramente estética: ela traduz atributos considerados ideais.

Comentários finais: a militarização como uma metáfora de natureza e cultura

Segundo Victor Turner (2008), a metáfora é um instrumento especulativo útil, uma pista para a compreensão do mundo, uma maneira de proceder do conhecido ao desconhecido. Uma espécie de “monstro liminar”, a metáfora é uma forma de cognição que opera uma extensão analógica entre sentidos convencionados (estruturais) e não convencionados (antiestruturais), uma transformação semântica do universo de ideias, imagens, sentimentos, valores e estereótipos associados aos termos em sua coatividade expressiva (TURNER, 2008: 21-26). Enquanto figura de linguagem, a metáfora é um recurso de imaginação poética e rebuscamento retórico, que consiste em transferir significados socialmente convencionados de um termo para outro. Para Lakoff e Johnson (2003), essa transferência, entretanto, é direcional e seletiva. Um dos termos da metáfora age sobre o outro no sentido de produzir uma associação de ideias, em que apenas uma parte de seus atributos significativos é chamada a contaminar os sentidos associados ao uso literal do outro. O caráter motivado dessa escolha de palavras é o que, para os autores, nos permitiria inferir algo sobre os valores que circulam por essas relacionalidades e operam metaforicamente esses conceitos que orientam a própria vida, mais que apenas a inteligência.

No caso do “faro policial”, enquanto metáfora de natureza-cultura, a associação com o atributo animal, trazido ao texto por intermédio do relato sobre a atividade do policial cachorreiro, falava a um tipo de ação direcionada, motivada por uma lógica

compensatória e empregada a serviço da produção de “resultados”. Esses resultados eram produzidos pelas atividades operacionais de polícia (pela “polícia na rua”), em que os agentes veem-se confrontados por um universo infundável de demandas públicas, mas que a PMERJ escolheu privilegiar apenas a sua dimensão criminal, elegendo como prioridades para o policiamento a apreensão de armas, drogas e a prisão de pessoas. Essa escolha funda uma hierarquia moral e econômica entre as diversas atividades de policiamento, valorizando umas em detrimento de outras. Essa diferenciação fundava uma espécie de mercado nos batalhões de polícia militar, em que as pessoas pagavam para trabalhar em tipos de policiamento em que se concentrariam maiores oportunidades de exploração de resultados computáveis como produtividade policial, como os policiamentos táticos (GAT e PATAMO).

Nesse sentido, quando falamos em produtividade policial, esta não pode vir dissociada de uma discussão sobre suas “recompensas” institucionais. No caso do BAC, o incremento da produtividade consolidou o batalhão como uma unidade especial dentro da PMERJ em um contexto em que havia disponibilidade de recursos com a economia dos grandes eventos. Além das diversas recompensas institucionais, no plano das relações em uma determinada situação de trabalho, boas performances de produtividade desdobravam-se, ainda, em benefícios como folgas, gratificações, prêmios e promoções. Podemos citar ainda os rendimentos advindos do acúmulo de reputações¹⁹ associadas à produtividade, bem como a busca de espólios de guerra, recompensas informais do produtivismo policial, adquiridas por meio da pilhagem e acumuladas às expensas de barganhas, abusos e apropriações particularistas do poder de polícia.

A RECOM, assim como o BAC, buscava uma identificação como uma unidade de elite, diferenciando-se em relação ao Batalhão de Choque pelo foco no “asfalto” e no patrulhamento urbano, próximo aos policiamentos táticos dos batalhões. Para marcar essa diferenciação, dentre outros símbolos de distinção, a unidade adotou a imagem do carcará como insígnia de instituição e emblema. As narrativas sobre a ave, que evocam territorialidade, resistência, adaptabilidade, inteligência, furtividade, trabalho em grupo e mutualismo, funcionam como uma tradução simbólica daquilo que se espera do

¹⁹ No sentido bourdieusiano, a reputação, enquanto forma de capital simbólico (como nos mercados de honra, distinção, prestígio etc.), pode ser convertida em capital político, econômico, social e cultural à serviço da consolidação da posição dos sujeitos em um campo de disputas (BOURDIEU, 1996)

policial e da RECOM: alguém que domina o território, mas é capaz de cooperar; que se impõe com força, mas age com cálculo; que é visível quando necessário e invisível quando a situação exige. Tais atributos são reiterados nas práticas cotidianas e nos rituais de passagem, como a conclusão de cursos ou a aquisição de brevês, consolidando um ethos operacional que integra a “vigilância permanente ao companheiro” e a firmeza em situações de confronto (STORANI, 2009).

No contexto do RECOM, o patrulhamento tático, também entendido como “cultura de patrulhamento tático”, associava-se diretamente à prática da abordagem e à vigilância permanente do ambiente, isto é, ao próprio ato de patrulhar. O patrulheiro deveria manter atenção constante não apenas ao que acontece nas vias públicas, mas também ao que se passava no interior de estabelecimentos comerciais e em outros espaços visíveis durante o deslocamento. Mesmo embarcado, ele precisava desenvolver a capacidade de observar, interpretar e antecipar a movimentação e as interações sociais nesses locais, identificando comportamentos ou situações que escapassem ao padrão esperado. Ao perceber algo incomum, cabe ao patrulheiro comunicar-se de imediato com seus companheiros de guarnição, acionando a decisão de interromper o deslocamento da barca para realizar a abordagem.

A militarização da segurança pública no Brasil é um diagnóstico amplamente compartilhado na bibliografia sobre o tema, que aborda diversos aspectos do problema como a formação policial (ALBUQUERQUE & MACHADO, 2001; PONCIONI, 2014; ALBERNAZ & PIRES, 2021; dentre outros), a influência dos militares e do militarismo na sociedade brasileira e nas instituições de segurança (CASTRO, 2004; ZAVERUCHA, 2005; SOUZA & SERRA, 2020) e da construção de inimigos públicos em uma “metáfora da guerra” (LEITE, 2012) para explicar a forma militarizada da ação da polícia contra certos públicos e regiões das cidades.

Ao refletir sobre os rendimentos teóricos do presente exercício para essa discussão, entendemos que este nos permitiu depreender, a partir da investigação de relações de natureza metafórica, conexões de sentido entre atributos de animalidade e as características do ambiente institucional em que estas metáforas circulam, bem como sobre a construção do universo motivacional da ação policial e da tomada de decisão em situações de abordagem. Nesse sentido, buscamos mostrar que a prática do

patrulhamento ostensivo realizado pela polícia militar encarna uma teoria e opera uma política da suspeição que é também uma pragmática social da produtividade policial seletiva. Em última instância, ao explorar o potencial heurístico dessas relações metafóricas, buscou-se integrar o microuniverso de ações motivadas e cursos decisórios do cotidiano do policiamento e macroefeitos sociológicos sobre a distribuição, manutenção ou transferência do poder e da vigilância na sociedade.

Inseridos em uma situação de trabalho que privilegia, recompensa e valoriza a produtividade, uma forma de atuação militarizada da ação policial focada na realização de prisões e apreensões a partir, principalmente, das atividades de patrulhamento tático, acaba florescendo uma série de práticas pouco ortodoxas para atender a sempre crescente demanda por “mostrar serviço”. Na pista, divisão do espaço das ruas ocupada pelos policiamentos táticos (ALBERNAZ, 2010; RAMOS, 2017), a ação policial procuraria lugares menos “iluminados” dos mapas morais que seus membros constroem da cidade, como as favelas, lugares habitados por pessoas consideradas de “baixo risco” político. Ao fazerem isso, partindo de um entendimento do lugar estratégico da polícia – em especial, da Polícia Militar – na organização do Estado e no enraizamento de seus princípios operativos (MUNIZ & PROENÇA JR., 2006; MUNIZ, 2025), argumentamos que a ação policial, justificada como interesse público, além de ocultar interesse diversos e lutas internas por recursos e reconhecimento, atua como instância legitimadora de hierarquias sociais, assimetrias de poder e desigualdades (ABRAMS, 1988; BOURDIEU, 2014) que organizam moralmente o controle dos espaços e da circulação de pessoas a serviço da vigilância seletiva.

REFERÊNCIAS

- ABRAMS, Philip. Notes on the Difficulty of Studying the State (1977). *Journal of historical sociology*, v. 1, n. 1, p. 58-89, 1988.
- ALBERNAZ, Elizabete Ribeiro. Na fronteira entre o bem e o mal: ética profissional e moral religiosa entre policiais militares evangélicos cariocas. Caderno CRH, Salvador, v. 23, n. 60, p. 525-542, set./dez. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccrh/a/Kpp4sK5kR7V8bvNsBrk8XLh/?lang=pt>.

ALBERNAZ, Elizabete Ribeiro. Sobre legitimidade, produtividade e imprevisibilidade: seletividade policial e a reprodução da ordem social no plano de uma certa “política do cotidiano”. *Confluências: Revista Interdisciplinar de Sociologia e Direito*, Niterói, v. 17, n. 2, p. 86-99, ago. 2015a. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/confluencias/article/view/34493>

ALBERNAZ, Elizabete Ribeiro. “Faro Policial”: um estudo de caso acerca dos critérios de construção e operação de padrões de suspeição e seletividade na ação policial. In: *Anais do 39º Encontro Anual da ANPOCS*, Caxambu, 2015b. Disponível em: <https://scholar.google.com/citations?user=pwjM6RUAAAAJ&hl=pt-BR>

ALBERNAZ, Elizabete Ribeiro. Economias-políticas marginais: produtividade policial, vizinhanças radicais e mercados de proteção na periferia de Joanesburgo (África do Sul). *Antropolítica: Revista Contemporânea de Antropologia*, Niterói, n. 49, p. 118-149, 2020. Disponível em: <https://scholar.google.com/citations?user=pwjM6RUAAAAJ&hl=pt-BR>

ALBERNAZ, Elizabete Ribeiro; PIRES, Lenin dos Santos. “Na teoria, a prática é outra coisa!”: socialização “escolar”, estrutura bipartida e conflitos na Polícia Militar do Estado do Rio de Janeiro (PMERJ). *Revista Brasileira de Segurança Pública*.

ALBUQUERQUE, C.D.L.D. and MACHADO, E.P., 2001. Sob o signo de Marte: modernização, ensino e ritos da instituição policial militar. *Sociologias*, pp.216-239.

BARTH, Fredrik. Os grupos étnicos e suas fronteiras. In: BARTH, Fredrik. *O guru, o iniciador e outras variações antropológicas*. Rio de Janeiro: Contracapa, 2000. p. 25-68.

BECKER, Howard S. *Outsiders: estudos de sociologia do desvio*. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

BITTNER, Egon. *Aspectos do Trabalho Policial*. Tradução de Ana Luísa Amêndola Pinheiro. 1. ed., 1. reimpr. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2017. 392p.

BOURDIEU, Pierre. *A economia das trocas linguísticas: o que falar quer dizer*. Tradução de Sérgio Miceli. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1996.

_____. *O poder simbólico*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

_____. *A distinção*. São Paulo: Edusp. 2007.

_____. *Sobre o Estado*. São Paulo: Companhia das Letras, 2014.

CARDOSO de Oliveira, L.R., 2025. *Desigualdade de tratamento e cidadania no Brasil: pontos, contrapontos, e dilemas da igualdade cidadã*. Autografia.

CASTRO, Celso. *O espírito militar: um antropólogo na caserna*. 2. ed. rev. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.

CARUSO, Haydée Glória Cruz. Das práticas e dos seus saberes: a construção do “fazer policial” entre as praças da PMERJ. 2004. Dissertação de Mestrado em Antropologia Social, PPGA, Universidade Federal Fluminense: Niterói.

DOUGLAS, Mary. Como as Instituições Pensam. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1998.

ESTADO DO RIO DE JANEIRO. Polícia Militar. Doutrina de RECOM: Princípios Doutrinários e Procedimentos Operacionais. Documento Interno. Batalhão de Rondas Especiais e Controle de Multidões, 2023.

EILBAUM, Lucía. “O bairro fala”: conflitos, moralidades e justiça no conurbano bonaerense. Universidade Federal Fluminense: Niterói, 2000.

ELIAS, Norbert; SCOTSON, John L. Os estabelecidos e os outsiders: sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade. Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: JorgeZahar Editor, 2000.

FASSIN, Didier. L'inégalité des vies: pour une anthropologie des morales d'État. Paris: Seuil, 2014.

FOUCAULT, M. Vigiar e Punir: nascimento da prisão. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

GOFFMAN, Erving. A representação do eu na vida cotidiana. Tradução de Maria Célia Santos Raposo. 20. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

LAKOFF, George, and Mark JOHNSON (2003). "Metaphors we live by. 1980." Chicago: U of Chicago P.

LANGER, Johnni; OLIVEIRA, Ricardo Wagner Menezes de; FERREIRA, Andressa Furlan. O simbolismo da águia na religiosidade nórdica pré-cristã e cristã. Revista Brasileira de História das Religiões, Maringá: ANPUH, Ano VIII, n. 23, set./dez. 2015. Disponível em: <http://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/RbhrAnpuh/index>. Acesso em: 04 fev. 2025.

LEIRNER, Piero de Camargo. Meia-volta volver: um estudo antropológico sobre a hierarquia militar. Rio de Janeiro: Editora FGV, 1997.

LEITE, M.P., 2012. Da “metáfora da guerra” ao projeto de “pacificação”: favelas e políticas de segurança pública no Rio de Janeiro. Revista brasileira de segurança pública, 6(2), pp.374-388.

LIMA, E. S. O. Como nascem os carcerás: identidade, direito e etnografia de uma unidade especializada da PMERJ. 2025. 314 f. Dissertação (Mestrado em Direito) – Faculdade Nacional de Direito, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2025. Disponível em: <https://pantheon.ufjf.br/handle/11422/28852>. Acesso em: 12 ago. 2026.

LIMA, R. K. A polícia da cidade do Rio de Janeiro: seus dilemas e paradoxos. RJ: Ed. Forense, 1995.

_____, 2003. Direitos civis, estado de direito e “*cultura policial*”: a formação policial em questão. Revista Brasileira de Ciências Criminais. São Paulo. SP, p. 241-256.

_____, 2013. Entre as leis e as normas: Éticas corporativas e práticas profissionais na segurança pública e na Justiça Criminal. Dilemas, Vol. 6 – n. 4 – OUT – NOV – DEZ.

MARTINS, Marco Antônio. Bope terá nova sede no morro. Jornal do Brasil. Rio de Janeiro. Ano 2000\Edição 00246 (3) 10 de dezembro de 2000. Caderno Cidade, p. 21. 2000.Disponível em http://memoria.bn.gov.br/DocReader/030015_12/29168 Acesso em 05 de outubro de 2024.

MUNIZ, J. "Discrecionalidade policial e a aplicação seletiva da lei na democracia." Algumas lições extraídas de Carl B. Klockars”, NEV-USP, 2006.

MUNIZ, J. and PROENÇA JÚNIOR, D., 2006. Os rumos da construção da polícia democrática. Boletim IBCCrim, 14(164).

_____. 2007. Muita politicagem, pouca política os problemas da polícia são. Estudos avançados, 21, pp.159-172.

OLIVEIRA, Helon Simões; SOUZA, Dauana Rita de Alcântara; SILVA, Maria Nei da. Etograma do Carcará (Caracara plancus, Miller, 1777) (Aves, Falconidae), em cativeiro. Revista de Etologia, v. 13, n. 2, p. 1-9, 2014.

PONCIONI, P., 2014. O profissionalismo na formação profissional do policial brasileiro: rupturas, permanências e desdobramentos contemporâneos. Segurança, Justiça e Cidadania, 7, pp.47-76.

RAMOS, Leonardo S. Entre a “judaria interna”, a “pista salgada” e o “medo de se entregar”: uma etnografia das representações de medo entre policiais militares do Estado do Rio de Janeiro. Monografia de Graduação (Segurança Pública e Social) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2017.

RODRIGUES, E. D. O.; ALBERNAZ, E. R. “Operações policiais”: uma proposta de exercício multi-situado e multiescalar de regionalização dos impactos da violência armada em favelas durante a pandemia no Rio de Janeiro. Farol - Revista de Estudos Organizacionais e Sociedade, Belo Horizonte, v. 9, n. 25, p. 612–653, ago./dez. 2022. Disponível em: https://revistas.face.ufmg.br/farol/pt_BR/article/view/6572.

RODRIGUES, E.D.O., 2022. Sociedade dos esquemas: uma etnografia sobre candidatos à carreira policial militar no subúrbio carioca (Doctoral dissertation, Tese de doutorado. Niterói, Universidade Federal Fluminense).

_____, 2023. Seriam os futuros policiais militares sujeitos liminares? Uma crítica à abordagem processualista nos estudos sobre formação e identidade policial. Revista Brasileira de Segurança Pública, São Paulo, v. 17, n. 1, p. 124-145, fev./mar.

SOUZA, L.A.F.D. and SERRA, C.H.A., 2020. Quando o Estado de exceção se torna permanente: reflexões sobre a militarização da segurança pública no Brasil. *Tempo Social*, 32(2), pp.205-227

STORANI, Paulo. “Vitória sobre a morte: a glória prometida” – O “rito de passagem” na construção da identidade dos Operações Especiais. 2008. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Programa de Pós-Graduação em Antropologia, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2008.

TURNER, Victor. *Drama, campos e metáforas*. Niterói: EdUFF, 2008.

ESTADO DO RIO DE JANEIRO. Polícia Militar. Doutrina de RECOM: Princípios Doutrinários e Procedimentos Operacionais. Batalhão de Rondas Especiais e Controle de Multidões, 2023.

ESTADO DO RIO DE JANEIRO. Secretaria de Estado de Polícia Militar. Regulamento Interno do Batalhão de Rondas Especiais e Controle de Multidão (RECOM). Rio de Janeiro: PMERJ, 2024a.

ESTADO DO RIO DE JANEIRO. Secretaria de Estado de Polícia Militar. Instrução Normativa nº 072/2024. Regulamenta os procedimentos e protocolos operacionais adotados pelo RECOM. Bol da PM n.º 095, 06 set. 2024.

POLÍCIA MILITAR DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO. Cmt da 3ª Cia, 1970. Acervo do Museu da Polícia Militar do Estado do Rio de Janeiro. Fotografia.

VALE, João do; CÂNDIDO, José. Carcará. In: VALE, João do. João do Vale. Rio de Janeiro: CBS, 1981. 1 disco sonoro (33 rpm). Faixa 6.

ZAVERUCHA, J. FHC, Forças Armadas e Polícia Entre o autoritarismo e a democracia 1999-2002. Rio de Janeiro : Record.

Bolsa *versus* bono: um estudo do discurso político em tweets brasileiros e colombianos¹

Alice Marques Nicolao ²

Johana Pardo ³

Resumo

Este artigo analisa comparativamente a construção do discurso político em tweets publicados por políticos do Brasil e da Colômbia, tomando como objeto dois enunciados veiculados na plataforma Twitter, atualmente denominada X, em contextos eleitorais recentes. A pesquisa adota uma abordagem qualitativa e multimodal (Canale, 2022), compreendendo o tweet como gênero discursivo, (Bakhtin, 2000) e mobilizando a definição de discurso político proposta por Charaudeau (2008), centrada nas condições de produção, nos contratos de comunicação e nas estratégias de persuasão. O corpus é contextualizado historicamente e geopoliticamente no período entre 2018 e 2022, marcado por forte polarização política e pelos efeitos da pandemia de COVID-19. A análise focaliza elementos linguísticos, paratextuais e multimodais, incluindo o uso de metadados, recursos visuais e dispositivos técnicos de engajamento e influência. Os resultados evidenciam diferenças significativas entre os contextos analisados: enquanto o discurso político brasileiro tende à personalização, à confrontação e à mobilização emocional, o discurso colombiano privilegia a padronização, a institucionalidade e a construção de um *ethos* gestor. Tais contrastes revelam modos distintos de encenação do político no espaço digital e de disputa de sentidos no debate público contemporâneo.

Palavras-chave: Discurso político; Twitter; Multimodalidade; Análise do discurso; Comunicação política digital.

¹ Este artigo resulta de pesquisa desenvolvida no âmbito da Iniciação Científica realizada no Laboratório de Multimodalidade e Etnografia (LEME), da Faculdade de Letras da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Parte dos dados analisados integrou o Trabalho de Conclusão de Curso apresentado no curso de Licenciatura em Letras – Português/Espanhol da UFRJ.

² Programa de Pós graduação em Letras Neolatinas - PPGLN - UFRJ

³ Programa de Pós graduação em Letras Neolatinas - PPGLN - UFRJ

Abstract

This article comparatively examines the construction of political discourse in tweets published by politicians from Brazil and Colombia, focusing on two utterances disseminated on the platform Twitter, currently known as X, within recent electoral contexts. The study adopts a qualitative and multimodal approach (Canale, 2022⁹), considering the tweet as a discursive genre (Bakhtin, 2000) and drawing on Charaudeau's (2008) definition of political discourse, which emphasizes conditions of production, communication contracts, and persuasive strategies. The corpus is historically and geopolitically contextualized within the period from 2018 to 2022, marked by intense political polarization and the effects of the COVID-19 pandemic. The analysis focuses on linguistic, paratextual, and multimodal elements, including the use of metadata, visual resources, and technical devices of engagement and influence. The results reveal significant differences between the analyzed contexts: while Brazilian political discourse tends toward personalization, confrontation, and emotional mobilization, Colombian political discourse privileges standardization, institutionalization, and the construction of a managerial ethos. These contrasts highlight distinct modes of staging politics in digital environments and of contesting meanings in contemporary public debate.

Keywords: Political discourse; Twitter/X. Multimodality; Discourse analysis; Digital political communication.

1. Introdução

Este trabalho consiste em um estudo qualitativo baseado na análise de dados coletados da rede social Twitter, atualmente denominada X, a partir de dois tweets publicados por políticos do Brasil e da Colômbia. Do ponto de vista metodológico, parte-se da descrição do tweet enquanto gênero discursivo, à luz de Bakhtin (2000), bem como da contextualização da própria plataforma, com o objetivo de identificar padrões de funcionamento dos enunciados, dos usuários e do ambiente digital. Em seguida, adota-se a definição de discurso político proposta por Charaudeau (2008), a fim de delimitar os enunciados analisados. O corpus é contextualizado histórica e geopoliticamente, situando-se em períodos eleitorais específicos e em espaços nacionais

determinados. A análise dos dados apoia-se em Pérez (2014) e Terkourafi *et al.* (2018), com foco nos elementos discursivos e paratextuais dos tweets.

O *corpus* é composto por tweets, um gênero textual digital caracterizado por textos breves, multimodais e altamente interativos, que podem combinar linguagem verbal e não verbal, incluindo elementos visuais e audiovisuais. Esse gênero discursivo apresenta pluralidade de formas linguísticas, nas quais se articulam elementos da grafia da língua e recursos multimodais, como o uso de emojis.

Além disso, caracteriza-se pelo dinamismo e pelo emprego de dispositivos técnicos que potencializam e medem o engajamento dos usuários. Tais dispositivos, denominados *powerful devices*, subdividem-se em mecanismos de engajamento -como curtidas, comentários e compartilhamentos -e mecanismos de influência - como número de seguidores, verificação de conta e relações de seguimento - os quais afetam tanto a circulação do conteúdo quanto a construção da imagem pública dos usuários.

A análise concentra-se em publicações de políticos brasileiros e colombianos nos anos de 2018 e 2022, ambos contextos eleitorais marcados por intensa polarização. Entre os exemplos examinados estão tweets de Eduardo Bolsonaro, então deputado federal por um partido da direita brasileira, e de Iván Duque, à época presidente representando um partido da direita colombiana, como representativos de estratégias discursivas distintas. Para a análise dos elementos visuais, especialmente da correção cromática, recorre-se às contribuições de Freedman (1995) e Bakhtin (2000), compreendendo a cor como recurso semiótico capaz de influenciar emoções e orientar a interpretação dos discursos políticos.

Adota-se, por fim, a noção de discurso político como enunciados produzidos com finalidade ideológica e persuasiva, considerando conteúdos explícitos, implícitos e pressupostos. Os resultados evidenciam diferenças formais, estruturais e funcionais entre os tweets analisados, revelando particularidades nos modos de construção discursiva entre os contextos brasileiro e colombiano.

2. Percursos teórico-metodológicos

Este trabalho adota uma abordagem qualitativa de análise multimodal (Canale, 2022), com dados coletados da rede social Twitter, atual X. O *corpus* total da pesquisa é composto por 24 publicações, 13 de políticos colombianos e 11 de políticos brasileiros. A análise do discurso político em plataformas digitais revela como figuras públicas utilizam as redes sociais para influenciar e mobilizar a opinião pública.

Buscando explorar essa dinâmica comparando a materialidade linguística de postagens, escolhemos publicações feitas por políticos do Brasil e da Colômbia entre 2018 e 2022, como é o caso de Eduardo Bolsonaro, então Deputado Federal do estado de São Paulo, que exemplifica o uso estratégico das redes sociais para disseminar informações falsas. Um exemplo é a sua postagem de 28 de abril de 2022, que veiculou uma fake news sobre supostas compensações econômicas recebidas pela ex-presidente Dilma Rousseff. O post, estruturado em três blocos e contendo elementos visuais e textuais cuidadosamente escolhidos, foi amplamente compartilhado, refletindo o poder de mobilização que essas plataformas possuem.

Entre as publicações da Colômbia, o então presidente Iván Duque utilizou o *Twitter* para promover políticas de seu governo, como os "*Bonos Naranja*" e os subsídios habitacionais. Essa postura mostra uma abordagem diferente, mas igualmente estratégica, para engajar e influenciar seus seguidores. Embora com um *corpus* de pesquisa abrangente, neste artigo, analisam-se detalhadamente apenas dois dos 24 tweets: um relacionado a um político colombiano e outro a um político brasileiro.

O percurso metodológico inicia-se com a descrição do tweet enquanto gênero discursivo e da própria plataforma, visando identificar padrões de funcionamento dos enunciados, dos usuários e do ambiente digital. Em seguida, adota-se a definição de discurso político proposta por Charaudeau (2006), delimitando os enunciados analisados. Posteriormente, o *corpus* é contextualizado historicamente e geopoliticamente, situando-se em períodos eleitorais específicos. Por fim, a análise da construção do discurso fundamenta-se em Pérez (2014) e Terkourafi et al. (2018), com foco nos elementos discursivos e paratextuais dos tweets.

2.1 Twitter e tweet

Criado em 2006, o Twitter é uma plataforma de microblog que possibilita a produção e a circulação de conteúdos multimodais em tempo real. O tweet é compreendido como gênero discursivo, nos termos de Bakhtin (2000), podendo combinar enunciados verbais e não verbais, como elementos visuais e audiovisuais.

Na condição de um gênero recente, o tweet caracteriza-se por um conjunto de traços que o distinguem de outras plataformas. Do ponto de vista técnico, destacam-se a brevidade, controlada pela própria plataforma, que estabelece um limite de 280 caracteres para contas comuns; o alto grau de interatividade e o uso de dispositivos técnicos de engajamento e de influência (*powerful devices*). Do ponto de vista discursivo, o gênero se define pela pluralidade linguística e multimodal, pelo sistema de metadados e pelo dinamismo constitutivo que combinadas possibilitam seu contínuo dinamismo.

2.1.1 *Powerful devices*

Os *powerful devices* são mecanismos que indicam o potencial de engajamento e influência de um usuário na plataforma, impactando sua visibilidade e credibilidade. Dividem-se em dispositivos de engajamento, como curtidas, comentários, compartilhamentos e visualizações, que mensuram o alcance do conteúdo, e dispositivos de influência, como número de seguidores, verificação da conta e relações de seguimento, que contribuem para a construção da imagem pública do usuário.

2.1.2 Sistema de metadata

O sistema de metadata do Twitter organiza e categoriza a informação por meio do uso de arrobas (@), hashtags (#) e marcações. Esses recursos permitem a citação direta de usuários e o agrupamento temático de postagens, ampliando a circulação dos

enunciados. Considerados sob a perspectiva de Bakhtin (2000), tais mecanismos evidenciam o caráter dialógico e intertextual do discurso digital: inserindo cada tweet em uma cadeia discursiva mais ampla, marcada pela polifonia e pela interação contínua entre diferentes vozes.

2.2 Definição de discurso político

Neste estudo, o discurso político é compreendido a partir da perspectiva proposta por Charaudeau (2008), segundo a qual a política constitui um campo de ação cuja eficácia depende necessariamente da produção discursiva. O discurso político não se define exclusivamente por seu conteúdo temático, nem se restringe aos enunciados produzidos por governantes ou candidatos, mas se caracteriza pelas condições de produção, pelos contratos de comunicação e pelas identidades discursivas que se constroem na situação de interação.

Para Charaudeau (2008), a linguagem é constitutiva da ação política, ainda que não se confunda com ela. O discurso político opera como instância mediadora entre a esfera política e a esfera cidadã, contribuindo para a legitimação da representação política, ao mesmo tempo em que pode ser instrumentalizado como exercício de poder. Assim, o caráter político de um discurso reside menos na natureza dos temas abordados e mais na situação comunicativa que o enquadra, nos papéis assumidos pelos sujeitos e nos efeitos de persuasão visados.

Nesse sentido, o discurso político pode ser entendido como um conjunto de enunciados produzidos em contextos institucionais ou midiáticos, orientados para a construção de adesão, à disputa de sentidos e à mobilização de julgamentos e ações no espaço público. Esses enunciados articulam dimensões racionais e afetivas, combinando estratégias argumentativas, encenação discursiva e construção de imagens de si (ethos), em um jogo permanente entre logos, pathos e ethos (Charaudeau, 2008).

2.3 Contextualização histórico-geográfica

Construído com base na análise comparativa da materialidade linguística dos dados obtidos de políticos do Brasil e da Colômbia, o trabalho focaliza o período entre os anos de 2018 e 2022, durante o qual ambos os países realizavam eleições para cargos em nível nacional. Nesse contexto, é importante destacar que, em 2022, ambos os países ainda estavam se recuperando dos impactos devastadores da pandemia de COVID-19, que havia causado uma crise sanitária, econômica e social, responsável pela morte de mais de 4 milhões de pessoas em todo o mundo.

Além disso, cabe ressaltar que a Colômbia adota um sistema eleitoral de maioria simples (sistema eleitoral majoritário e uninominal) para os cargos de alcaides, concejales (vereadores), presidência e vice-presidência, e um sistema proporcional para o Congresso (Câmara de Representantes e Senado), com voto não obrigatório. O sistema político-administrativo colombiano divide o país em departamentos, distritos, municípios e territórios indígenas para fins administrativos. Enquanto a Colômbia se caracteriza como uma república presidencialista de estado unitário, o Brasil é uma república presidencialista federativa, com divisão entre os três poderes Executivo, Legislativo e Judiciário, independentes entre si.

Na Colômbia, as eleições de 2018 resultaram na vitória de Iván Duque, do partido Centro Democrático, ligado ao ex-presidente Álvaro Uribe, em um contexto de implementação do acordo de paz com as Forças Armadas Revolucionárias da Colômbia (FARC). Em 2022, a Colômbia viveu um momento histórico com a eleição de Gustavo Petro, o primeiro presidente de esquerda do país, refletindo um desejo de mudança em meio ao descontentamento com a desigualdade social e a corrupção, agravadas pela pandemia. No Brasil, as eleições de 2018 foram marcadas por uma intensa polarização política, com a ascensão de discursos de extrema-direita e uma desconfiança generalizada em relação à classe política tradicional, impulsionada pela Operação Lava Jato. O resultado foi a eleição de Jair Bolsonaro, que se apresentou como *outsider* do sistema político. Em 2022, o cenário de polarização se manteve, com uma disputa acirrada entre Bolsonaro, que buscava a reeleição, e Luiz Inácio Lula da Silva, que

retornou à política após a anulação de suas condenações. Nesse cenário, a pandemia de COVID-19, com suas consequências econômicas e sociais, teve um papel central nas campanhas e na percepção pública.

3. Análise dos dados

Nesta seção, examinam-se os dois tweets selecionados como práticas discursivas situadas, considerando as condições de produção, circulação e recepção dos enunciados, bem como os elementos linguísticos, paratextuais e multimodais dos tweets. A análise busca examinar como se constroem sentidos, posições políticas e estratégias de persuasão no discurso político digital, nos contextos brasileiros e colombianos.

3.1 Tweet brasileiro

Postado em 28 de abril de 2022 por Eduardo Bolsonaro, então deputado federal pelo estado de São Paulo pelo Partido Social Liberal (PSL), o tweet tem como eixo central a disseminação de uma *fake news* sobre uma suposta compensação econômica recebida por vítimas da perseguição política durante a ditadura cívico-militar brasileira.

A publicação afirma, de forma distorcida, que a ex-presidente Dilma Rousseff teria recebido valores indenizatórios ao longo de dois anos, provenientes dos estados de Minas Gerais, Rio de Janeiro e São Paulo. Divulgado em uma conta de caráter público, com cerca de 2,3 milhões de seguidores, o post intitulado “Valores bolsa presidiário Dilma” alcançou 1.731 retweets, 142 tweets com comentário e aproximadamente 7.500 curtidas, evidenciando amplo engajamento.

1º TWEET BRASILEIRO

Figura 3 - *Tweet* Eduardo Bolsonaro “Bolsa Presidiário”

BOLSA DITADURA DE DILMA, suas indenizações:

1988 (MG): R\$ 30.000

2001 (RJ): R\$ 20.000

2001 (SP): R\$ 22.000

Resumo: comissão federal de anistia recusou agora seu pedido de indenização + pensão de R\$ 10.700. Único torturado foi o pagador de impostos brasileiro!

8:51 PM - 26 de abr de 2022 - Twitter for iPhone

- Topicalização.
- Alternando entre maiúsculas e minúsculas.
- Organização cronológica.
- Número escrito por extenso.
- Explicação de estados.

- Explicação da reanulação.
- Palavra pensão.
- Número escrito por extenso.
- Sinal de exclamação e sinais de equação.

- Elemento visual.
- Correção de cor escura.
- Ausência de marcas do Estado.

Link de acesso: <https://x.com/BolsonaroSP/status/1519796395846291456>

Do ponto de vista estrutural, o enunciado organiza-se por meio de um processo de topicalização seguido de retomadas e da inserção de um anexo visual, distribuído em três blocos discursivos.

No primeiro bloco, observa-se a alternância entre letras maiúsculas e minúsculas na formulação “BOLSA DITADURA DE DILMA, suas indenizações”, recurso que intensifica o tom acusatório e sensacionalista do enunciado. Esse bloco apresenta ainda uma organização cronológica dos supostos pagamentos, com explicitação dos estados e dos valores monetários discriminado numericamente. Destaca-se, ademais, o uso reiterado do termo “bolsa”, que estabelece uma associação direta com políticas assistenciais estigmatizadas no debate público.

No segundo, há uma retomada sintética do argumento por meio da formulação: “Resumo: comissão federal da anistia recusou agora seu pedido de indenização + pensão de R\$ 10.700”. A escolha lexical do termo “pensão” reforça a ideia de privilégio indevido, enquanto o sinal de equação na expressão “indenização + pensão” sugere uma

soma artificial de benefícios. O bloco culmina em uma conclusão avaliativa marcada pela exclamação “Único torturado foi o pagador de impostos brasileiro!”, que desloca o foco da violência histórica para uma narrativa de vitimização do contribuinte.

Por fim, o terceiro bloco é constituído por um elemento visual: uma fotografia em preto e branco de Dilma Rousseff jovem, usando óculos e camisa xadrez, segurando uma placa com o número “3023”, imagem que remete a um registro policial do período em que foi presa durante a ditadura. A ausência de marcações explícitas do Estado na imagem contribui para sua circulação descontextualizada, funcionando como recurso de legitimação visual do discurso apresentado no texto verbal.

Sob a perspectiva de Charaudeau (2008), o caráter político do tweet não reside apenas no tema abordado, mas nas condições de produção e no contrato de comunicação que o sustenta. O enunciador ocupa uma posição institucional legitimada, como deputado federal, e fala a partir de uma instância política que busca influenciar a instância cidadã, valendo-se da mediação da plataforma digital.

O tweet integra, assim, o dispositivo midiático-político descrito por Charaudeau (2008), no qual informação, opinião e espetáculo se articulam. A apresentação de valores numéricos, datas e estados simula um efeito de factualidade e racionalidade, enquanto o tom acusatório, a exclamação final e a inversão da posição de vítima- “o pagador de impostos brasileiro”- mobilizam fortemente o *pathos*.

Paralelamente, constrói-se um *ethos* de denunciante, que se apresenta como porta-voz do contribuinte lesado, em oposição à figura da ex-presidente, representada como beneficiária indevida de privilégios. Passamos, a seguir, para a análise do tweet do político colombiano.

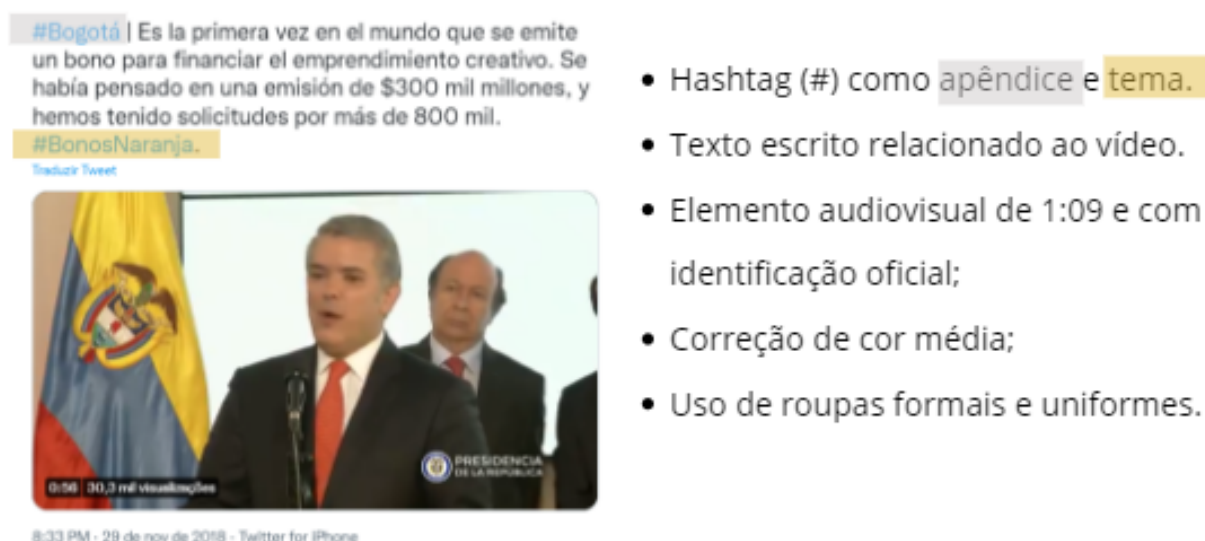
3.2 Tweet colombiano

Postado em 29 de novembro de 2018 pelo então presidente colombiano Iván Duque, a postagem tem por tema os *Bonos Naranja*, programa econômico promovido pelo seu governo. Divulgado em sua conta de natureza aberta, com 2,5 mi seguidores,

alcançou 417 *retweets*; 22 *tweets* com comentários; 888 *likes* e 30,3 mil visualizações⁴. A postagem organiza-se em dois blocos, articulando *hashtags*, texto escrito e anexo audiovisual::

1º *TWEET* COLOMBIANO

Figura 4 - *Tweet* Iván Duque “#BonosNaranja”



O tweet organiza-se em dois blocos discursivos articulados entre si. No primeiro, observa-se a presença das hashtags #Bogotá e #BonosNaranja, que funcionam como marcadores temáticos e geográficos, inserindo o enunciado em um debate público localizado e facilitando sua circulação na plataforma. O texto verbal apresenta o seguinte enunciado:

“Es la primera vez en el mundo que se emite un bono para financiar el emprendimiento creativo. Se había pensado en una emisión de \$300 mil millones, y hemos tenido solicitudes por más de 800 mil”

Esses enunciados constroem um efeito de excepcionalidade e sucesso por meio da comparação entre a expectativa inicial e a demanda efetiva. A escolha reiterada do termo *bono* associa a política pública apresentada a instrumentos financeiros legítimos e

⁴ Dados de 10/11/2022.

tecnicamente reconhecidos, produzindo um enquadramento positivo da ação governamental, distinto de sentidos assistencialistas ou estigmatizados.

No segundo bloco, o anexo audiovisual reforça esse enquadramento ao apresentar um vídeo de 1 minuto e 9 segundos com tom de anúncio oficial. A cena mostra Iván Duque em primeiro plano, vestindo terno preto, camisa branca e gravata vermelha, falando ao microfone, acompanhado por outro homem com vestimenta semelhante. A presença parcial da bandeira da Colômbia e o logotipo da *Presidencia de la República* no canto inferior direito funcionam como marcas institucionais que ancoram o enunciado na instância estatal.

Com o uso do elemento audiovisual ocorre o aumento da mancha do tweet na tela do usuário. Esse recurso não apenas amplia o espaço ocupado pela postagem, mas também elabora e aprofunda o tema abordado no texto, reforçando a mensagem transmitida. A correção de cor média utilizada no vídeo transmite uma sensação de seriedade, ao mesmo tempo em que mantém a simpatia. Essa escolha cromática ajuda a equilibrar a formalidade do conteúdo com um tom acessível e acolhedor, adequado para o público-alvo.

O uso da identificação oficial presente no tweet cria um ambiente virtual com um maior grau de formalidade e ofício. Esse elemento reforça a autoridade e a legitimidade do discurso, fazendo com que a mensagem seja percebida como mais institucional e confiável. Por fim, o uso de roupas formais pelos participantes do vídeo aumenta o grau de formalidade, contribuindo para uma imagem mais séria e profissional. Segundo Charaudeau (2008), o tweet evidencia uma encenação discursiva típica do discurso político midiático, na qual a autoridade institucional do enunciador é reforçada por elementos visuais e simbólicos que legitimam sua palavra. O dispositivo comunicativo mobiliza simultaneamente estratégias de credibilidade, por meio da exibição de dados numéricos e signos oficiais, e de persuasão, ao construir um *ethos* de gestor eficiente e inovador, capaz de conduzir políticas públicas bem-sucedidas. Assim, o enunciado articula informação, espetáculo e argumentação, operando no espaço de mediação entre a instância política e a instância cidadã (Charaudeau, 2008).

4. Convergências e divergências: a modo de conclusão

A análise comparativa das postagens evidencia tanto convergências quanto divergências na construção do discurso político digital nos contextos brasileiro e colombiano. Em ambos os casos, os tweets funcionam como enunciados fortemente orientados à persuasão e à disputa de sentidos no espaço público, articulando recursos verbais, paratextuais e multimodais para produzir efeitos de visibilidade e engajamento. No entanto, as estratégias discursivas mobilizadas diferem significativamente.

No contexto brasileiro, observa-se um uso menos sistemático de metadados, como hashtags e menções, e uma configuração do tweet que se aproxima de um microblog pessoal, no qual a linguagem é menos padronizada e mais marcada pela individualidade do enunciador. Além disso, a presença recorrente de elementos visuais e audiovisuais não diretamente vinculados ao conteúdo informativo do texto verbal, como memes ou imagens descontextualizadas, reforça uma lógica de espetáculo e de provocação discursiva.

Em contraste, o tweet colombiano apresenta maior regularidade no uso de metadados, o que contribui para a construção de um ambiente político digital mais institucionalizado e alinhado à comunicação oficial. Esses enunciados são, ademais, acompanhados por elementos visuais e audiovisuais diretamente articulados ao texto verbal, como vídeos institucionais e marcas estatais, produzindo um efeito de coerência discursiva e de legitimação da ação governamental.

A maior padronização linguística e composicional do tweet colombiano reduz o espaço para a expressão individual do enunciador, privilegiando a construção de um *ethos* institucional e gestor. Assim, enquanto o discurso político brasileiro tende a enfatizar a personalização, a confrontação e a emocionalização do debate, o discurso político colombiano se orienta por estratégias de oficialidade, racionalização e encenação institucional, ainda que ambos operem, em última instância, dentro da lógica midiática descrita por Charaudeau (2008), na qual informação -necessariamente multimodal-, persuasão e espetáculo se articulam no discurso político.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. *A estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2000

CANALE, Germán. *A multimodal and ethnographic approach to textbook discourse*. London: Routledge, 2022.

CHARAUDEAU, Patrick. *Discurso político: as máscaras do poder*. Tradução de Fabiana Komesu e Dílson Ferreira da Cruz. São Paulo: Contexto, 2008

FREEDMAN, David. *The color revolution*. Cambridge: Harvard University Press, 1995.

PÉREZ BÉJAR, Victor. *Identidad individual y grupal en Twitter*. Sevilla: Universidad de Sevilla, 2014.

TERKOURAFI, Marina et al. Uncivil Twitter: A sociopragmatic analysis. *Journal of Language Aggression and Conflict*, v. 6, p. 26-57, 2018. DOI: <https://doi.org/10.1075/jlac.00002.ter>.

Monografias

ADVOCACIA E INTERSECCIONALIDADE: DILEMAS E DESAFIOS ENFRENTADOS PELAS ADVOGADAS NEGRAS NO RIO DE JANEIRO¹

Ana Clara Campos Ribeiro²

Resumo

Esta pesquisa tem por objetivo compreender os dilemas e desafios enfrentados pelas mulheres negras profissionais da advocacia e como, a partir disso, elas desenvolvem habilidades e constroem legitimidade no cotidiano profissional do campo jurídico no Rio de Janeiro. Este trabalho foi conduzido a partir de uma pesquisa empírica de cunho etnográfico no Centro de Referência em Acesso a Direitos e Administração de Conflitos (CRADAC) da Universidade Federal Fluminense (UFF), envolvendo observação participante e registro em diário de campo para acompanhar audiências criminais e o cotidiano institucional, além de entrevistas com advogadas negras e revisão bibliográfica. Espera-se compreender como a interseção entre raça e gênero perpassa suas trajetórias e práticas profissionais, bem como identificar os desafios enfrentados e as estratégias mobilizadas para afirmar legitimidade e autoridade no exercício da advocacia. Para concluir, o presente trabalho pretende analisar como essas experiências contribuem para refletir sobre dinâmicas de poder, desigualdades e possibilidades de transformação no campo jurídico e no sistema de justiça brasileiro.

Palavras-chave: Advocacia; Mulheres Negras; Profissões Jurídicas; Interseccionalidade; Sistema de Justiça.

Abstract

This research aims to understand the dilemmas and challenges faced by Black women legal professionals and how, based on these experiences, they develop skills and construct legitimacy in their everyday professional practice within the legal field in Rio de Janeiro. This study was conducted through empirical ethnographic research carried out at the Center for Reference in Access to Rights and Conflict Administration (CRADAC) of the Fluminense Federal University (UFF), involving participant observation and field diary records to follow criminal hearings and institutional daily routines, as well as interviews with Black women lawyers and a bibliographic review. It seeks to understand how the intersection of race and gender permeates their trajectories and professional practices, as well as to identify the challenges they face, and the strategies mobilized to assert legitimacy and authority in the practice of law. In conclusion, the present work intends to

¹Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Departamento de Segurança Pública do Instituto de Estudos Comparados em Administração de Conflitos da Universidade Federal Fluminense como requisito parcial à obtenção do grau de Bacharel em Segurança Pública e Social. Trabalho orientado pelo Prof. Dr. Pedro Heitor Barros Geraldo e Coorientado: Profa. Ma. Mariana dos Santos Vianna. Participaram da banca de avaliação do trabalho os seguintes professores: Prof. Dr. Pedro Heitor Barros Geraldo (UFF - Orientador); Profa. Ma. Mariana dos Santos Vianna (UFF - Coorientadora); Prof. Dr. Vladimir de Carvalho Luz (UFF) e Profa. Ma. Juliana Sanches Ramos (UFF).

² Bacharel em Segurança Pública e Social.

analyze how these experiences contribute to reflections on power dynamics, inequalities, and possibilities for transformation within the legal field and the Brazilian justice system.

Keywords: Lawyering; Black Women; Legal Professions; Intersectionality; Justice System.

PRÓLOGO: A AUDIÊNCIA

Como estagiárias/os no Programa de Extensão Universitária Centro de Referência em Acesso a Direitos e Administração de Conflitos (CRADAC), nós, graduandas/os do Curso de Bacharelado em Segurança Pública e Social, tivemos a oportunidade de acompanhar as audiências criminais conduzidas pelas advogadas que integram o programa de extensão.

Em uma das reuniões semanais do CRADAC, uma das advogadas comentou que seria realizada uma audiência criminal em Niterói, cidade da Região Metropolitana do Rio de Janeiro, onde fica a Universidade Federal Fluminense (UFF) e o CRADAC, no dia seguinte, às 13h. Eu prontamente me disponibilizei para acompanhar e observar como era realizada uma audiência porque eu, apesar de também cursar Direito, nunca havia experienciado, pois nunca fui instigada a ter uma posição mais crítica sobre o judiciário ou a observar a prática da profissão, somente o estudo pelas teorias. Eu apenas tinha acompanhado uma audiência no Tribunal do Júri, onde a dinâmica é diferente.

Cheguei ao fórum às 13h30, acreditando que estava atrasada para a audiência e encontrei meu colega de estágio e as duas advogadas que estavam designadas para a defesa do réu. A audiência não tinha começado. Após aproximadamente 40 minutos de espera, uma das advogadas foi chamada e pediu que nós, estagiárias/os, entrássemos com ela.

Adentrando na sala, a juíza nos encarou imediatamente e perguntou quem éramos, questionando se éramos testemunhas do caso. As advogadas prontamente esclareceram que éramos estagiárias/os, e a juíza, após esta informação, nos permitiu entrar, orientando-nos a sentar em outro lugar, afastado das advogadas, pois o lugar que nós nos sentamos era destinado ao réu. A sala era extremamente pequena, tendo cerca de 4 cadeiras avulsas, na qual entendi que poderiam ser usadas para observação da audiência, acomodar testemunhas da defesa ou mesmo estudantes do curso de Direito.

A primeira interação entre a assistente da juíza e a advogada foi: “*Você é fulana de tal? Ah... Pensei que fosse outra*”, o que evidenciou uma certa desconfiança em sua voz. Essa ação já ditou todo o tom da audiência. O fato de a assistente ter questionado a identidade da advogada assim que entrou na sala de audiência é emblemático e exemplo de uma realidade cotidiana enfrentada por diversas advogadas negras, que frequentemente têm sua legitimidade contestada de forma arbitrária e discriminatória quando adentram em delegacias, fóruns e comarcas.

A advogada confirmou sua representação, e logo após, a juíza tentou iniciar a audiência. No entanto, o réu não estava presente. A advogada pediu a presença do réu, informando que já havia solicitado que ele subisse da carceragem do fórum para a sala de audiências. Durante esse tempo, a juíza ficou mexendo no celular, mascando chiclete e extremamente incomodada pela imposição da defesa.

Ficamos aguardando pelo réu cerca de 20 minutos, enquanto a juíza fazia comentários sarcásticos, como “*Gente, que demora!*”, parecendo ansiosa para começar a audiência sem a presença do acusado. O policial que servia como testemunha de acusação já estava na sala, mas ao ser questionado pelo promotor se lembrava do caso, respondeu: “*São tantos casos...*”. Após mais alguns minutos de espera, a juíza ligou para a carceragem do fórum e foi informada que o réu já havia subido. O réu, no entanto, não entrou imediatamente na sala, ele se encontrava na sala ao lado aguardando o início da audiência. A audiência finalmente começou. O réu permaneceu na sala ao lado, pois os depoimentos das testemunhas, neste caso, os policiais, eram sigilosos.

O primeiro policial a depor relatou que estava em uma “*operação antifurto*” e afirmou que não viu o réu furtando, apenas o viu com uma “*faca*” na mão, e que não o conhecia previamente. A juíza perguntou se a defesa tinha perguntas para a testemunha, e a defesa indaga: “*Você o viu furtando?*”. O policial confirmou que não.

Em seguida, o segundo policial depôs, parecendo desorientado em relação ao que estava acontecendo. O promotor fez diversas perguntas sobre detalhes do caso, como o endereço da ocorrência, o horário e o nome do réu. A defesa pede lisura ao promotor de justiça, o que pareceu incomodar a juíza. O policial, então, se contradisse em seu testemunho; primeiro afirmou que houve uma denúncia anônima de suposto furto em cabos de telefonia, mas depois disse que não se lembrava se teve denúncia ou não. Em seguida, afirma que era uma ronda. Além disso, declarou não saber se o réu estava ou não

com um objeto cortante, mas afirmou que ele se opôs a ir para a delegacia. Quando a juíza perguntou se a defesa tinha perguntas, as advogadas novamente perguntaram: "*Você o viu furtando?*", e a resposta também foi negativa.

Após os testemunhos, a defesa solicita acesso às câmeras corporais e da viatura dos policiais. A juíza, aparentemente ofendida, começou a elevar o tom de voz, afirmando que esse pedido deveria ter sido feito anteriormente e que isso não impediria o interrogatório. Com isso, a defesa relembra que fez pedido de revogação da prisão preventiva que não tinha sido respondido até aquela data, a juíza respondeu firmemente que o pedido foi indeferido. O promotor apoiou a juíza, chamando o pedido de absurdo por ter sido feito tão "tarde" no processo. A relação entre eles parecia ser bem próxima, como sugere Nuñez (2021) ao se referir à família judicial para descrever a proximidade entre o juiz, o promotor e os defensores públicos no Tribunal do Júri. A defesa pede para que toda a situação seja registrada em ata, e a juíza dita as declarações para sua assistente.

As advogadas pediram para conversar com o réu. A juíza reclama e questiona se não tiveram tempo antes, mas acabou permitindo. Elas levaram comida para o réu, que estava sem se alimentar desde a manhã e não havia recebido nem água, prática comum nos fóruns para com as pessoas em privação de liberdade.

Quando chegou o momento da oitiva do réu, a juíza e o promotor fizeram diversas perguntas. O réu, um jovem homem negro, que representa o perfil predominante da população carcerária brasileira como explica Borges (2019). Ele afirmou que não usava drogas, que havia morado na rua por três anos, que não tinha faca e que estava comendo quando foi abordado, segurando uma colher. Ele explicou que estava próximo a fios no chão, que estava atuando como catador de latinhas, e que residia com a mãe. Quando uma de suas advogadas perguntou se ele furtou, ele respondeu que não. O promotor, por sua vez, destacou três vezes que ele era egresso do sistema prisional, destacando como a acusação estava baseada na vida pregressa do réu e não nos fatos em julgamento.

Após o depoimento, a promotoria fez suas alegações finais, declarando o réu culpado por ser reincidente, afirmando: "*Ele é morador de rua e agora que está preso não é mais? Isso não cola!*". As considerações finais foram enunciadas de forma descritiva para a assistente da juíza, responsável pela redação da ata, o que possibilitou o meu registro preciso, em meu caderno de campo, da fala da advogada, onde ela ressaltou:

Os policiais afirmaram que não viram o réu furtando, não há nenhum risco a ordem pública ou ordem econômica a liberdade de seu cliente pela acusação do crime. A acusação não é de crime com violência ou grave ameaça. O crime que lhe está sendo acusado tem pena diversa e a prisão é a última ratio e o processo penal trabalha com a presunção de inocência. Declara também que a prisão preventiva já é uma espécie de antecipação de pena, e que não deve ser assim. Ele ser reincidente não é argumento válido para mantê-lo preso.

A juíza, ao perceber que estávamos todos com crachás do CRADAC, perguntou como chegamos até o réu. As advogadas explicaram o programa de extensão universitária, explicando que o projeto oferecia atuação jurídica gratuita mencionando que a mãe do réu havia entrado em contato para acompanhamento do caso, corroborando com a história de que ele não era uma pessoa em situação de rua e que tinha família. A juíza pareceu entender, mas não engajou com a explicação.

A audiência terminou com a assinatura da ata, e a juíza imediatamente chamou a próxima audiência. Enquanto as advogadas ainda finalizavam suas assinaturas e todos da audiência ainda estavam no recinto, o promotor iniciou o depoimento da testemunha da audiência seguinte.

Infelizmente, o réu foi condenado.

INTRODUÇÃO

As Faculdades de Direito no Brasil foram estruturadas no período do império como um grande instrumento de poder, que produz e reproduz a segregação social e racial. Estas instituições de ensino, frequentemente, formam operadores do Direito tendo como base uma burocracia colonial (Schwartz, 2011), constituído a partir da inquisitorialidade (Kant de Lima, 2013; Geraldo, 2023) e da arbitrariedade (Geraldo; Barçante, 2017; Policarpo; Martins, 2020; Kant de Lima et al, 2021), que tende a ser reproduzida ao longo de suas trajetórias profissionais atuando no sistema de justiça, especialmente na área criminal.

De acordo com os dados disponibilizados pelo 1º Perfil ADV, pesquisa realizada pela Fundação Getúlio Vargas Justiça a pedido da Ordem dos Advogados do Brasil Nacional, apenas 8% de profissionais da advocacia, que se dispuseram a responder à pesquisa quantitativa, atuam na área penal (FGV, 2024). Dentre esses apenas 6% são do

gênero feminino.

“O Estudo utilizou metodologia quantitativa, com pesquisa realizada por meio de questionários de autorresposta, on-line, preenchidos pelos respondentes por meio de link fornecido pela Fundação Getúlio Vargas (FGV) e compartilhado no site da Ordem dos Advogados do Brasil (OAB), com possibilidade de acesso aos inscritos de todas as seccionais do país.” (Perfil ADV, pg. 31, 2024).

Minha entrada como estagiária na equipe do CRADAC proporcionou maior contato e proximidade com as profissionais negras da advocacia. Portanto, a partir da minha participação na equipe, compreendi que a advocacia criminal enfrenta muitos obstáculos para conseguir entregar uma defesa técnica especializada e qualificada, que consiga efetivamente assessorar a/o acusada/o de forma plena, especialmente a advocacia exercida por mulheres negras.

O prólogo presente neste trabalho mostra como mulheres negras são recebidas nos tribunais. O primeiro contato já estabelece esse cenário quando a assistente da juíza questiona a identidade da profissional, gesto aparentemente simples que carrega em si a carga de uma desconfiança. Esta cena inicial ecoa situações cotidianas em que a presença de mulheres negras em espaços de poder é recebida com estranhamento e questionamentos sobre sua legitimidade. Ao longo da audiência, essa dinâmica se aprofunda através da postura da autoridade judiciária, que manifesta impaciência e resistência às solicitações da defesa, na medida em que a audiência e o rito processual são de controle da magistrada (Geraldo, 2019).

A evidente sintonia entre juíza e promotor (Nuñez, 2021) na rejeição aos pleitos das advogadas, como o acesso às câmeras dos policiais, demonstra como o sistema de justiça pode reproduzir relações de poder que marginalizam vozes dissidentes. O episódio evidencia o esforço que profissionais negras da advocacia precisam constantemente reafirmar seu lugar de fala e sua autoridade em um espaço que ainda resiste em reconhecê-las como portadoras de saber e operadoras do Direito.

A organização deste trabalho reflete um percurso que perpassa a construção histórica das estruturas jurídicas e culmina na análise do objeto empírico específico. No capítulo 1 eu abordo a Metodologia de pesquisa adotada, estabelecendo as bases teóricas utilizadas a partir de uma formação interdisciplinar entre a Segurança Pública e o Direito,

graduações em que cursei concomitantemente durante a realização desta pesquisa. Nele, detalho o espaço onde foi realizada a pesquisa e as ferramentas de trabalho de campo.

O capítulo 2 “Direito e Profissões Jurídicas” constrói a necessária genealogia crítica do campo jurídico brasileiro, demonstrando como o Direito foi historicamente estruturado como tecnologia de poder e manutenção de privilégios. Este capítulo começa com uma análise da implementação da burocracia colonial (Schwartz, 2011), mostrando como o aparato administrativo português foi concebido para garantir e gerenciar desigualdades em uma sociedade escravagista. Em seguida, examino a implementação do Código Penal como dispositivo crucial para a criminalização da população negra, atualizando os mecanismos de controle social no período pós-abolição. Concluo com uma reflexão sobre as profissões jurídicas, expondo e problematizando o monopólio da fala autorizada no Direito e questões fundamentais para compreender a exclusão estrutural de determinados grupos dos espaços de poder jurídico (Almeida, 2019).

O capítulo 3 intitulado “Advocacia Negra Feminina: Entre Enfrentamentos e Estratégias”, apresenta como os fundamentos metodológicos e históricos convergem para a análise empírica do objeto central da pesquisa, abordando, no primeiro tópico, o percurso histórico de subalternização das mulheres negras na sociedade brasileira. O tópico seguinte, apresenta como estas profissionais, a despeito dos obstáculos, constroem estratégias singulares de qualificação e atuação para viabilizar o acesso a direitos de populações igualmente marginalizadas, desenvolvendo uma prática jurídica comprometida. Em seguida, é construída uma reflexão sobre a atuação das advogadas em audiência.

Por fim, as considerações finais sintetizam as contribuições teóricas e empíricas do estudo, retomando a articulação entre os aspectos observados na pesquisa de campo e a perspectiva teórica.

Com relação à escrita deste trabalho de conclusão de curso, parto da leitura de *Memórias da Plantação: Episódios de Racismo Cotidiano*, de Grada Kilomba. Em sua Carta para a Edição Brasileira, a autora portuguesa problematiza as “relações de poder e violência na língua portuguesa” (Kilomba, 2019, p. 15), observando como a redução das terminologias ao gênero masculino reproduz uma herança social patriarcal. Diante disso, e considerando a urgência em buscar novas formas de expressão que contemplem variações de gênero, em oposição ao uso do masculino como universal, optei, neste

trabalho, pelo uso de artigos definidos duplos, como "a/o", como uma tentativa de reconhecer e incluir diferentes identidades de gênero na escrita. Exceto em minhas descrições, onde prezo pelos detalhes.

1. METODOLOGIA

1.1 ENTRE A SEGURANÇA PÚBLICA E O DIREITO

Essa pesquisa surge a partir das rotinas e visões construídas durante a minha trajetória acadêmica enquanto estudante do Curso de Bacharelado em Segurança Pública e Social em uma universidade pública e estudante do Curso de Bacharelado em Direito em uma universidade privada. Durante a formação em Segurança Pública e Social, fui estimulada a desenvolver uma compreensão empiricamente orientada dos casos concretos, reconhecendo a complexidade das dinâmicas sociais e criminais. Já no curso de Direito, percebi um movimento oposto: prevalece o senso comum jurídico, no qual pouco se questiona, e as leis são frequentemente aceitas de forma acrítica. São ideologias e metodologias profundamente distintas, que refletem diferentes formas de compreender o sistema de justiça e a sociedade.

Para compreender minhas motivações e a escolha deste tema, é necessário retomar um pouco da minha trajetória. Iniciei a graduação em Segurança Pública e Social no segundo semestre de 2020 e, desde então, tudo que envolvia o sistema de justiça despertava meu interesse, especialmente os casos que envolviam notórias violações de direitos amplamente previstos em normas nacionais e internacionais. Ao mesmo tempo em que eu não me sentia completamente alheia ao universo jurídico, também não conseguia me imaginar fazendo parte dele. Essa distância se explica, em parte, pela ausência de referências: fui a primeira pessoa da minha família a ingressar em uma universidade.

Durante as aulas ocorridas em formato remoto em virtude da pandemia da COVID-19 e ao contexto de isolamento social que o mundo se encontrava, meu interesse em compreender o funcionamento do Direito na prática, só aumentava. Sempre tive o desejo de participar deste debate e de entender, de forma mais aprofundada, como as normas jurídicas dialogam, ou não, com a realidade social.

Em 2022, eu compreendi exatamente como o sistema de justiça criminal brasileiro funcionava a partir de um episódio doloroso e marcante que ocorreu e que mudou completamente a minha vida e da minha família: meu irmão foi encarcerado injustamente em razão de um reconhecimento fotográfico errôneo, método que atinge de forma desproporcional jovens, em sua maioria, negros (Garau; Martins, 2024). Ele ficou em privação de liberdade por mais de 100 dias, sendo solto após o julgamento em 2ª instância.

Na época, pesquisando e me aprofundando em ambientes de militância sobre questões referentes ao reconhecimento fotográfico e ao encarceramento, percebia a força e a importância das familiares na busca por provas que demonstrassem a inocência das pessoas que foram privadas de liberdade injustamente, mas percebia também a importância da atuação de uma advocacia especializada e qualificada para compreender as dinâmicas dos casos e agir de forma precisa para que as pessoas pudessem ter acesso a seus direitos.

Durante este episódio, passei a exercer o trabalho do cuidado no meu núcleo familiar, trabalho este exercido não somente por mim, mas por muitas mulheres negras que experenciam contextos de dor, como o encarceramento (Martins, 2024) e morte violenta por intervenção do Estado (Rocha, 2020). Esse trabalho do cuidado, muitas vezes invisibilizado, recai historicamente sobre mulheres negras, que acumulam funções de sustento, afeto e mediação de conflitos, mesmo diante das próprias vulnerabilidades. Como aponta Lélia Gonzalez (2020), a figura da mulher negra no Brasil sempre esteve marcada pela sobrecarga do cuidado, resultado de um processo de exploração que atravessa desde a escravidão até a vida contemporânea. Angela Davis (2018) também destaca como o sistema penal reforça a desestruturação das famílias negras, deslocando para as mulheres o papel de manter a sobrevivência da casa frente à ausência de seus entes encarcerados. Ao assumir esta responsabilidade em minha própria família, compreendi que o cuidado exercido por mulheres negras ultrapassa a esfera privada e se configura como uma forma de luta coletiva contra as desigualdades estruturais impostas pelo racismo e pelo sistema penal.

Diante do ocorrido e para conseguir me manter como suporte para a minha família, no primeiro semestre de 2023, me aproximando na metade da graduação em Segurança Pública e Social, ingressei no curso de Direito com um propósito claro: me tornar

advogada criminalista e alcançar a qualificação necessária para conquistar a liberdade de pessoas, que assim como meu irmão, foram vítimas de “erros” do Judiciário. No entanto, ao adentrar no espaço de uma universidade privada, me deparei com uma realidade muito diferente da que eu esperava. Vivenciei situações problemáticas e desconfortáveis ao longo do curso de Direito, onde debates sobre cotas raciais eram amplamente desacreditizadas e professores tinham falas racistas e sexistas perante alunas negras. Pude perceber que era um ensino superficial e ausente de reflexões críticas sobre o sistema de justiça criminal e, especialmente, sobre o encarceramento em massa no Brasil. Cheguei na graduação em busca de direitos e justiça, mas recebi apenas um ensino teórico, acrítico e que não reflete a realidade daquelas/es que são vítimas do poder punitivo do Estado. Naquele momento, tudo que eu entendia sobre o funcionamento do sistema de justiça e sobre o encarceramento eu tinha aprendido fora do curso de Direito.

Após um ano cursando a graduação em Direito, já ciente das disparidades entre os dois cursos, tomei conhecimento de um processo seletivo para estágio no CRADAC, voltado para estudantes do Curso de Bacharelado em Segurança Pública e Social. Neste estágio desenvolvi atividades como: acolhimento em plantões de atendimento presenciais e remotos; preenchimento de formulários de atendimento; alimentação de planilha com informações essenciais para a análise de dados; tratativa e interação direta com as advogadas do projeto para o fornecimento de subsídios das/dos clientes/demandantes; participação de mutirões sociojurídicos em suporte para as advogadas; acompanhamento das advogadas em audiências criminais e suporte técnico para a equipe de execução do projeto das aulas dos cursos de formação. A partir da experiência em diversos atendimentos que acompanhei junto às advogadas do CRADAC, dos acolhimentos realizados pela equipe e das aulas oferecidas nos cursos de extensão promovidos pelo programa, pude compreender e aprofundar minha percepção sobre o trabalho real da advocacia negra.

Para além de oferecer acolhimento e assessoramento jurídico gratuito, o CRADAC desenvolve cursos de formação teórico e profissional para jovens profissionais da advocacia negra. Tal iniciativa é oriunda do repertório de pesquisas realizadas no âmbito do NSD, em que foi possível observar que as Faculdades de Direito não priorizam o ensino da Execução Penal, de modo que formam operadores do Direito que desconhecem como se dá a atuação nesta área. Assim, os cursos buscaram desenvolver

expertises para que advogadas e advogados possam atuar, com o devido preparo e conhecimento, na defesa da população negra.

Portanto, a escolha do objeto de pesquisa se dá a partir do meu lugar enquanto mulher negra, afetada diretamente pelo sistema de justiça. Primeiro, pela experiência familiar direta com o sistema de justiça criminal, através do encarceramento do meu irmão. Segundo, por minha condição de mulher negra que vivencia as dinâmicas interseccionais de raça e gênero, especialmente na posição de familiar de pessoa privada de liberdade (Martins, 2024). Terceiro, por minha formação como estudante/pesquisadora da Segurança Pública e do Direito, imbuídos pelo meu desejo de me tornar advogada. Desta forma, confirmo que sou afetada triplamente (Favret-Saada, 1990) pelo campo que pesquiso, e que acredito me proporcionar um olhar atento sobre ele.

Diante disso, o estágio despertou meu interesse em pesquisar a advocacia negra feminina, inspirado pela composição do corpo jurídico do programa de extensão universitária, que era formado exclusivamente por mulheres negras. Minha inserção nesse campo foi viabilizada também pelo CRADAC, por ser um ambiente que articula ensino, pesquisa e extensão, na medida em que meu trabalho como bolsista de pesquisa e estagiária, também se destinava à observação e à análise do rito processual brasileiro. Em acompanhamento e observação da primeira audiência, pude compreender que os marcadores sociais de raça e gênero da advogada e do réu não eram determinantes somente no julgamento e na sentença, mas também administrado durante todo esse processo.

1.2 CAMPO DE PESQUISA E TRABALHO DE CAMPO

Esta pesquisa está relacionada à ideia de campo do direito de Bourdieu (1989), de modo a estimular a análise das categorias presentes no campo como uma forma de poder na organização e administração dos conflitos.

Este trabalho se deu por meio do CRADAC, sendo ele, um programa de extensão universitária pensado a partir de pesquisas empíricas e pautado no acolhimento e assessoramento jurídico gratuito às pessoas em privação de liberdade e suas/seus familiares, na formação de recursos humanos, na qualificação e no fomento do trabalho da advocacia para defesa e garantia de direitos de pessoas que se encontram em grande

vulnerabilidade social. Desta forma, o CRADAC tem como objetivos promover a formação de recursos humanos da graduação e pós-graduação, assim como cursos para a qualificação de profissionais da advocacia, além de oferecer acolhimento e assessoramento jurídica gratuita às mulheres encarceradas, pessoas que foram presas com base em reconhecimento fotográfico, adolescentes e jovens em cumprimento de medida socioeducativa e familiares de pessoas em privação de liberdade, articulando ensino, pesquisa e extensão para a formação de recursos humanos qualificados no campo do Direito (advocacia) e da Segurança Pública (estágio), valorizando a interface entre Direito e Ciências Sociais para compreender os dilemas e desafios na defesa e garantia do acesso a direitos. A partir da minha inserção no CRADAC, foi possível utilizar a observação participante (Foote-Whyte, 1980) como método principal.

O trabalho de campo consistiu no acompanhamento de audiências criminais e na participação nas atividades cotidianas do projeto, tais como o preenchimento de formulários de primeiro atendimento, o acompanhamento do trabalho das bolsistas, a elaboração de relatórios e as aulas do curso de extensão. Estas vivências foram sistematicamente registradas em um diário de campo (Beaud; Weber, 2014), permitindo registrar não apenas os eventos observados, mas também as impressões, os conflitos e os significados construídos na interação com os atores do campo.

Para aprofundar a compreensão das experiências específicas de profissionais que desafiam as estruturas do campo jurídico, a metodologia foi complementada com a realização de entrevistas semiestruturadas (Beaud; Weber, 2014), onde foram ouvidas quatro advogadas negras integrantes da equipe do programa de extensão, com atuação diversificada no Rio de Janeiro. As entrevistas foram gravadas e sua duração variou de acordo com a dinâmica de cada encontro. Estas advogadas são especializadas nas áreas criminal, trabalhista e previdenciária. Este recurso permitiu compreender as narrativas vivenciadas por estas profissionais do Direito.

1.3 ADVOCACIA E RELAÇÕES RACIAIS

A Lei dos Juizados Especiais (Lei nº 9.099/95) permite a autorrepresentação das partes (atuar sem advogada/o) em causas de valor até 20 salários-mínimos. Acima desse valor, a presença de advogada/o é obrigatória, sendo necessário contar com sua presença

para garantir os direitos das partes. No entanto, para uma advogada negra pode ser ainda mais difícil realizar a defesa dos direitos das pessoas clientes, pois sua qualificação e posição enquanto profissional são constantemente questionadas. O machismo e o racismo descredibilizam, desumanizam e impõem barreiras adicionais à sua atuação profissional (Almeida, 2019).

Essa desconfiança sistemática em relação à sua capacidade intelectual e técnica é uma forma de violência simbólica (Bourdieu, 2019). A advogada negra é constantemente forçada a provar seu conhecimento e seu lugar em espaços forenses majoritariamente masculinos e brancos, onde sua autoridade não é reconhecida como natural. Os questionamentos recorrentes de sua presença, seja sendo confundida como as partes de um processo ou com serventuárias da justiça, seja no contato com novas/os clientes, causam um cansaço mental diário no decorrer de suas funções, fazendo com que elas criem estratégias para driblar estas práticas.

O contato e o início de uma relação entre advogada-cliente podem ser realizadas de forma simples, mas também podem gerar uma desconfiança sobre a qualificação profissional da mulher negra, como relata uma advogada entrevistada:

*“Tive o desafio de não conseguir salvar o número dos clientes, porque no período da pandemia, pós-pandemia, a gente pegou essa prática de fazer muitos atendimentos por WhatsApp. Então, às vezes, a indicação vinha e dali a gente atendia, já fazia processo, mesmo sem ter aquele contato no escritório, né? E eu demorava muito para salvar o contato do cliente, porque eu achava que se eu salvasse... Porque, assim, eu tinha a impressão de que, quando eu salvava e eles viam a minha foto, eles desistiam do processo. Então, eu tinha esse desafio aí. **Eu demorava muito para salvar para eles não verem minha foto, porque eu não queria que eles soubessem que eu era uma pessoa negra, eu queria que eles me conhecessem primeiro.** Até mesmo minha voz eu tinha medo e não gostava de falar em áudio porque parecia uma voz mais fina, mais infantilizada. **Então, assim, eu queria primeiro mostrar para eles que eu tinha conhecimento daquilo ali para depois, sim, eles conseguirem me ver e ver que eu era uma mulher negra**”. – Advogada 1.*

Em entrevista com outra advogada, esta prática se repete:

*“Sobre a questão de dúvida, de conhecimento, achar que eu tenho menos conhecimento do que um advogado branco, entendeu? Da própria reatividade de clientes, de quando me vê como mulher negra. E como eu comecei muito jovem, né, e me formei [em Direito] com 23 anos, [comecei a] duvidar do meu potencial, do meu potencial intelectual, de atuação. **Então, eu acredito que os desafios impostos por uma advogada negra são muito maiores do que por uma mulher branca e principalmente por um homem branco.** Porque os homens brancos são os principais aceitos pelos tribunais e pela atividade*

forense em si, pela rotina de fórum. Não tem muito tempo, tem pouco tempo que eu estava na Vara de Família despachando o processo e um advogado branco chegou na Vara de Família e quis me ensinar o meu trabalho. Sem eu ter solicitado nenhuma ajuda para ele, né? Então, ele se sentiu no direito e na condição de querer me ensinar, sem saber se eu tenho uma carteira da OAB mais retroativa do que a dele, mais experiência de mercado do que a dele, né? Sem saber da minha carteira, que minha carteira é de quase mil processos” – Advogada 4.

Estes depoimentos explicitam a "provação dupla" a que estas profissionais estão submetidas: a necessidade de demonstrar domínio técnico de forma imediata e incontestável para primeiro conquistar a confiança da/o cliente para, posteriormente, poder exercer sua função plenamente. O fardo, portanto, não é apenas de ser competente, mas de ter que provar sua competência.

Essa dinâmica opera dentro do sistema jurídico brasileiro, marcado pelo que Cida Bento (2022) vai conceitualizar como o "pacto da branquitude". Trata-se de um acordo tácito que mantém e reproduz os privilégios das pessoas brancas, e nesta ocasião, em todas as esferas do Direito. Este pacto se manifesta na cultura jurídica, nas relações profissionais e nas próprias estruturas que compõem o campo do Direito, as quais foram historicamente construídas a partir de uma perspectiva racialmente situada (Queiroz, 2024). Desta forma, o pacto não só dificulta o reconhecimento da autoridade intelectual e técnica das advogadas negras, como também sustenta interpretações e práticas que tendem a ignorar a dimensão racial das violações de direitos, naturalizando estereótipos e perpetuando desigualdades em todo o ambiente jurídico.

Contudo, é justamente a partir desse lugar de tensionamento que a atuação das advogadas negras adquire significado. Sua presença nos tribunais e escritórios não é apenas profissional, mas também política. Ao defenderem suas/seus clientes, que frequentemente também são negras/os, elas contestam, com sua existência e *expertise*, as hierarquias raciais produzidas, reproduzidas e consolidadas pelo e no sistema de justiça. Ou seja, sua luta pela efetivação dos direitos vai além do caso concreto.

2. DIREITO E PROFISSÕES JURÍDICAS

2.1 A IMPLEMENTAÇÃO DA BUCROCRACIA COLONIAL NO BRASIL PARA MANUTENÇÃO DAS DESIGUALDADES

A colonização do Brasil foi um projeto de exploração humana e econômica que encontrou na escravização de pessoas trazidas da África sua base. O trabalho escravo foi o alicerce da gestão colonial brasileira. Sem a violência massiva contra populações africanas, a colônia não teria se consolidado, a estrutura social que se formou aqui foi profundamente marcada por essa realidade, criando uma nação onde a desigualdade e a hierarquia racial eram justificativas para a brutalidade do sistema.

Para governar este território, Portugal foi aos poucos montando uma máquina administrativa, com governadores, juízes e funcionários da coroa (Schwartz, 2011), que operava por meio de constantes negociações e acomodações com as elites locais, os senhores de engenho e grandes comerciantes. Estes, por sua vez, eram justamente os maiores detentores de pessoas escravizadas. O poder público e o poder privado dos senhores de pessoas escravizadas estavam, assim, intrinsecamente ligados.

Essa relação significava que, na prática, a lei frequentemente se dobrava aos interesses dos poderosos, sendo estes, homens, europeus e brancos no contexto colonial. Os juízes decidiam de acordo com o que a elite desejava. Desta forma, a corrupção e o favorecimento não eram simples falhas do sistema, mas sim mecanismos que o mantinham funcionando. Portanto, a burocracia consolidava uma ordem em que a violência contra a população escravizada era permitida e essencial para o funcionamento da colônia (Schwartz, 2011).

O resultado foi a consolidação de uma sociedade onde o Estado e a escravidão se tornaram faces da mesma moeda. A burocracia colonial, longe de ser um contrapeso ao poder dos senhores, era uma peça fundamental para mantê-lo. Ela garantia que os impostos sobre o açúcar e o ouro, riquezas produzidas por mãos de pessoas escravizadas, chegassem a Portugal, enquanto no dia a dia acatava a autoridade absoluta dos senhores sobre essas pessoas escravizadas. Assim, o Brasil Colônia se estruturou como um empreendimento no qual o poder político e o econômico eram sustentados pela vida de pessoas oriundas de África.

O Direito, longe de ser um instrumento neutro e universal, é uma ferramenta de poder profundamente enraizada na manutenção do *status quo*, próprio de suas sensibilidades jurídicas (Kant de Lima, 2010), refletindo as relações de poder desiguais de uma sociedade e determinando "quem pode dizer o Direito". Historicamente, o poder

de legislar, interpretar e aplicar a lei foi um privilégio concentrado nas mãos de uma elite branca e proprietária, atualmente, a maioria dos magistrados continuam sendo pessoas brancas (CNJ, 2024). Este monopólio garante que o sistema jurídico funcione como um mecanismo de codificação dos seus próprios interesses e visões de mundo, transformando opressões estruturais em ordem legal.

Essa dinâmica é sustentada pelo "pacto da branquitude" (Bento, 2022), um acordo tácito e estruturante que une pessoas brancas em torno da manutenção de seus privilégios e da subalternização de grupos negros (Gonzalez, 2020). A lei e sua aplicação seletiva constroem e perpetuam a ideia de que alguns corpos são inerentemente perigosos e outros são inerentemente dignos de proteção, consolidando uma ordem social onde a branquitude é sinônimo de normalidade, legalidade e quem detém o poder de dizer o que é ou não é direito.

O Direito opera como um poderoso dispositivo de produção de verdades, não se limitando apenas a julgar ações, mas constituindo um mecanismo que define o que pode ser considerado "verdade" no campo social. Através de seus discursos e práticas, o Direito institui regimes de conhecimento que classificam, hierarquizam e naturalizam determinadas visões de mundo, criando os fundamentos sobre os quais o poder punitivo será exercido.

Antes mesmo da codificação legal, existe uma norma social que molda subjetividades e estabelece os parâmetros de conduta aceitável. Esta norma invisível, mas poderosa, determina quais corpos são considerados dignos de proteção e quais se tornam alvos preferenciais do controle penal (Foucault, 2014). Ela atua docilizando comportamentos e naturalizando desigualdades, preparando o terreno para que a intervenção jurídica apareça como consequência "lógica" de desvios previamente estabelecidos (Martins, 2024).

O Direito se consolida, assim, como ferramenta crucial para legitimar a docilização dos corpos (Foucault, 2014) de acordo com interesses dominantes. Mas, no contexto do Brasil, há uma particularização do significado do Direito baseado nas moralidades dos operadores do Direito, que produzem tratamento desigual (Kant de Lima, 2010). Através de sua pretensa neutralidade, o Direito confere legitimidade a um projeto político que distribui desigualmente o perdão, a culpa e o castigo, transformado este último em punição.

A abolição da escravatura representa um marco revelador desses mecanismos. Com o fim do castigo escravista, que operava através da violência pública dos senhores, viu-se a necessidade de novos dispositivos de controle sobre a população negra liberta (Alexander, 2018). O sistema prisional emergiu como a solução para gerir esses corpos. Esta transição do suplício para a punição estatal (Foucault, 2014) não significou o fim dos mecanismos de controle, mas sua sofisticação e legitimação através de normas. O sistema prisional foi criado e apresentado como uma alternativa ao espetáculo público da violência, preservando a função essencial de segregar e neutralizar as existências que desafiavam a ordem racial e social estabelecida.

O conhecimento jurídico-penal produziu, então, novas verdades sobre a população negra. A prisão se tornou, portanto, o dispositivo central para administrar o perigo representado pela liberdade negra (Alexander, 2018). Se durante a escravidão o castigo visava à correção da "propriedade" fugitiva, no período pós-abolição a punição passou a focar na neutralização destes indivíduos. Esta transição foi fundamental para a manutenção das hierarquias raciais, causando assim o fenômeno do encarceramento em massa (Alexander, 2018; Borges, 2019).

O sistema prisional herdou e renovou a função social do castigo (Foucault, 2014), agora respaldado pelo discurso jurídico, é como se a prisão fosse um fato inevitável da vida, como o nascimento e a morte (Davis, 2018, p. 16).

2.2 LEGISLAÇÃO: A IMPLEMENTAÇÃO DO CÓDIGO PENAL NO BRASIL

A implementação da primeira Constituição brasileira em 1824 e após o primeiro Código Penal, em 1830, longe de representar um rompimento com o passado colonial, foi um dos principais mecanismos para atualizar a lógica da Casa-Grande no ordenamento jurídico nacional (Queiroz, 2024). A legislação penal nasceu como um instrumento de gestão da população negra recém-liberta, transformando questões sociais e políticas em problemas de segurança e criminalidade. Com o passar dos anos, e a criação da Lei das Contravenções Penais em 1941, não apenas tipificou novos crimes, como a vadiagem decreto Lei Nº 3.688, mas também consagrou uma seletividade penal que tinha a cor da pele como seu marcador não declarado, porém fundamental. Dessa forma, o sistema de justiça criminal assumiu a função de castigar e controlar os corpos (Foucault, 2014) que a

abolição havia, em tese, tornado livres.

Nesse processo, a lei penal atuou como uma ferramenta de reorganização do poder mantendo as hierarquias raciais, conforme demonstra Queiroz (2024), a justiça criminal passou a produzir e legitimar as verdades que sustentariam o racismo estrutural brasileiro (Almeida, 2019), associando a população negra à periculosidade e à desordem. O Código Penal de 1940, portanto, não foi um simples texto normativo, mas a consolidação de um projeto de poder que usou o direito para naturalizar a violência de Estado e a exclusão social, garantindo que a estrutura de privilégios da Casa-Grande seguisse intocada, agora respaldada pela autoridade de um sistema de justiça.

Essa estrutura de poder se consolida em uma cultura jurídica particularizada (Kant de Lima, 2010). Essa cultura inquisitorial brasileira (Kant de Lima, 1989) se caracteriza como um sistema judicial "formalmente acusatório e repressivo, observa estrita "obediência à lei" (Kant de Lima, 1989), nessa lógica, conforme o autor, "juízes podem alegar que não têm discricionariedade alguma, assim como os promotores não têm responsabilidade pessoal pelo exercício de aplicação da lei pelos juízes" (Kant de Lima, 1989), o que evidencia, que é um sistema no qual os operadores do Direito não têm a obrigação de serem "justos", mas sim de seguirem a norma, ou seja, punirem.

Neste cenário a advocacia assume o papel principal na defesa e no acesso a direitos, no âmbito das profissões jurídicas. Para compreender este desafio, é importante contrastar a cultura jurídica brasileira com a de outros sistemas, como por exemplo, o sistema dos Estados Unidos da América. Nos EUA, o regime de construção da verdade repousa sobre a ideia de que ela é fruto de um "*consenso sistematicamente negociado*" (Kant de Lima, 1997). Já no Brasil, essa lógica consensual é difícil, pois o processo é orientado pela busca da "verdade real", fundada no livre convencimento motivado do juiz (Mendes, 2010). Nesse sistema inquisitorial, é a magistratura quem detém o poder de dirigir a instrução e decidir quais provas considerar.

Desta forma, o trabalho da advocacia no Brasil se torna especialmente difícil, pois opera dentro de um sistema que, por sua lógica inquisitorial e pela construção da "verdade real" (Kant de Lima, 2010), já tende a enxergar o réu como culpado desde o início. Esta presunção de culpabilidade é motivada e corroborada pelo viés racial, a partir da criminalização e sujeição criminal do corpo negro (Misse, 2010). Como resultado, o sistema penal opera primordialmente como um dispositivo de controle social e punição,

que atinge de forma massiva a população negra, em especial os homens jovens (Alexander, 2018; Borges, 2019).

Diante disso que uma advocacia sensível a essa realidade histórica e social se torna fundamental. Mais do que a defesa técnica de um caso, sua atuação precisa compreender as raízes do conflito para interromper os ciclos de violência de fundamento racial, desafiando ativamente as "verdades" que o sistema está predisposto a produzir.

2.3 PROFISSÕES JURÍDICAS E O PAPEL DA ADVOCACIA

As profissões jurídicas (Bonelli, 2013) em especial a advocacia, constituem-se como pilares fundamentais na construção e manutenção do Estado Democrático de Direito. A advocacia emerge não apenas como uma técnica de aplicação de normas, mas como uma instância de poder e de voz. Quem está habilitada/o a exercê-la detém a chave para acionar a máquina estatal em favor de direitos, tornando-se uma/um mediadora/mediador essencial entre a/o cidadã/o e o sistema de justiça. Neste sentido, a advocacia é uma profissão e uma função social crucial para a efetivação da cidadania, pois garante que os indivíduos possam ter suas demandas traduzidas na linguagem do Direito e levadas ao conhecimento do Poder Judiciário e transformadas em processo.

No espectro dessa atuação, a advocacia criminal assume um papel de extrema relevância e sensibilidade, uma vez que atua na linha tênue entre a liberdade e o poder punitivo do Estado. É no campo penal que tudo se torna mais evidente, tornando a defesa técnica indispensável, sendo a/o advogada/o criminalista acionar os princípios constitucionais do réu, de presunção de inocência, do contraditório e da ampla defesa.

Porém, o acesso ao serviço da advocacia nunca foi democrático. Por muito tempo, a representação por uma/um advogada/o particular foi um privilégio das grandes elites. A população pobre, em sua maioria negra, permanecia sem condições financeiras de contratação do serviço advocatício. Neste cenário, para aquelas pessoas que não possuem condições de arcar com os custos de uma/um advogada/o particular, a Defensoria Pública, em seu âmbito estadual e federal, funciona como a instituição constitucionalmente prevista para garantir o direito à assistência jurídica integral e gratuita. Apesar da indispensável atuação da Defensoria Pública na promoção do acesso a direitos, é inegável que o volume avassalador de casos, somado à crônica escassez de

recursos, impõe sérios limites à sua atuação, principalmente no Estado do Rio de Janeiro.

O Relatório Anual Justiça em Números, publicado em 2024, demonstra que o sistema de justiça brasileiro apresenta um aumento significativo de ações judiciais provenientes de demandas por acesso à justiça (CNJ, 2024). Essa realidade frequentemente força uma atuação mecanizada, na qual as/os defensoras/es, sobrecarregadas/os com centenas de processos, não dispõem do tempo necessário para um aprofundamento individualizado de cada caso ou para a construção de um vínculo significativo com suas/seus assistidas/os. Este distanciamento pode levar a uma defesa que, ainda que técnica e formalmente adequada, carece da densidade que poderiam ser decisivos para evitar uma condenação injusta ou excessivamente severa. Por vezes, a pessoa defensora conhece as/os assistidas/os no dia de seus julgamentos, além de prestarem serviços descentralizados, ou seja, não é a mesma pessoa defensora que irá tratar dos casos. Desta forma, o próprio sistema que a Defensoria Pública busca equilibrar, é soterrada pela lógica burocrática, transformando-a, em uma engrenagem que, em alguns casos, pode corroborar com a condenação dos indivíduos, evidenciando uma das muitas contradições do sistema de justiça criminal brasileiro.

As transformações institucionais no campo do Direito também dizem respeito à feminização da advocacia. O ingresso massivo de mulheres nas Faculdades de Direito e nas profissões jurídicas tem reconfigurado o perfil de profissionais da advocacia (Perfil ADV, 2024), antes um reduto quase exclusivo de homens. Se por um lado as mulheres hoje constituem a maioria nas salas de aula e nas novas inscrições na OAB, por outro, ainda enfrentam barreiras invisíveis para ascenderem aos cargos de maior prestígio e remuneração.

Questões referentes à divisão sexual do trabalho jurídico também se refletem na atuação profissional das operadoras do Direito. Embora a representação de mulheres tenha crescido no âmbito da advocacia (Perfil ADV, 2024), elas se concentram de forma significativa nas especialidades de Família, Infância e Juventude e Cíveis, áreas tradicionalmente associadas ao cuidado (Bonelli, 2013), tanto na advocacia, quanto na magistratura (Sciammarella, 2019), reservando às mulheres, a função de "cuidar" dos conflitos da família e da vulnerabilidade, e aos homens, o poder de "decidir" em decisões vistas como "mais importantes".

Neste contexto, a existência da advocacia negra feminina representa um marco

sobre a interseccionalidade (Gonzalez, 2020; Akotirene, 2019; Davis, 2016;). Ela ocorre na intersecção de dois eixos de lutas por reconhecimento: a partir do gênero, em um campo profissional ainda patriarcal, e da raça, em uma sociedade estruturalmente racista. Estas profissionais não apenas precisam dominar a técnica jurídica, mas também constantemente reafirmar sua legitimidade em espaços que não foram historicamente pensados para sua presença. Sua atuação, especialmente na área criminal, significa uma mobilização política da advocacia na defesa de uma população majoritariamente negra e pobre, desafiando estereótipos e questionando o racismo institucional. Desta forma, a advocacia negra feminina se constitui como uma força vital para a descolonização do campo do Direito.

3. ADVOCACIA NEGRA FEMININA: ENTRE DESAFIOS E ESTRATÉGIAS

A atuação da advocacia negra feminina no Brasil se constitui como um potente campo de enfrentamento às estruturas racistas entranhadas no sistema de justiça. Estas profissionais não apenas precisam lutar pela efetivação do direito para suas/seus clientes, majoritariamente pertencentes a grupos subalternizados, mas também travam uma batalha diária pela sua própria legitimidade e aceitação em um espaço historicamente dominado pela branquitude. Sua prática, portanto, se transforma em uma estratégia política de desmonte do racismo institucional e estruturante, que faz com que elas tenham estratégias de sobrevivência perante este ambiente.

As mulheres negras assistiram em diferentes momentos de sua militância, à temática específica da mulher negra ser secundarizada na suposta universalidade de gênero. Essa temática da mulher negra invariavelmente era tratada como subitem da questão geral da mulher, mesmo em um país em que as afrodescendentes compõem aproximadamente metade da população feminina. Ou seja, o movimento feminista brasileiro se recusava a reconhecer que há uma dimensão racial na temática de gênero que estabelece privilégios e desvantagens entre as mulheres. Isso se torna mais dramático no mercado de trabalho, no qual mulheres negras são preteridas (no acesso, em promoções e na ocupação de bons cargos) em função do eufemismo da “boa aparência”, cujo significado prático é: preferem-se as brancas, melhor ainda se forem louras (Carneiro, p.121, 2011).

O trecho de Sueli Carneiro explicita como a interseccionalidade entre raça e gênero se materializa de forma concreta no universo profissional, criando uma barreira de “boa aparência” que marginaliza as mulheres negras mesmo quando possuem a mesma qualificação formal, ou por vezes, até melhor que outras/os candidatas/os brancas/os. No campo jurídico, essa dinâmica assume contornos ainda mais nítidos: a figura do advogado bem-sucedido ainda é socialmente associada a um perfil masculino e branco, enquanto a presença da mulher negra é frequentemente questionada. Sua entrada nesse espaço não se dá pela simples aquisição de um diploma, mas por uma contínua negociação de legitimidade, na qual sua competência é posta à prova de modo mais rigoroso e sistemático do que a de seus pares brancos.

Essa condição, no entanto, não resulta em passividade, mas em resiliência estratégica. A advocacia negra feminina desenvolve essas estratégias de sobrevivência, um conjunto de saberes práticos que permite não apenas permanecer no campo, mas atuar dentro dele, transformando-o. Elas aprendem a decodificar os códigos não escritos do ambiente branco e masculino e a construir redes de apoio solidárias entre si, como por exemplo algo dito por uma interlocutora o grupo “Black Sisters in Law”, uma organização dedicada a auxiliar advogadas negras a expandirem suas carreiras no âmbito internacional. E a utilizar seu próprio posicionamento como ferramenta de leitura crítica dos casos.

“É um grupo grande de mulheres, agora acho que são 2000 por aí, não posso falar com precisão, mas ela, a fundadora, acho que uns dois anos atrás, me achou ali no Instagram, passou mensagem perguntando se eu queria fazer parte, me apresentou, como funcionava o grupo, e enfim, aí desde então eu faço parte. Então assim, é um grupo que se reúne, né, dessas advogadas, então fazem bastante atividade, por exemplo, agora elas têm parceria com iFood, então ela é advogada empresarial, então ela precisa ser ali advogada, estudante de Direito, enfim, estagiário, negras, mulheres negras. Então a gente, como que eu vou dizer, pode ser de todas as áreas, não necessariamente criminal, mas ali a gente vai se fortalecendo em questões de curso, vai fazendo curso, mentorias, [...] então assim, é um grupo grande, né? [...]. É mais isso, é para fortalecer mesmo, para nos colocar no mercado, fortalecer essa advocacia. [...] tem dúvida no processo a gente bota lá no grupo aí algumas advogadas vezes se disponibiliza para poder ajudar passar uma orientação. [...] É um grupo que dá ali algumas oportunidades e ali mesmo as próprias advogadas vai dando, vai enviando algumas informações. “Ó fiquei sabendo que vai ter uma vaga em algum lugar o escritório tá oferecendo vaga” então ali as advogadas vão se ajudando colocando as informações onde pode arrumar trabalho” O objetivo é esse, de se acolherem e sim, já houve informações de casos [...] e relatos né de sofrer tanto indiretamente quanto diretamente né, de desses casos de racismo” – Advogada 1.

A fala da *Advogada 1* entrevistada revela essa estratégia coletiva de resistência profissional. O grupo de advogadas descrito funciona como um instrumento de troca de informações e oportunidades para essa advocacia.

Os relatos de racismo, compartilhados e validados coletivamente através deste grupo, como relata a *Advogada 1*, transformam experiências de violência em um diagnóstico político do ambiente de trabalho, tirando a culpa da vítima, que por vezes não conseguem nomear o ocorrido como um ato racista pelo Mito da Democracia Racial no Brasil já explicado por Florestan Fernandes em 2008 e pelo racismo por denegação, sendo

o esse tipo de racismo, contextualizado por Gonzalez em 2020, como o ato de manifestar o racismo negando a existência do indivíduo, fazendo com que assim, as mulheres negras não “percebam” que estão sofrendo essa violação.

Esse mecanismo de acolhimento e fortalecimento mútuo não é um acessório, como diz a *Advogada 1*, “*O objetivo é esse, de se acolherem*”, mas uma importante ferramenta para estas mulheres participantes. Essa atitude trata-se da prática da “Dororidade”, conceito de Vilma Piedade (2017) para definir a “Sororidade”³ específica e política entre mulheres negras, fundada no reconhecimento compartilhado da dor do racismo e na construção coletiva de alternativas de existência.

É essa ética do cuidado que sustenta redes como a descrita e a abertura de caminhos para iniciativas como o Instituto Liberdade e Emancipação (ILÊ), organização jurídica sem fins lucrativos liderada por mulheres negras que foi incubada pelo CRADAC e fundada em 2024, responsável por prestar assessoramento jurídico gratuito em todas as fases processuais. O Ilê também mantém diálogo constante com movimentos sociais e realiza cursos preparatórios para pós-graduação *stricto sensu* com o objetivo de aumentar o número de pessoas negras nesses espaços. Dessa forma, a prática cotidiana da advocacia negra feminina se consolida como um contrapoder a essa hegemonia branca institucionalizada.

³ União de mulheres que compartilham os mesmos ideais e propósitos, normalmente de teor feminista, sendo caracterizada pelo apoio mútuo evidenciado entre essas mulheres. Relação de irmandade, união, afeto ou amizade entre mulheres, assemelhando-se àquela estabelecida entre irmãs. – Dicionário Online de Português.

3.1 SUBALTERNIZAÇÃO DA MULHER NEGRA: RAÇA E GÊNERO DA ESCRAVIDÃO AO MERCADO DE TRABALHO

As trajetórias profissionais de advogadas negras no campo jurídico são frequentemente marcadas pelo racismo e o sexismo (Carneiro, 2011; Lima, 2020). Tal cenário se manifesta de forma contundente nos ambientes de trabalho em que essas profissionais se inserem, especialmente no ambiente de estágio. O estágio constitui como o primeiro contato concreto com o exercício da profissão e com as dinâmicas que fazem parte do cotidiano do trabalho jurídico. Como aponta uma interlocutora:

“Passei um período na Defensoria Pública e uns dois, três meses, na Vara de Família também, depois disso eu fui para um escritório criminal. Só que nesse escritório criminal eu tinha que ser meio recepcionista do curso que eles tinham, da OAB e meio que estagiária. Às vezes eu vinha muito em Varas de Execução Penal, vinha em fórum, fazer alguns serviços de estagiários, mas era mais trazer assim, tirar cópia de processo, porque ainda tinha alguns processos, né, em 2018, tinha alguns processos na área criminal que ainda eram físicos. Então eu tinha que vir fazer cópia, trazer alguns documentos. Só que nesse estágio era assim, eu não aprendi nada, entendeu? Eu fazia, eu fazia faxina no espaço, né? Então também eu achei que foi um período muito difícil, foi um período que eu me senti muito desvalorizada, porque depois disso uma outra menina que tinha acabado de ser assim, advogada recente ali, né? Ela tinha feito curso lá para OAB nesse local, ela começou a se chegar a ficar muito lá, ela já fazia o trabalho de advocacia, só que eu não, entendeu? Eu era direcionada sempre a fazer o trabalho de faxina, limpar banheiro do curso, era tipo fazer, não era fazer café, era limpar as coisas mesmo, né? E teve uma ocasião que um advogado conhecido meu que tinha estudado, mas ele estava períodos à frente, já tinha concluído, já tinha se tornado advogado e ele chegou lá, eu lembro que ele me olhou assim de cima e baixo, porque eu lembro que ele estava fazendo obra, então tinha muita massa, corrida, né? E eu estava assim, muito suja de fazer faxina, assim, de obra nesse escritório, né? E aquilo ali foi uma coisa que me marcou muito, porque eu vi que eu não era assim valorizada por tipo, fazer peças, essas coisas ela nunca me dava para fazer, né? Mas fazer faxina eu servia.” – Advogada 1.

Desde a escravidão, o corpo e o trabalho da mulher negra foram destinados ao serviço doméstico e ao cuidado, funções consideradas inferiores e desprovidas de prestígio social. Esse destino não foi natural, mas violentamente construído. A transição formal da condição de escravizada para a condição de trabalhadora livre não rompeu essa lógica, mas a recodificou, confinando milhões de mulheres negras aos mesmos espaços domésticos e de subalternação (Spivak, 2010; Moreira, 2017), agora sob a lógica do emprego precarizado.

No capitalismo, essa herança se materializa na concentração das mulheres negras no trabalho do cuidado e na limpeza, funções historicamente desvalorizadas e marcadas pela invisibilização social. Como babás, trabalhadoras domésticas e faxineiras, elas assumem as tarefas de reprodução da vida e do conforto alheio, sem direitos plenos ou reconhecimento profissional. Essa invisibilidade é um dispositivo de poder que nega a humanidade plena e a cidadania econômica dessas mulheres, perpetuando-as em uma posição de servidão, onde a “mulher negra, naturalmente é cozinheira, faxineira, servente, trocadora de ônibus ou prostituta” (Gonzalez, 2020, p.78).

Essa segregação ocupacional constitui o “pano de fundo” que molda os desafios específicos enfrentados pela advogada negra já em seu início de carreira, especialmente durante o estágio profissional. Este período, reconhecido como fundamental por ser “o primeiro contato com o sistema de justiça” e “uma época de experiências marcantes para suas carreiras” (CNJ, 2024, p. 58), deveria ser primordialmente um ambiente de aprendizado técnico e de iniciação profissional.

No entanto, como relatado pela advogada entrevistada, essa experiência formativa é frequentemente distorcida pela mesma lógica de subalternização que marca o mercado de trabalho (Gonzalez, 2020). Ao invés de ter acesso às atividades nobres da profissão, ela relata a insistência de confiar a ela as funções subalternas, reproduzindo, no espaço formativo, a expectativa social que historicamente destina a mulher negra aos serviços de suporte e invisibiliza seu potencial intelectual. Dessa forma, o estágio, longe de ser um portal de ingresso, transforma-se em um campo de disputa onde a futura advogada precisa enfrentar, desde o primeiro momento, a recondução ao lugar que o racismo já lhe designou.

“Aí depois disso eu fui trabalhar com esse advogado que me olhou de cima a baixo. Ele me chamou para trabalhar com ele no escritório dele, eu ainda não tinha carteira da OAB, foi no período da pandemia, estava suspenso ainda. Mas eu já era formada, aí eu fui trabalhar lá com ele, no escritório dele, enfim, a gente tratou, eu falei “Tá bom!” Aí um dia ele conversando, ele falou para uma cliente assim “Ah, não, pode deixar, você vem aqui e vê com a minha secretária”, “Fulano, você pode me chamar de estagiária, se você quiser” Não, desmerecendo o serviço de secretária, porque se eu fosse secretária não teria problema nenhum. “Mas eu fiz uma Faculdade de Direito, então, você pode me chamar de estagiária, não tem problema.” E eu lembro que ele me dispensou porque eu não quis comprar pano de chão, entendeu? Ele falou que eu era muito indisciplinada, porque ele queria que eu comprasse pano de chão, para poder limpar o escritório. Aí eu peguei e falei para ele, falei assim: “Olha, eu não tenho problema nenhum em limpar o espaço que eu trabalho,

não tem problema nenhum, mas é a forma com que você fala e a forma que você impõe.” Ele falou que era indisciplinada, que não dava para trabalhar no escritório dele, porque eu não fui comprar o pano de chão. Mas não foi nem porque eu não fui, porque eu iria no outro dia, foi porque não deu tempo, entendeu? Então assim, você vê que aquilo lá que ele viu, eu passando no outro escritório, refletiu ali no que ele queria para mim, né? Então você nunca é visto como só estagiário, você é visto como outros serviços, né? Tipo a pessoa que é da limpeza.” – Advogada 1.

O advogado, ao designá-la como "secretária" e depois exigir a compra do material de limpeza, opera uma redução identitária: ele não a vê como bacharel em Direito, ou como estagiária, como ela gostaria de ser tratada, mas projeta nela a função social historicamente reservada à mulher negra, a função do serviço doméstico e do cuidado com o espaço alheio. A dispensa por "indisciplina" ao se recusar a cumprir essa ordem consolida a violência: sua recusa em aceitar o lugar designado é punida com a demissão, reforçando que a permanência naquele ambiente elitizado está condicionada à aceitação passiva de subalternização, vinculada ao gênero e a raça.

E é nesse contexto que podemos constatar que somos vistas como domésticas. Melhor exemplo disso são os casos de discriminação de mulheres negras de classe média, cada vez mais crescentes. Não adianta serem “educadas ou estarem bem-vestidas” [...]. Os porteiros dos edifícios obrigam-nas a entrar pela porta de serviço, obedecendo às instruções dos síndicos brancos [...]. (Gonzalez, 2020, p. 82-83).

Essa dinâmica encontra um paralelo direto na análise de Lélia Gonzalez (2020) sobre mulheres negras de classe média sendo obrigadas a usar a porta de serviço. Em ambos os casos, o racismo opera pela desclassificação social: independentemente de seu diploma ou vestimenta, o marcador racial e de gênero as reconduz, na percepção do outro, à condição de subserviência. No escritório de advocacia, o pano de chão cumpre a mesma função simbólica da porta de serviço no condomínio: é um dispositivo físico que materializa a barreira social, lembrando à profissional negra que, ali, seu potencial intelectual é secundário perante a expectativa de que seu corpo está disponível para o trabalho braçal.

Indo de acordo com esta análise, em um novo registro, a experiência da *Advogada 4* no ambiente de estágio ilustra outra estratégia de navegação no mesmo ambiente excludente: a hiper produtividade. Enquanto a *Advogada 1* confrontou diretamente a

tentativa de subalternização, a *Advogada 4* internalizou a pressão por legitimação, convertendo-a em uma máquina operacional. Seu depoimento revela os custos ocultos dessa estratégia, mostrando como a sensação de "não pertencimento" em um espaço majoritariamente branco pode gerar uma recompensação exaustiva, na qual a própria saúde mental e o tempo de vida são negociados em troca de reconhecimento profissional.

“Na verdade, com relação aos meus estágios, eu me sentia excessivamente demandada. De início, eu já me deparei com a situação de que, quando me adentrei ao jurídico em uma empresa de seguros, como jurídico estratégico, eu me deparei com um cenário em que eu era a única pessoa negra daquele espaço. Então, assim, era um ambiente de 30 advogados. E eu cheguei lá como a única pessoa negra. Então aquilo ali já me despertou um certo sentimento de não pertencimento, como se eu não fosse pertencer àquele lugar. Mas eu sempre tive aquela máxima da minha mãe que aonde eu chegasse eu tinha que ser melhor. E essa máxima, ela te custa várias coisas da sua vida, né? Disponibilidade, tempo de lazer, sanidade mental. Então, eu me dedicava muito ao meu estágio, eu fazia defesas estratégicas em nome da minha advogada, que eu era estagiária. E aí, isso me custava muito, porque ao invés de eu fazer estritamente as minhas seis horas de estágio, eu ficava na empresa entre seis e dez horas de estágio. Então, tinham dias da faculdade que eu nem queria ir para a aula, que eu saía do estágio, eu tinha que ir direto para casa porque eu estava exaustivamente cansada, pensando em defesas técnicas, tendo que me qualificar numa área securitária, sendo acadêmica ainda, ainda num terceiro período”. – Advogada 4.

Outra questão presente no ambiente do Direito é a aparência. O cabelo da advogada negra deixa de ser um simples atributo pessoal para se tornar um território político em disputa. Comentários depreciativos e insinuações maliciosas, como os registrados na pesquisa realizada com o CNJ (2024), funcionam como dispositivos de controle que buscam regular não apenas uma estética, mas uma identidade. Essa regulação busca enquadrar a pessoa negra dentro de um padrão de "profissionalismo" definido pela branquitude, onde o cabelo liso ou alisado opera como um passaporte condicional para a credibilidade (Ramos; Geraldo, 2024), na medida em que “o juiz acredita mais em mim quando eu estou com o cabelo escovado” (*Advogada 3*). A mensagem codificada é que a autoridade profissional é concedida não pelo conhecimento jurídico, mas pela capacidade de minimizar a visibilidade da negritude, transformando a apresentação pessoal em uma negociação diária e desgastante pela legitimidade.

A situação em que uma advogada é “mais” respeitada quando está de cabelo alisado exemplifica o fenômeno do racismo codificado (Schucman, 2022), um mecanismo sutil que não se expressa através de ofensas diretas.

“Então eu tive muitos desafios por ser negra. Eu sou uma mulher preta, com o cabelo cacheado, cheio, crespo, cheio, né? Então isso também foi um desafio para mim, porque eu não conseguia me vestir de forma social e associar meu cabelo a essa profissão.” – Advogada 2.

Nesta fala, a advogada relata como o campo jurídico é excludente quando ela performa sua mulheridade negra, e um dos instrumentos de violência é seu cabelo crespo, na medida em que se “portar de forma mais social” está associada a negação de seu cabelo (Kilomba, 2019). O respeito não é um direito inerente à sua função, mas um privilégio vinculado ao “merecimento”. Essa dinâmica cria uma autoridade subordinada, a competência técnica da advogada é constantemente posta sob suspeita e só é validada quando acompanhada pela performance de um embranquecimento estético (Bento, 2019).

O cabelo natural, portanto, é lido como um ato de insubordinação, uma quebra do contrato racial que exige a diluição dos marcadores físicos da negritude para o ingresso nos espaços de poder, como o campo jurídico, demonstrando que “a sistemática desvalorização da mulheridade negra não foi uma simples consequência do ódio racial, foi um método calculado de controle social” (Hooks, 2019, p. 104).

3.2 MARCADORES SOCIAIS E MERCADO DA ADVOCACIA

No período da escravidão, pessoas brancas criaram uma hierarquia social baseada em raça e sexo que posicionou homens brancos em primeiro lugar, mulheres brancas em segundo, apesar de as vezes serem colocadas na mesma posição que os homens negros, que estavam em terceiro lugar, e as mulheres negras eram as últimas. (Hooks, 2019, p. 93).

A hierarquia social explicitada por Bell Hooks (2019), cuja base foi forjada no período escravocrata, não constitui um fato histórico superado, mas um alicerce estruturante que continua a organizar as relações no mercado de trabalho contemporâneo. A advocacia, como profissão liberal de alto prestígio e influência social, reflete e reproduz essa pirâmide de poder. Nela, a posição de maior destaque e autoridade, associada a sócios de grandes escritórios, desembargadores e ministros, permanece esmagadoramente ocupada por homens brancos, correspondendo ao topo da hierarquia descrita por Hooks. Este cenário não é um acidente demográfico, mas a expressão de um projeto histórico que reserva as posições de comando e decisão a um grupo social

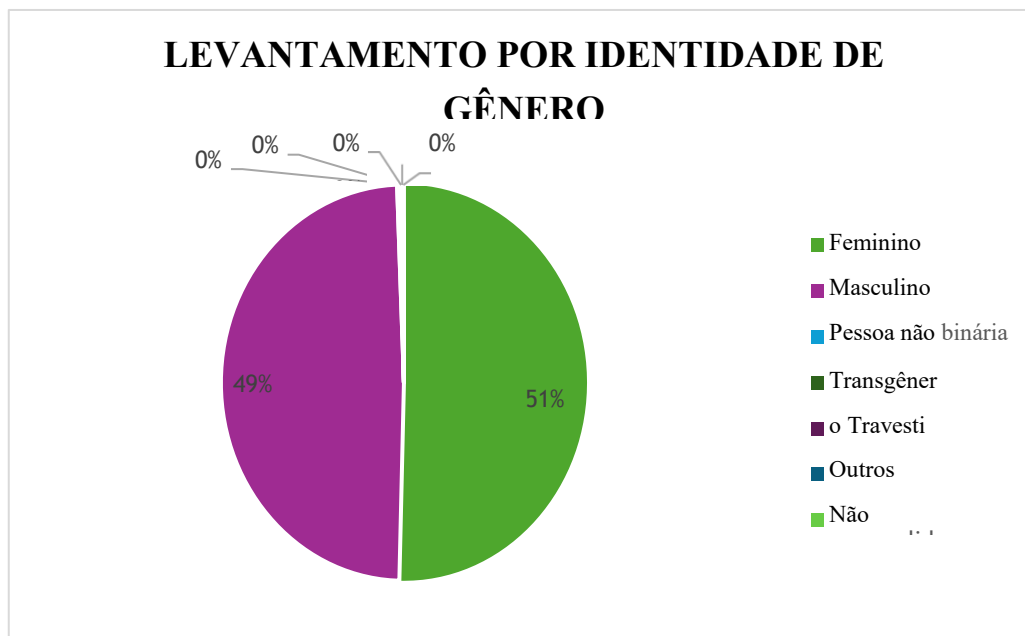
específico.

“E teve várias ocasiões, até mesmo como eu falei, como meu marido também é advogado, só que é um homem branco. Muitas das vezes, às vezes pessoas param a gente na rua, já aconteceu também de uma mulher com criança parar na rua achando que ele era juiz. E essa pessoa só se dirigia a ele, e não a mim, em nenhum momento, mesmo eu estando vestida com roupa social. Em nenhum momento a pessoa falava ou olhava para mim, sempre ficava falando com ele, “Não, é porque eu tenho uma causa assim “achando que ele poderia ajudar em alguma coisa. “Não, eu sou advogado” “Ah, eu pensei que o senhor era juiz”. Então assim, é aquela questão, o homem branco é sempre visto como alguma coisa, como um cargo superior e eu provavelmente posso ser que eu seja vista como estagiária dele, quando eu estou com ele, então eu percebo também esse desafio, esse preconceito.” – Advogada 1.

Nessa estrutura, a advogada negra ocupa um lugar de desvantagem estrutural, correspondente ao último degrau daquela hierarquia colonial. Ela enfrenta barreiras que são a soma, e não apenas a justaposição, do racismo e do sexismo (Carneiro, 2011). O relato da *Advogada 1* sobre ser invisibilizada ao lado de seu marido, um homem branco também advogado, é uma ilustração de como opera a percepção pública da autoridade profissional. Mesmo vestida com roupa social e compartilhando a mesma qualificação formal, seu corpo de mulher negra não é lido como portador de conhecimento jurídico ou de uma posição hierárquica elevada. A suposição automática da pessoa que os aborda de que ele seria um juiz e ela, no máximo, uma estagiária revela um roteiro social profundamente internalizado: a figura da autoridade e da *expertise* no campo do Direito é, no imaginário coletivo, masculina e branca. A cena explicita que sua luta por legitimidade não se restringe aos tribunais ou escritórios, mas se estende ao espaço público, onde deve constantemente desafiar as expectativas sociais que insistem em negar sua posição de sujeito do direito.

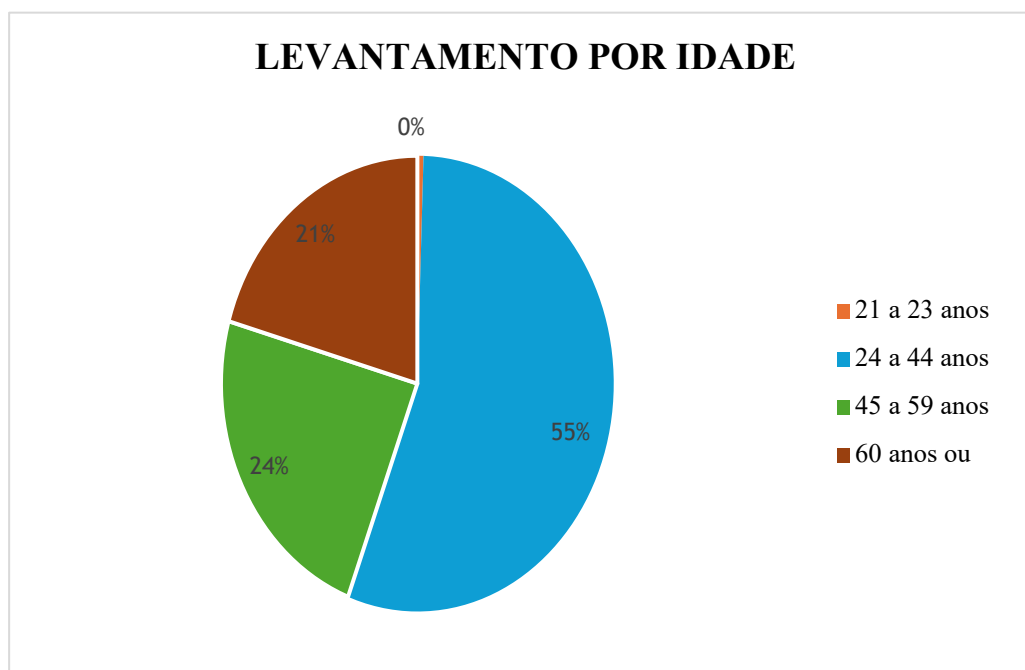
A partir dessas reflexões, analiso os dados do 1º Perfil Demográfico da Advocacia, feito pela FGV Justiça a pedido da OAB Nacional no ano de 2024.

Gráfico 1- Perfil Sociodemográfico no Brasil – Identidade de Gênero



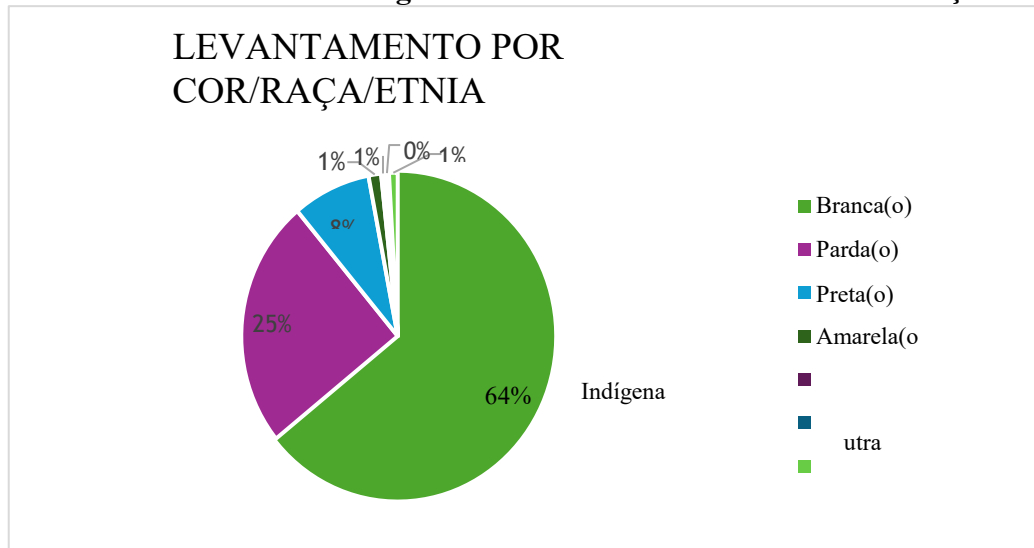
Fonte: Perfil ADV – 2024. Elaboração própria, 2025.

Gráfico 2 – Perfil Sociodemográfico da Advocacia no Brasil - Idade



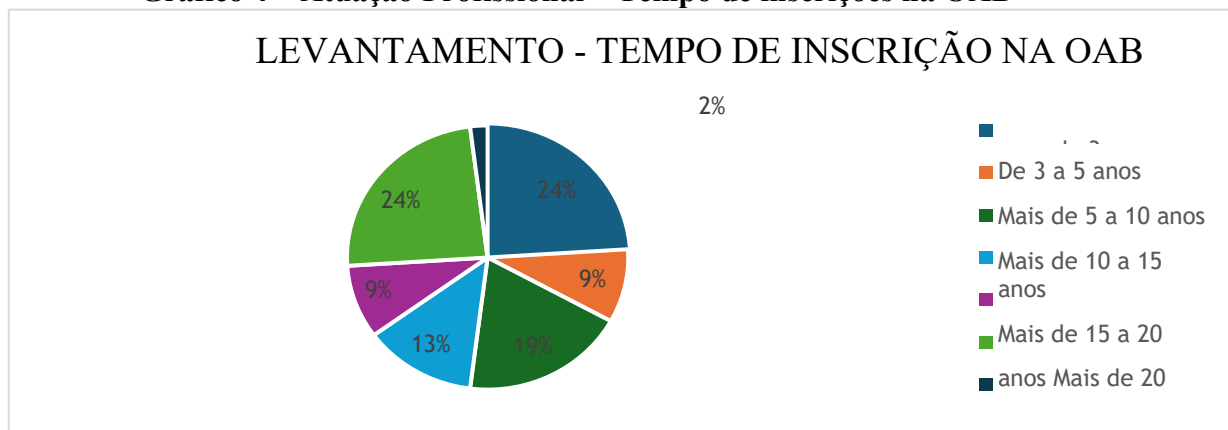
Fonte: Perfil ADV – 2024. Elaboração própria, 2025.

Gráfico 3 – Perfil Sociodemográfico da Advocacia no Brasil – Cor/Raça/Etnia



Fonte: Perfil ADV – 2024. Elaboração própria, 2025.

Gráfico 4 – Atuação Profissional – Tempo de inscrições na OAB



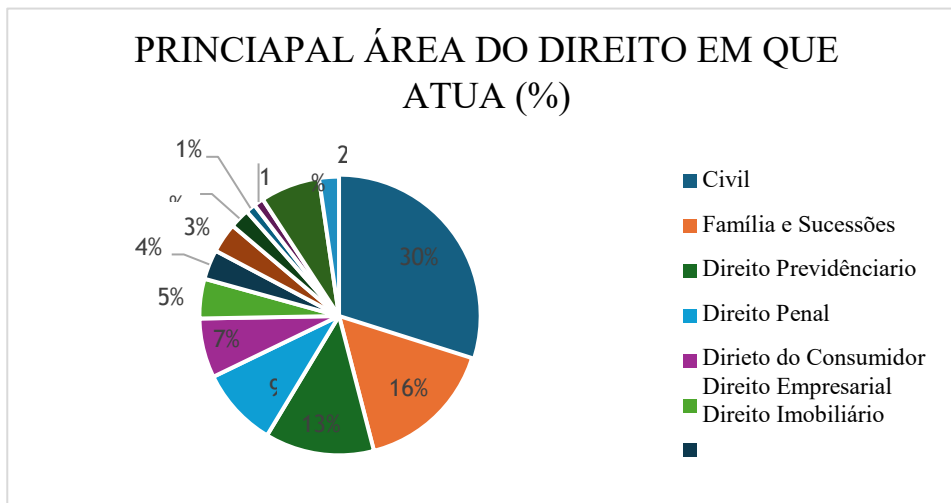
Fonte: Perfil ADV – 2024. Elaboração própria, 2025.

A advocacia no Brasil hoje é, em grande parte, composta por mulheres brancas e jovens. Isso significa que, olhando para o todo, a maioria das pessoas advogadas são mulheres, a maioria é branca e a maioria tem poucos anos de profissão, menos de 20 anos de inscrição na OAB. Porém, este fato esconde uma realidade muito diferente para as advogadas negras. Elas estão dentro de um grupo majoritário (de mulheres), mas sua experiência é de minoria e exclusão.

A feminilidade valorizada na profissão é a branca. A juventude muitas vezes significa pessoas que puderam seguir uma trajetória linear nos estudos, algo mais difícil para muitas mulheres negras, sendo necessário a constante afirmação em um espaço que é

feito para mulheres brancas e jovens.

Gráfico 5 – Atuação Profissional – Principal área do Direito em que atua



Fonte: Perfil ADV – 2024. Elaboração própria, 2025.

Essa exclusão é especialmente grave na área criminal. É uma área pouco valorizada dentro da advocacia, com poucos profissionais se especializando, mas é justamente onde a presença da advogada negra é mais crucial. A população carcerária é de maioria negra (FBSP, 2025). Uma advogada negra, que tenha se especializado para defender estes casos e/ou tenha sofrido práticas discriminatórias no sistema de justiça, não traz apenas o conhecimento técnico da lei, ela também consegue enxergar as violências que passam despercebidas por quem nunca viveu o racismo.

O tribunal, para a advogada negra, não é um espaço neutro de aplicação da lei, mas uma arena onde seu corpo é lido antes de seus argumentos. A audiência, momento culminante da performance jurídica, torna-se um palco de exposição: além de defender o caso, ela precisa defender sua própria pertinência naquele espaço, como foi explicitado anteriormente no prólogo deste trabalho.

“Acho que é muito importante eu me colocar nesse lugar, nesse espaço, já questionei, já falei que odiava advogar, já tive, já falei que não gostava de audiência, justamente porque era um momento que eu me mostro para o cliente, me mostro para o juiz e você vê olhares duvidando da sua capacidade é muito difícil, né? [...] Então assim, mas eu acho muito importante, assim como eu não tive referência, hoje eu posso, eu posso estar sendo referência para alguém. Então eu acho importante ocupar esses lugares, mesmo com medo eu vou, porque eu olho não só para mim, mas para outras pessoas que possam vir depois de mim. Então quanto mais a gente colocar cor, quanto

mais a gente se colocar e quanto mais a gente mostrar, é assim que a gente vai fazer essa mudança. Não é de falar, mas é de se mostrar, de ocupar esses espaços. Eu fui a primeira pessoa da minha família a fazer uma Universidade de Direito, a primeira a concluir o ensino superior” – Advogada 1.

Cada olhar de dúvida do cliente, como representa a *advogada 1* ou da/o juíza/o ou do representante do MPRJ, não questiona apenas sua competência, mas reativa o arquivo histórico que duvida da capacidade intelectual de pessoas negras. O "ódio" que ela declara não é somente ao Direito, mas ao custo emocional constante de ter que performar perfeição em um ambiente que parte do pressuposto de sua inadequação.

“Eu já tive a situação de solicitarem, perguntarem se eu estava lá para assinar o livro de presença em relação a pessoas que estavam com cumprimento de pena. E eu estava ali realizando a minha rotina diferente de diligências, né. Então disse a confundida com a estagiária, entendeu? Eu ainda entrei ao fórum, estava indo na Sexta Vara Cível despachar um processo e aí fui questionada se eu estava procurando estágio eu fiquei muito impressionada do que que levou a crer a pessoa achar que eu estava procurando estágio né, mas tudo bem. Não consigo relacionar a outra questão que não fosse a racial.” – Advogada 4.

Neste cenário, o fenômeno do estranhamento se manifesta como racismo codificado (Schucman, 2022), uma tecnologia sutil de manutenção do racismo no campo jurídico e o tribunal se tornando uma grande arena. A dúvida que paira sobre sua capacidade não é sobre seu domínio da Lei Penal, mas sobre seu direito primordial de ali estar como agente ativa da lei. Esta desconfiança prévia gera uma carga cognitiva adicional, antes de convencer pelo mérito dos autos, ela precisa desconstruir o estereótipo que a precede. Cada gesto, cada tom de voz, cada palavra escolhida é performada sob este crivo duplo, tornando sua atuação profissional um exercício exaustivo, no qual o conteúdo técnico é inseparável da negociação constante de sua legitimidade, exercendo seu ofício com coragem, principalmente na defesa de suas prerrogativas (Pires, 2018).

“Então, eu como mulher negra, eu percebo que os desafios são grandes, né? São maiores do que se fosse para uma mulher branca ou uma advogada branca. Por ser uma mulher negra, eu enfrento um judiciário muito mais hostil do que se fosse para uma advogada branca. Então eu percebo isso justamente pelo pacto da branquitude. Porque quando eu estou ali realizando uma sustentação oral, não existe um lugar de reconhecimento e familiaridade com a minha figura. Tal como se fosse com uma mulher branca ou um homem branco. Que para mim os homens brancos, esses advogados brancos, eles são os mais bem recebidos pelo judiciário” – Advogada 2.

3.3 QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL DAS ADVOGADAS NEGRAS PARA O ACESSO A DIREITOS

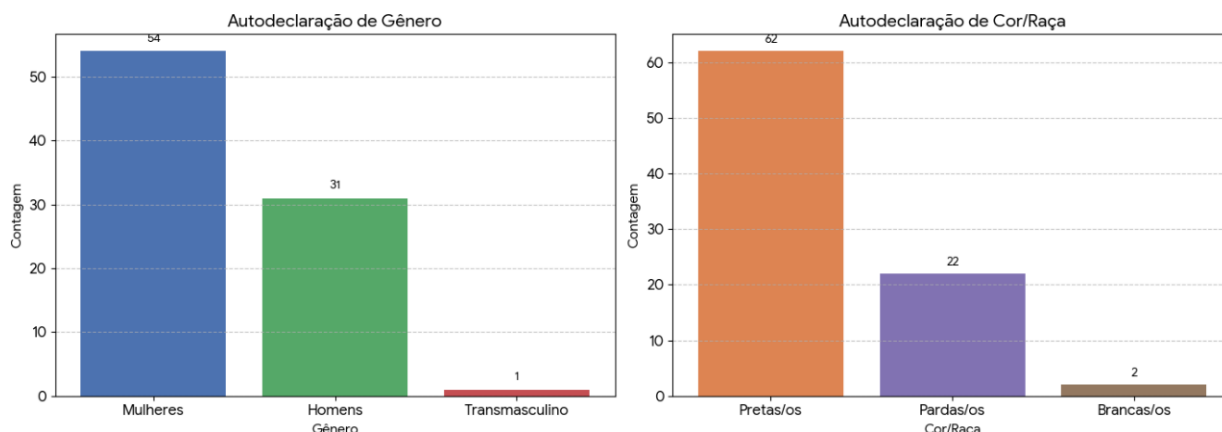
O CRADAC é um programa de extensão do Instituto de Estudos Comparados em Administração de Conflitos da Universidade Federal Fluminense, que tem o objetivo de oferecer atendimento jurídico gratuito para mulheres encarceradas, pessoas vítimas de reconhecimento fotográfico, familiares de pessoas em privação de liberdade e menores em cumprimento de regime socioeducativo. O programa de extensão tem como objetivos oferecer a formação de recursos humanos da graduação e pós-graduação, assim como cursos para a qualificação de profissionais da advocacia negras/os.

Estes cursos de qualificação profissional são promovidos pelo CRADAC e pelo Núcleo de Pesquisa em Sociologia do Direito, vinculado ao Instituto Nacional de Ciência e Tecnologia em Estudos Comparados em Administração de Conflitos (INCT-InEAC), desde 2022, sendo iniciados com o curso de extensão “Antirracismo e as Mobilizações Profissionais do Campo do Direito”.

Minha pesquisa analisa as informações dos cursos de extensão promovidos pelo CRADAC a partir do ano de 2024, começando pelo curso “Estratégias Jurídicas Para Os Processos de Execução da Pena de Mulheres Encarceradas” e “Os Desafios das Nulidades da Prova na Prática Processual Penal: Erros Judiciários e Atuação Criminal em Casos de Reconhecimento de Pessoas”. Seu objetivo central era fomentar uma advocacia negra especializada e crítica, fornecendo instrumentos teóricos e práticos para a atuação em áreas como sistema penal e políticas de drogas.

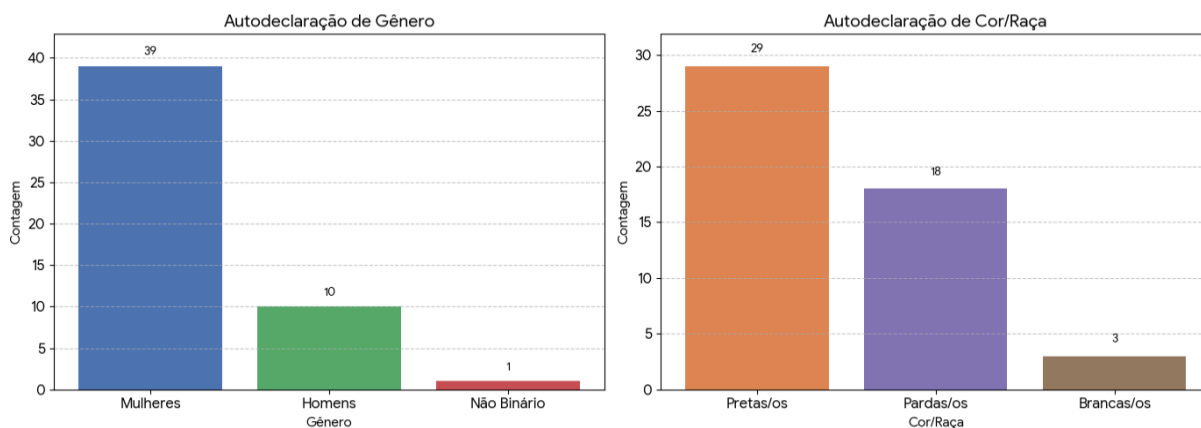
A estrutura pedagógica desses cursos combina ensinamentos técnicos jurídicos e propõe uma reflexão sociológica. Eles são organizados em módulos que integram a análise dogmática com a discussão de pesquisas empíricas sobre o funcionamento do sistema de justiça, de pesquisadoras/es do NSD e do INCT-InEAC, ou pesquisadoras/es e advogadas/os convidadas/os. Essa abordagem permite que as e os participantes não apenas dominem procedimentos, mas também compreendam o contexto social e racial que modela a aplicação das leis, especialmente em temas como execução penal, nulidades processuais em casos de reconhecimento fotográfico, processos no âmbito do socioeducativo, presentes no escopo do CRADAC.

Gráfico 6 – Autodeclaração de gênero e Cor/Raça/Etnia das/dos Advogadas/os inscritas/os no Curso de Extensão do NSD/CRADAC/ILÊ no ano de 2025



Fonte: CRADAC. Elaboração própria, 2025.

Gráfico 7 – Autodeclaração de Gênero e Cor/Raça/Etnia das/dos Estudantes de Graduação (Direito e Segurança Pública e Social) inscritas/os no Curso de Extensão do NSD/CRADAC/ILÊ no ano de 2025



Fonte: CRADAC. Elaboração própria, 2025.

Um dado relevante sobre o público dessas formações é o perfil majoritário de suas turmas: a grande maioria das inscrições em 2025 é composta por mulheres negras, sejam advogadas em início de carreira ou estudantes de Direito/Segurança Pública e Social. Esse recorte reflete tanto a demanda por especialização em temáticas que impactam diretamente suas comunidades, quanto a busca por um espaço de qualificação que dialogue com as experiências e os desafios específicos enfrentados por essas profissionais

no campo jurídico, historicamente marcado por hierarquias raciais e de gênero.

Desta forma, os cursos do CRADAC cumprem o papel de qualificar as profissionais para uma atuação jurídica antirracista e, ao mesmo tempo, promovem a aproximação entre a universidade pública e a advocacia negra, fomentando ainda uma futura qualificação da demanda para os programas de pós-graduação.

A predominância de mulheres negras entre os participantes dos cursos não reflete apenas um dado demográfico, mas revela uma dinâmica estrutural do campo jurídico brasileiro, já analisada anteriormente nesse trabalho, as mulheres são maioria na advocacia. Essa concentração, especificamente pela interseccionalidade entre raça e gênero (Davis, 2016), evidencia como a responsabilidade pela defesa das comunidades negras e pela tematização do racismo nas práticas judiciais são destinadas aos corpos com experiências diretas com a violência institucional. A advocacia antirracista, assim, se configura não apenas como uma escolha profissional, mas como um imperativo político para essas profissionais, que veem no Direito um instrumento de enfrentamento das desigualdades que as atingem pessoal e coletivamente.

A parceria entre o NSD/CRADAC e escritórios inseridos no movimento negro, como o IDPN e o ILÊ, deslocam o eixo do conhecimento jurídico. Em vez de reproduzir a lógica do conhecimento da universidade para a sociedade, cria um diálogo em que saberes produzidos na atuação prática são legitimados e sistematizados no ambiente acadêmico. Essa situação desafia a hierarquia tradicional entre o “ser” e o “dever ser” (Kelsen, 2009) demonstrando que a reflexão crítica sobre o direito não apenas pode, mas deve ser alimentada pelas lutas concretas e pelas estratégias desenvolvidas durante essas práticas.

“Eu posso incluir que eu também dividi a minha carreira também numa questão um atravessamento racial, né? Eu comecei a me envolver com as questões, as questões não tanto no âmbito legal, quanto no âmbito profissional, relativas à igualdade racial no campo do direito. Então, eu entrei na Comissão de Igualdade Racial da OAB da minha cidade e de lá eu fiz meu letramento racial, tive a percepção, dos desafios impostos à Advocacia e o meu dever de ser uma agente combativa. Então, eu acho que isso foi um atravessamento interessante da minha carreira, porque lá no início, eu não tinha essa percepção. Lá no início, eu tinha um professor da Universidade que eu fiz parte, que me orientou que eu pensasse que eu não tivesse, que eu não imprimisse aspectos políticos na minha atividade profissional. E aí eu sempre fiquei muito reflexiva quanto a isso, porque ele falou que isso estaria diretamente relacionado ao meu sucesso financeiro, minha advocacia. E aí eu vi que ele estava completamente errado, completamente errado, porque a

*partir do momento que eu passei para me invés político, social e racial na minha advocacia, eu ampliei muito meu networking, eu formei o meu quilombo profissional, e através do meu **quilombo profissional** que eu tive, que eu galguei, sucesso financeiro, de estabelecer redes que hoje me indicam para clientes que me proporcionam parcerias.” – Advogada 4*

A trajetória da *Advogada 4* evidencia que a busca pela excelência técnica e o letramento racial não são dimensões antagônicas, mas pilares complementares e estratégicos para o sucesso da advocacia negra. Seu percurso desmonta a narrativa de que a neutralidade seria a rota para o sucesso, uma sugestão que, em contextos negros, frequentemente atua como um mecanismo de desmobilização e assimilação. Ao contrário, seu ingresso na Comissão de Igualdade Racial da OAB e o consequente letramento racial operaram uma virada de chave, e este processo não a afastou do mercado, mas redefiniu sua atuação. A qualificação técnica permaneceu como base inegociável de sua credibilidade, enquanto o letramento racial forneceu as lentes para identificar um nicho de atuação especializada, compreender as dinâmicas de exclusão que afetam seus potenciais clientes e, sobretudo, forjar o que ela nomeia como seu "quilombo profissional".

Este conceito, já comentado por Clóvis Moura (2001), é fundamental: trata-se de uma rede de apoio e indicação construída com base em alianças racialmente conscientes, solidariedade política e reconhecimento mútuo de *expertise*. Dessa forma, o sucesso financeiro que ela alcançou não veio apesar do engajamento antirracista, mas por causa dele, demonstrando que a especialização técnica aliada a uma consciência racial crítica constitui uma poderosa combinação para construir uma carreira próspera, relevante e transformadora no campo jurídico.

Dessa forma, o CRADAC, também ofertando cursos sobre estratégias jurídicas antirracistas, se posiciona como um espaço de construção de um novo paradigma na advocacia. Ao formar uma rede de profissionais negras especializadas, o programa qualifica a defesa de direitos e, simultaneamente, fortalece coletivamente as advogadas negras, oferecendo-lhes suporte teórico e prático para enfrentarem os desafios impostos pelo racismo estrutural (Almeida, 2019) e institucional (CNJ, 2024) no campo do direito.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A audiência relatada no prólogo foi uma experiência que me permitiu compreender como funciona a lógica punitivista e inquisitorial da justiça brasileira (Kant de Lima, 2010; Geraldo, 2023). Esta experiência me proporcionou uma compreensão mais profunda do processo, ressaltando a importância do papel da defesa e das suas prerrogativas além do pleno entendimento dos direitos das pessoas acusadas e a compreensão de que a qualificação crítica do direito para a advocacia negra é essencial para o funcionamento de sua profissão.

A postura da pessoa representante do Poder Judiciário observada nesta audiência criminal reflete a arbitrariedade conferida pelo ordenamento jurídico brasileiro. A imparcialidade, frequentemente proclamada como um princípio fundamental do nosso sistema de justiça, não se concretiza na prática. Os jurisdicionados, dependendo de seus marcadores sociais, muitas vezes já estão condenados antes mesmo de serem vistos em juízo. Provas se tornam irrelevantes quando a pessoa representante do judiciário adota uma postura que prioriza a condenação. Nesse caso específico, a presença do réu no julgamento foi considerada como relevante, demonstrando pouca ou nenhuma preocupação com a participação dele durante o rito processual. Ele foi tratado apenas como “mais um condenado” do dia.

A partir da minha experiência pessoal, em que assumi o papel central de cuidado da minha família após o encarceramento do meu irmão com base em reconhecimento fotográfico (Garau; Martins, 2024), compreendi o papel fundamental das famílias na busca por direitos (Martins, 2024), especialmente em um contexto jurídico inquisitorial em que não há presunção de inocência (Kant de Lima, 2010, Geraldo, 2023). Nesse percurso, se mostrou evidente o protagonismo das mulheres negras no enfrentamento ao encarceramento em massa (Alexander, 2018; Borges, 2018).

Diante disto, é importante destacar a situação das profissionais negras da advocacia. A interseccionalidade de raça e gênero (Davis, 2016; é um aspecto evidente, estando presente nas relações e no tratamento discriminatório direcionado às advogadas negras (Cardoso, 2025), questionando e colocando em xeque constantemente sua atuação e as colocando sempre em uma posição de subalternização (Gonzalez, 2020; Spivak 2010) e violência.

Cabelo, cor da pele e identidade de gênero são determinantes não somente na sentença, mas durante todo o rito processual, especificamente quando quem defende é uma mulher negra. Um exemplo disso foi o ocorrido com Valeria Santos, advogada negra que foi presa em 2019, durante audiência enquanto defendia os direitos de seu cliente e as suas prerrogativas profissionais. Valéria Santos foi alvo da truculência policial, a pedido da pessoa representante do Poder Judiciário, sendo retirada à força da sala de audiência, algemada e detida, episódio que expõe o racismo institucional (CNJ, 2024) motivado pelo preconceito de marca (Nogueira, 2007) presente na sociedade brasileira, somado ao marcador social de gênero.

Portanto, é possível observar o desenvolvimento de uma sensibilidade jurídica particular (Kant de Lima, 2010), que surge a partir de suas experiências profissionais enquanto mulheres negras no campo do Direito. Assim, estas profissionais criam suas próprias estratégias de enfrentamento no Poder Judiciário que vão além das questões técnicas. O exercício profissional da advocacia feminina negra não é apenas uma ocupação laboral, é também uma ferramenta essencial de mobilização política para o acesso a direitos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AKOTIRENE, Carla. **Interseccionalidade**. São Paulo: Pólen, 2019.

ALEXANDER, Michelle. **A nova segregação: racismo e encarceramento em massa**. São Paulo: Boitempo, 2018.

ALMEIDA, Sílvio Luiz de. **Racismo Estrutural**. São Paulo: Sueli Carneiro; Editora Jandaíra, 2020.

BEAUD, Stéphane; WEBER, Florence. **Guia para a pesquisa de campo: produzir e analisar dados etnográficos**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

BLACK SISTERS IN LAW. **Site institucional**, 2024. Disponível em: <https://blacksistersinlaw.com.br/>. Acesso em: 1 dez. 2025.

BONELLI, Maria da Glória. **Profissionalismo, gênero e diferença nas carreiras jurídicas**. São Carlos: Edufscar, 2013.

BORGES, Juliana. **Encarceramento em massa**. São Paulo: Pólen, 2019.

BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina**. 4. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2019.

BOURDIEU, Pierre. **A força do direito: elementos para uma sociologia do campo jurídico**. In: O Poder Simbólico. Rio de Janeiro: Difel, 1989, p. 209-254.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Diário Oficial República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 5 out. 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 1 dez. 2025.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 3.688, de 3 de outubro de 1941**. Lei das Contravenções Penais. Diário Oficial República Federativa do Brasil, Rio de Janeiro, 13 out. 1941. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/del3688.htm. Acesso em: 1 dez. 2025.

BRASIL. **Lei nº 13.012, de 22 de abril de 2014**. Altera o Decreto-Lei nº 3.688, de 3 de outubro de 1941 – Lei das Contravenções Penais, para revogar o art. 59. Diário Oficial República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 23 abr. 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13012.htm. Acesso em: 2 dez. 2025.

BRASIL. **Lei nº 9.099, de 26 de setembro de 1995**. Dispõe sobre os Juizados Especiais Cíveis e Criminais e dá outras providências. Diário Oficial República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 27 set. 1995. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9099.htm. Acesso em: 1 dez. 2025.

CARNEIRO, Sueli. **Dispositivo de racialidade: a construção do outro como não ser como fundamento do ser**. Rio de Janeiro: Zahar, 2023.

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

CENTRO DE REFERÊNCIA EM ACESSO A DIREITOS E ADMINISTRAÇÃO DE CONFLITOS (CRADAC). **Site institucional**. Disponível em: <https://cradac.uff.br/>. Acesso em: 8 dez. 2025.

CLÓVIS, M. **A Quilombagem como expressão de protesto radical**, 2001. Disponível em: <https://www.marxists.org/portugues/moura/2001/mes/quilombagem.html>. Acesso em: 1 dez. 2025.

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

CONSELHO NACIONAL DE JUSTIÇA (Brasil). **Justiça em números 2024**. Brasília: CNJ, 2024. Disponível em: <https://www.cnj.jus.br/wp-content/uploads/2025/04/justica-em-numeros-2024.pdf>. Acesso em 10/09/2025.

CONSELHO NACIONAL DE JUSTIÇA. **Características do racismo (re)produzido no sistema de justiça: uma análise das discriminações raciais em tribunais estaduais**. Brasília: CNJ, 2024.

CRENSHAW, Kimberlé. **Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory and Antiracist Politics**. University of Chicago Legal Forum, n. 1, p. 139-167, 1989.

DAVIS, Angela. **Estarão as prisões obsoletas?** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2018.

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

FAVRET-SAADA, Jeanne. “Être Affecté”. In: Gradhiva: **Revue d’Histoire et d’Archives de l’Anthropologie**, 8, 1990, pp. 3-9

FERNANDES, Florestan. **A integração do negro na sociedade de classes. Volume 1: O legado da "raça branca"**. 5. ed. São Paulo: Globo, 2008.

FOOTE-WHYTE, W. **Treinando a observação participante**. In: ZALUAR, A. (org.). **Desvendando máscaras sociais**. São Paulo: Francisco Alves, 1980, p. 77-86.

FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA. **Anuário Brasileiro de Segurança Pública 2025**. São Paulo: FBSP, 2025.

GARAU, Marilha Gabriela; MARTINS, Isabella Mesquita. Reconhecimento(S) fotográfico e pessoal como práticas inquisitoriais do processo penal brasileiro: reflexões a partir de uma pesquisa empírica no estado do Rio de Janeiro. **Revista Brasileira de Ciências Criminais**, São Paulo, v. 205, n. 2. 2024.

GERALDO, P. H. B.; BARÇANTE, L. F. DE S. **A (des)confiança na polícia: uma comparação entre a relação do Ministério Público e a polícia no Brasil e na França**. Civitas - Revista de Ciências Sociais, v. 17, n. 1, p. 159–176, maio 2017.

GERALDO, Pedro Heitor Barros. **(Des)controles da inquisitorialidade: a administração de conflitos e a organização da Justiça brasileira em perspectiva comparada.** Antropolítica, Niterói, v. 55, n. 3, p. 1-25, set./dez. 2023.

GERALDO, Pedro Heitor Barros. **Políticas Públicas Judiciárias: Uma Abordagem Comparativa entre a Organização Social da Justiça no Brasil e na França.** Revista Juris Poiesis, v. 22, p. 309-328, 2019.

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

HOOKS, bell. **E eu não sou uma mulher?: mulheres negras e feminismo.** Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2019.

LIMA, Roberto Kant de. **"Cultura jurídica e práticas policiais: a tradição inquisitorial"**, Revista Brasileira de Ciências Sociais, São Paulo, ANPOCS, 4 (10), p. 65-84, 1989.

KANT DE LIMA, Roberto. **Polícia e exclusão na cultura judiciária.** Revista de Sociologia da USP, São Paulo, vol. 9, n. 1, p. 169-183, maio, 1997.

KANT DE LIMA, Roberto. **Sensibilidades jurídicas, saber e poder: bases culturais de alguns aspectos do direito brasileiro em uma perspectiva comparada.** Anuário Antropológico, v.2, p. 25-51, 2010.

KELSEN, Hans. **Teoria pura do direito.** Tradução de João Baptista Machado. 8. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano.** Tradução de Jess Oliveira. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

LIMA, Andressa Lídicy Moraes. **Azul profundo: etnografia das práticas de advocacia feminista e antirracista na Bahia.** 2020. 475p. Tese (Doutorado em Antropologia) - Universidade de Brasília, Brasília.

MARTINS, Isabella. **"A SEAP não tem que comunicar nada pra ninguém" – Fluxos de comunicação e de informação na gestão penitenciária do Rio de Janeiro.** Rio de Janeiro: Autografia, 2024.

MENDES, Regina Lucia Teixeira. 2010. **Do princípio do livre convencimento motivado: Legislação, Doutrina e interpretação de juízes brasileiros.** 1. ed. Rio de Janeiro: Lumen Júris. No prelo

MISSE, M. **Crime, sujeito e sujeição criminal: aspectos de uma contribuição analítica sobre a categoria "bandido"**. Lua Nova, v. 79, p. 15-38, 2010.

MOREIRA, Adilson José. Pensando como um negro: ensaio de hermenêutica jurídica. **Revista de Direito Brasileira**, São Paulo, SP, v. 18, n. 7, Set./Dez, 2017, p. 393-421.

NUÑEZ, Izabel. **Aqui nós somos uma família: brigas e acordos no tribunal do júri**. Rio de Janeiro: Autografia, 2021.

NOGUEIRA, Oracy. Preconceito racial de marca e preconceito racial de origem: sugestão de um quadro de referência para a interpretação do material sobre **relações raciais no Brasil**. Tempo Social, São Paulo, v. 19, n. 1, p. 287-308, 2007.

OLIVEIRA, Luís Roberto Cardoso de. **Desigualdade de tratamento e cidadania no Brasil: pontos, contrapontos, e dilemas da igualdade cidadã**. Rio de Janeiro: Autografia, 2025.

ORDEM DOS ADVOGADOS DO BRASIL; FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS. **Perfil adv: 1º estudo demográfico da advocacia brasileira**. Brasília: OAB Nacional; FGV Justiça, 2024.

PIEIDADE, Vilma. **Dororidade**. São Paulo: Nós, 2017.

PIRES, Victória Brasiliense de Castro. **“Advogado tem que ter coragem”**: uma análise da mobilização em defesa das prerrogativas profissionais. 2018. 132 p. Dissertação (Mestrado em Sociologia e Direito) - Universidade Federal Fluminense, Niterói.

POLICARPO, Frederico; MARTINS, Luana A. Dignidade, doença e remédio Uma análise da construção médico-jurídica da maconha medicinal. **ANTROPOLÍTICA: REVISTA CONTEMPORÂNEA DE ANTROPOLOGIA**, p. 143-166, 2020.

QUEIROZ, Marcos. **Assombros da casa-grande: a Constituição de 1824 e as vidas póstumas da escravidão**. São Paulo: Fósforo, 2024.

RAMOS, Juliana Sanches; BARROS GERALDO, Pedro Heitor. **Em razão da sua raça: O racismo ordinário no raciocínio jurídico prático dos operadores do Direito**. JOTA, 2022.

ROCHA, L. DE O. **Black mothers' experiences of violence in Rio de Janeiro**. Cultural Dynamics, v. 24, n. 1, p. 59-73, mar. 2012.

SCHUCMAN, Lia. O branco e a branquitude: letramento racial e formas de desconstrução do racismo. **Portuguese Literary and Cultural Studies**, p. 171-189, 2022.

SCHWARTZ, S. B. **Burocracia e sociedade no Brasil colonial: O Tribunal Superior da Bahia e seus desembargadores, 1609-1751**. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

SCIAMMARELLA, Ana Paula de Oliveira. **Quando gênero se dilui em competência (judiciária)**. 2014. Dissertação (Mestrado em Sociologia e Direito) – Universidade Federal Fluminense, Niterói.

SORORIDADE. In: **Dicionário Online de Português**. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/sororidade/>. Acesso em: 1 dez. 2025.

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

THE INTERCEPT BRASIL. **‘Se eu me debatesse, eles poderiam me dar um tiro’: a história da advogada presa durante audiência**. 20 nov. 2019. Disponível em: <https://www.intercept.com.br/2019/11/20/se-eu-me-debatesse-eles-poderiam-me-dar-um-tiro-a-historia-da-advogada-presa-durante-audiencia/>. Acesso em: 8 dez. 2025.

Filhos da Informalidade - Sobrevivência, Resistência e Trajetórias no Comércio Informal da Cidade do Rio de Janeiro¹

Rafaela de Oliveira Ribeiro²

RESUMO

A presente pesquisa tem como ponto de partida a vivência da autora no comércio informal, atuando como camelô no Camelódromo da Uruguaiana, no centro do Rio de Janeiro. A escolha do campo de estudo está diretamente relacionada a uma trajetória pessoal e familiar marcada pela sobrevivência, pelo trabalho informal e pela constante reinvenção frente à ausência de oportunidades formais. O estudo busca compreender os fatores que levam indivíduos a ingressar e permanecer no comércio ambulante, analisando o surgimento do camelô a partir de elementos como necessidade, acaso e falta de alternativas. A metodologia utilizada é de natureza etnográfica e observação participante. Articulando observações de campo, entrevistas e reflexões ancoradas na experiência direta da pesquisadora. A investigação propõe uma análise comparativa entre os camelôs da Uruguaiana e de outros territórios populares do Rio de Janeiro, destacando as dinâmicas sociais, econômicas e afetivas que estruturam o cotidiano desses trabalhadores. Ao rememorar episódios da infância e juventude vividos no contexto da informalidade, como a venda de produtos sazonais e a participação na comercialização de mídias piratas. A autora evidencia as fronteiras entre o informal e o ilegal. Além disso, discute os riscos enfrentados pelos camelôs, como repressões da Guarda Municipal, perdas de mercadoria e vulnerabilidades diversas. O trabalho propõe, assim, uma valorização crítica da figura do camelô como sujeito histórico e político, cuja atuação revela formas legítimas de resistência, agência e produção de renda nas cidades.

Palavras-chave: Camelô; Comércio informal; Uruguaiana; Informalidade, Ilegalidade.

ABSTRACT

This research is grounded in the author's lived experience in the informal economy, working as a street vendor (*camelô*) in the Uruguaiana Market, located in downtown Rio de Janeiro. The choice of this field site is directly connected to a personal and family trajectory shaped by survival, informal labor, and the constant reinvention required in the absence of formal opportunities. The study seeks to understand the factors that lead

¹ Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Instituto de Estudos Comparados em Administração e Conflitos da Universidade Federal Fluminense, como requisito parcial para a obtenção do Grau de Bacharel em Segurança Pública. Foi orientador o Prof. Dr. Lenin Pires.

² Bacharel em Segurança Pública pela Universidade Federal Fluminense.

individuals to enter and remain in street vending, analyzing the emergence of the *camelô* through elements such as necessity, chance, and lack of alternatives. The methodology employed is ethnographic in nature, relying on participant observation. It combines field notes, interviews, and reflections rooted in the researcher's direct experience. The investigation proposes a comparative analysis between *camelôs* from Uruguaiana and those from other popular areas of Rio de Janeiro, highlighting the social, economic, and emotional dynamics that structure the everyday lives of these workers. By recalling episodes from her childhood and adolescence within the context of informality — such as selling seasonal products and participating in the trade of pirated media — the author exposes the blurred lines between informal and illegal practices. Additionally, the study addresses the risks faced by *camelôs*, including municipal repression, product confiscation, and various vulnerabilities. This work aims to critically recognize the *camelô* as a historical and political subject, whose activity embodies legitimate forms of resistance, agency, and income generation in urban settings.

Keywords: Street vendor; Informal economy; Uruguaiana; Informality; Illegality.

Introdução

A presente pesquisa parte de um lugar de fala específica: o cotidiano de quem vive e trabalha no comércio informal, mais precisamente do *camelô* em um Camelódromo, na cidade do Rio de Janeiro. A escolha desse espaço não se deu ao acaso. Essa escolha está intrinsecamente ligada a uma trajetória pessoal e familiar, marcada pela busca constante por sobrevivência e reinvenção no interior da economia informal.

A motivação que dá origem a este estudo está condensada na ideia de “uma luz no fim do túnel”. Uma metáfora que expressa não apenas a esperança, mas também a urgência de encontrar alternativas diante da ausência de oportunidades formais. O surgimento do *camelô*, nesse sentido, é atravessado por múltiplos fatores: o acaso, a necessidade, a oportunidade e, sobretudo, a falta dela.

Esta pesquisa tem como objetivo refletir sobre os caminhos que levam indivíduos a ocuparem o espaço do Camelódromo como uma possibilidade concreta de geração de renda, analisando as trajetórias de vida, os processos de entrada e permanência e as formas de resistência no mercado informal. Busca-se também compreender como o trabalho do *camelô* se organiza frente às adversidades urbanas e de que modo se constrói enquanto prática social e política.

O trabalho assume um caráter etnográfico e autobiográfico, ao combinar observações de campo, entrevistas e reflexões cotidianas com base em experiências como camelô. O olhar aqui apresentado não é somente de uma pesquisadora, mas também de uma participante ativa desse universo. A convivência diária com outros trabalhadores do comércio informal me permitiu construir um olhar sensível para as dinâmicas sociais, econômicas e afetivas que estruturam o ambiente do Camelódromo. Frequentemente percebido pelos camelôs como uma “selva urbana”, onde impera a informalidade, a resiliência e a luta constante por dignidade.

Quais são os percursos de vida que os conduzem até ali? Como se dá o processo de entrada e permanência nesse mercado informal? Para responder a essas questões, realizo uma análise comparativa entre os trabalhadores do Camelódromo no Centro da cidade do Rio de Janeiro, e outros pontos, com foco especial em camelôs e ambulantes que atuam de formas similares.

Assim, a metodologia adotada combina observação participante, registros etnográficos, referência bibliográfica e análise reflexiva da minha trajetória, articulando experiência pessoal e investigação acadêmica como caminhos complementares de produção de conhecimento.

A base da minha formação enquanto pesquisadora do tema remonta a minha entrada no curso de segurança pública e social da Universidade Federal Fluminense. Sendo filha de um camelô que sempre exerceu esse ofício como forma de sustento, construí uma percepção das correlações entre as temáticas da segurança pública e as trajetórias que relembram a minha infância. Desde muito jovem, fui exposta às diferentes estratégias desenvolvidas pelos camelôs para garantir a renda familiar, acompanhando de perto esse grupo marcado por reinvenções contínuas.

Lembro, por exemplo, dos dias em que presenciei, ainda na minha infância, o conserto de pisca-piscas durante o período de descanso dos camelôs para a venda no dia seguinte, tendo em vista que a compra no atacado traz consigo muitas peças quebradas ou danificadas. Na adolescência, presenciei a confecção e comercialização de CDs e DVDs piratas. Atividades essas que revelam as fronteiras muitas vezes tênues entre o informal e o ilegal, tema que também será aprofundado ao longo deste trabalho.

A admiração que nutro por essa capacidade de reinvenção constante é acompanhada por uma consciência crítica sobre os riscos e desafios que marcam a rotina de um camelô. São comuns os acidentes, as intempéries climáticas, os conflitos internos, as ações dos aparelhos repressivos do Estado. Eventos que, muitas vezes, colocam em risco não apenas os produtos e as barracas, mas também a integridade física e psicológica dos trabalhadores.

Diante desse cenário, este trabalho busca lançar luz sobre um ofício frequentemente invisibilizado ou estigmatizado. A análise aqui proposta pretende compreender o camelô não apenas como um trabalhador informal, mas como sujeito histórico e social que, em meio à precarização do trabalho, constrói formas legítimas de atuação, sustento e resistência. A relevância deste estudo reside na necessidade de compreender o comércio informal como espaço legítimo de produção de saberes, trabalho e resistência, desafiando as visões estigmatizadas sobre o camelô. A produção dessa análise, contribui para o reconhecimento da complexidade das relações do comércio informal e a valorização de narrativas, muitas vezes silenciadas.

É a partir desse contexto de vivências, memórias e observações que emergem os primeiros conceitos e reflexões que estruturam a pesquisa. Entre eles, destaca-se o “*Seviradorismo*” expressão cunhada por um camelô de um outro território e que sintetiza a lógica de adaptação, resistência e criatividade que marca o cotidiano dos trabalhadores informais (SILVA, 2025 *in prelo*).

1. O campo como espelho: entre a vivência e a pesquisa

Durante o percurso desta pesquisa, a terminologia “*Seviradorismo*” emergiu a partir de uma experiência em sala de aula. Ela foi utilizada pelo professor Thiago José Aguiar da Silva como uma potente chave interpretativa para compreender o modo de vida do camelô. Durante uma aula da disciplina de Direitos Humanos do curso de Segurança Pública o professor convidou camelôs e representantes do comércio informal de Niterói para compartilhar suas trajetórias com os estudantes.

Foi nesse contexto que a terminologia “*Seviradorismo*” passou a descrever, em minha percepção, a essência do trabalho camelô: a capacidade de se adaptar constantemente às adversidades. O camelô então, não apenas trabalha, ele “se vira”. Essa prática expressa a habilidade de reagir a dificuldades com criatividade, agilidade e resiliência. Quando um produto deixa de vender ou a mercadoria é perdida, é preciso encontrar alternativas rápidas para garantir o sustento. A vida do camelô, portanto, é marcada por um constante exercício de reinvenção e movimento.

Se virar, nesse sentido, emerge como uma filosofia prática, construída na experiência cotidiana daqueles que fazem da rua seu local de trabalho. É, por meio dessa lógica de ação, que muitos camelôs constroem suas trajetórias, enfrentando a instabilidade econômica, a ação de forças repressivas do Estado. Ainda que não seja reconhecido como um saber técnico, essa prática revela competências complexas de gestão, adaptação e sociabilidade.

Relatos como os da aula tiveram um impacto profundo em minha trajetória acadêmica e pessoal. Ver pessoas como eu, oriundas do mesmo universo, ocupando o lugar de fala em uma universidade federal, foi um momento de despertar. Pela primeira vez, senti-me verdadeiramente acolhida dentro de um espaço que reconhecia como segregador. A presença dos camelôs naquele ambiente acadêmico representou mais do que uma aula: simbolizou o reconhecimento de uma vivência que por muito tempo me pareceu invisibilizada dentro do espaço acadêmico.

Ao me reconhecer na fala daqueles convidados, compreendi que o conhecimento produzido nas ruas, nas barracas e nas feiras também possui valor e merece ser escutado, debatido e registrado. O “*Seviradorismo*” tornou-se, assim, não apenas um termo descritivo, mas uma narrativa política de valorização da experiência dos trabalhadores informais. Ele, por si só, sintetiza uma epistemologia popular que demonstra a lógica do trabalho informal, apontando para formas de existir, resistir e sobreviver nos centros urbanos brasileiros.

Busco retratar como o termo é capaz de gerar reflexão sobre potência política e social que ele carrega. Ao incorporar as narrativas dos camelôs às aulas, a universidade amplia o arcabouço de práticas populares de manutenção do bem-estar. É nessa relação entre o informal (narrativas dos camelôs) e o formal (ambiente universitário) que esta

pesquisa se insere. Mostrando que a universidade é plural e assim tem que receber pessoas dos mais diversos universos possíveis. Então, a estratégia didática do professor Thiago José Aguiar da Silva ampliou minha percepção sobre o lugar de pessoas como eu (os camelôs). Diante disso, notei que a produção crítica de discursos sobre a cidade e suas desigualdades é parte da vida de uma camelô que se pretende acadêmica da segurança pública e social.

Ser pesquisadora, em certas circunstâncias, ultrapassa a simples tarefa de formular perguntas e buscar respostas. Quando se está inserido no próprio campo de estudo, a experiência se torna mais intensa, mais complexa e, por vezes, mais dolorosa. A fronteira entre o sujeito que observa e o objeto observado é tênue. Aquilo que se propõe estudar é, ao mesmo tempo, o que se vive e por isso a pesquisa deixa de ser apenas uma investigação acadêmica e passa a ser, inevitavelmente, uma espécie de autobiografia.

Falar de mim é uma escolha, uma necessidade metodológica e existencial. A vivência cotidiana no campo me ofereceu ferramentas diversas de compreensão: o modo de andar, de falar, de vender, de negociar e até mesmo de resistir. Tudo isso se apresenta como dado empírico e, ao mesmo tempo, como parte da minha trajetória pessoal. Foi então este movimento que forneceu o lugar de fala que me fez ter profundidade nas análises deste campo.

1.2. Entre o Campo e o Corpo: Escrita, Vivência e Resistência na Pesquisa com Camelôs

A partir desse lugar com o corpo atravessado pelas vivências que aqui relato construí diante de uma imersão uma análise de como se lida com os efeitos subjetivos da posição de camelô e acadêmica. Frequentemente, sinto que o trabalho recai completamente sobre mim, não apenas a escrita, mas o peso emocional de revisitar, analisar e compreender experiências que muitas vezes ainda não foram elaboradas. Nesse sentido, há um momento em que a sensação é de exaustão: sobra tudo para mim. E, em certos dias, a sensação final é de derrota, de esgotamento. Como se, ao fim, eu tivesse me perdido dentro do próprio campo. E fim.

Muitas pessoas me disseram: “joga isso no papel que vai dar certo”. Mas como se faz isso quando se está lidando com as 24 horas do seu dia? Como transformar em texto cada gesto, cada emoção, cada detalhe daquilo que é vivido intensamente e de forma contínua? Como escrever sobre o que você come, quem te vende, quem compra de você, como você fala, vive e enxerga o mundo? São tantas perguntas e esta pesquisa é uma forma de tentar respondê-las. Diante disso, me apareceu outro desafio: de onde tirarei tempo e energia para observar, registrar e interpretar os sinais, os movimentos, os silêncios que fazem parte deste campo.

O cotidiano é aparentemente banal, parece invisível e, por ser naturalizado, que nessa análise busquei no “simples” perceber as estruturas que nele se escondem, os conflitos e as estratégias de sobrevivência que este trabalho se propõe a compreender. O desafio está em transformar esses gestos rotineiros, tão comuns, tão automáticos, em objeto de reflexão crítica, sem perder de vista o lugar de onde se fala.

Não é apenas uma apresentação das dificuldades, mas um reconhecimento da potência e dos limites da pesquisa implicada. Ser objeto de pesquisa e pesquisadora exige atravessar camadas subjetivas. E é nesse atravessamento que reside a força desta escrita: ela é construída com o corpo, com a memória, com a rotina. É, antes de tudo, um ato de resistência.

Por resistir ao campo e a tudo o que gira em torno dele percebi que ao invés de tratar os camelôs como um grupo homogêneo deve-se propor um olhar para as diferenças internas que atravessam esse universo: os tipos distintos de trabalhadores, as formas variadas de ocupar o espaço público, as relações de gênero e divisão sexual do trabalho, além das estratégias de convivência, disputa e negociação com o Estado e seus agentes. Essa estratégia de análise mostra que cada vendedor organiza sua prática de trabalho a partir de vivências singulares, histórias familiares, redes de solidariedade e das condições concretas de sobrevivência urbana nas capitais do Brasil.

Ao acompanhar essas trajetórias, o trabalho apresenta um contraponto importante: embora as experiências sejam múltiplas, existem figuras que condensam os conflitos, tensões e ambiguidades do comércio informal. Entre elas, destacam-se os “ferreiros”. Eles são atores centrais pela complexidade de suas histórias e pela maneira como articulam no cotidiano, trabalho manual, astúcia, estratégias de sobrevivência e

negociação constante com as regras – formais e informais – que regulam as ruas do campo.

Assim, estruturo, a partir da complexidade da vivência dos ferreiros no campo, uma análise que aprofunda outras trajetórias e vivências. Esses atores se apresentam como um ponto de densidade analítica capaz de iluminar os outros personagens identificados longo do trabalho.

Diante dessa multiplicidade de experiências que compõem o comércio informal, torna-se possível perceber que o trabalho na rua se define como um conjunto de práticas, saberes, relações e disputas que se organizam de maneira dinâmica. As diferenças entre vendedores homens e mulheres, jovens e idosos, iniciantes e mais antigos revelam formas próprias de aprender a trabalhar, de criar regras internas e de resolver conflitos. Essa variedade de estratégias no campo é importante porque marca não apenas diferentes modos de viver da rua, mas também diferentes modos de enfrentar vulnerabilidades, construir alianças e lidar com situações de risco.

Os ferreiros aparecem com especial destaque nessa análise. Eles sintetizam, em sua rotina, muitos dos elementos que atravessam o comércio informal: a necessidade de improviso, as estratégias para driblar a fiscalização, a construção de reputação, a negociação constante com os aparelhos repressivos do Estado e com outros vendedores. Além da habilidade de transformar a rua em espaço de trabalho, aprendizagem e sociabilidade. Sua presença no campo não foi revelada apenas pela força das narrativas que produzem, mas também porque representam um ponto de encontro entre a malandragem, a criatividade, a sobrevivência cotidiana e a construção de uma identidade profissional marcada pela rua. É por isso que no capítulo seguinte mostro como os ferreiros, figuras que condensam tensões maiores e ajudam a compreender o comércio informal, desvelam as camadas mais profundas deste labor.

Figura 1: Camelô carregando sacola pesada com mercadoria



Fonte: Registro Próprio 2024.

Figura 2: Vendedoras Sorrindo para a foto



Fonte: Registro Próprio 2024.

Figura 3: Libertadores vem aí, o futebol como fonte de renda para o Camelô



Fonte: Registro Próprio 2024.

Figura 4: O comércio agindo. Camelô e Comprador



Fonte: Registro Próprio 2024

Figura 5: Corredor vazio do Camelódromo



Fonte: Registro Próprio 2024.

Figura 6: A rua



Fonte: Registro Próprio 2024.

2. FERREIROS: entre a malandragem e a sobrevivência

Os ferreiros não consertam celulares, nem peças. Eles negociam. Compram e vendem aparelhos, peças, controles, pilhas, remédios ilegais, remédios para disfunção erétil, venenos e químicos de cunho criminal. Vendem de tudo e compram de tudo. Alguns vivem da correria³ de intermediar negócios: conduzem o cliente pelas ruas até um box mais afastado, onde há menor circulação de pessoas. Uma troca mútua entre o camelô e o ferreiro, enquanto o ferreiro guia o cliente até o vendedor que sofre da escassez de clientes, o vendedor recompensa o ferreiro com uma parte de seu lucro.

Outros atuam em zonas mais nebulosas do comércio informal, comprando e revendendo celulares roubados, achados ou montados a partir de partes de diferentes aparelhos. O ferreiro é, sobretudo, um dos elos entre o cliente e o Camelódromo. É aquele que conhece as ruas, os becos e os fluxos de e do mercado popular. Trabalha no limite entre a confiança e o risco, oferecendo o que o cliente procura e, ao mesmo tempo, protegendo os segredos do território. É uma profissão do desenrolo⁴, onde o

³ Correria: Expressão que denota a movimentação contínua e incessante de negociações feitas no campo.

⁴ Desenrolo: Termo que abrange uma infinidade de esforços visando o convencimento.

poder de convencimento, a agilidade e o carisma são tão importantes quanto o produto que se vende.

Mais do que simples trabalhadores informais, os ferreiros ocupam um espaço ambíguo. Ora vistos como prestadores de serviço necessários à dinâmica do comércio popular, ora como representantes da malandragem e do estelionato. É nesse não-lugar que se constroem suas trajetórias, cercadas por estigmas, desconfiança e regras próprias de convivência. O ferreiro carrega esse estigma: é alguém sempre sob suspeita, mesmo quando está apenas trabalhando (GOFFMAN, 1963). Diante disso emerge o conceito de sujeição criminal sobre este grupo, o qual descreve que certos indivíduos passam a ser identificados socialmente como criminosos, mesmo antes de qualquer ato formalmente reconhecido como crime (MISSE, 1999).

No Camelódromo, o conserto de um celular e o comércio de um aparelho roubado coexistem lado a lado, compondo uma economia moral própria. Pois nas cidades contemporâneas, os centros urbanos são atravessados por múltiplas economias e formas de gestão da vida, em que as fronteiras entre o lícito e o ilícito se tornam fluidas (HIRATA, 2018; TELLES, 2010).

Ser ferreiro é estar nessa fronteira onde o trabalho e o crime se misturam, onde a sobrevivência exige saber negociar, esconder, disfarçar e, acima de tudo, não se deixar marcar.

Nos subtópicos que se seguem, apresento episódios e personagens observados no cotidiano do Camelódromo, onde as fronteiras citadas ganham forma. E assim expresso as ambiguidades. São histórias que revelam como se constroem reputações, como se exercem pequenos crimes e como se negociam as regras não escritas que mantêm a ordem do mercado popular.

Figura 7: Ferreiro em atuação no Camelódromo da Uruguaiana: mediação comercial e circulação de mercadorias



Fonte: Registro próprio.

2.1. O mercado de celulares roubados: risco, lucro e estratégias de sobrevivência

Entre os múltiplos circuitos econômicos que atravessam o Camelódromo, a compra e venda de celulares roubados se destaca como prática recorrente, ainda que carregada de riscos. Trata-se de um comércio que movimenta valores significativos e que, paradoxalmente, transforma a criminalização em mais um cálculo dentro da lógica de sobrevivência de seus participantes.

Um interlocutor, envolvido nesse tipo de atividade, me relatou estar plenamente consciente dos riscos que corre ao negociar esses aparelhos. No entanto, para ele, a equação se resolve de maneira simples: “compensa”. A possibilidade de detenção ou prisão não se apresenta como obstáculo intransponível diante do lucro obtido. O risco é incorporado como parte do negócio, relativizado frente à necessidade de sustento e às vantagens imediatas que a prática oferece.

Essa lógica se aproxima do que Michel Misse (2010) denomina “*mercadorias políticas*”, em que produtos e serviços circulam à margem da legalidade, articulando práticas ilícitas, redes de proteção e estratégias de sobrevivência. A compra e venda de celulares roubados, nesse sentido, não é apenas um crime isolado, mas integra um sistema econômico mais amplo, onde diferentes atores (ladrões, atravessadores, comerciantes, consumidores finais) participam em graus variados de risco e de legitimidade.

Ao narrar sua experiência, este interlocutor revelou que seu envolvimento no comércio de celulares tinha também uma dimensão familiar e afetiva: construir um “*pé de meia*” para não deixar esposa e filhas desamparadas. Esse projeto envolveu montar uma pequena loja para a companheira, de modo que ela pudesse trabalhar enquanto cuidava das filhas, além de reservar parte do dinheiro com o irmão mais novo, considerado mais responsável, como forma de segurança futura. Aqui, o lucro do ilícito se converte em capital social e em projeto de vida, uma tentativa de transformar risco em proteção.

Essa lógica evidencia a análise de Gabriel Feltran (2018), que mostra como o dinheiro oriundo do crime circula nos territórios populares não apenas como consumo ostentatório, mas também como recurso para sustento familiar e para a construção de algum tipo de estabilidade. O “*pé de meia*”, portanto, não é apenas acúmulo financeiro: é uma estratégia de cuidado, uma forma de assegurar dignidade diante de um mercado de trabalho informal que, em muitos casos, se mostra inacessível ou insuficiente.

Além disso, o episódio revela como a punição incide de maneira desigual sobre a população. O interlocutor afirma que “ficar preso é besteira perto do lucro que arrecadou com os anos”, indicando a naturalização da detenção como parte do percurso de quem é “preto e pobre”. A seletividade penal, discutida por Vera Malaguti Batista (2003), aparece de forma clara: para sujeitos negros e periféricos, a prisão não é exceção, mas horizonte possível, incorporado ao cálculo econômico e existencial. Assim, o “crime que compensa” não se refere apenas ao lucro imediato, mas também à consciência de que a criminalização já é um destino socialmente construído para corpos negros e pobres no Brasil.

Portanto, a compra e venda de celulares roubados no Camelódromo deve ser vista como prática criminosa, mas também como expressão de um conjunto mais amplo de desigualdades e exclusões. Nesse contexto, o risco jurídico se torna parte da racionalidade econômica, e a transgressão legal, ao invés de ser um desvio excepcional, aparece como caminho possível e, muitas vezes, necessário de sobrevivência.

Figura 8: Cavalete com mercadorias na rua



Fonte: De autoria própria.

2.2. Matheus - Tiro pro alto e correria

Era junho de 2022 e a manhã começou em meio ao caos: correria, tiros para o alto, polícia civil disfarçada, agentes do Centro Presente e policiais militares. No meio da confusão, Matheus um jovem, alto, branco, devia ter entre seus 16 e 20 anos, corria desesperado até ser capturado. A cena, por si só, sintetizava o cotidiano tenso do Camelódromo, onde a normalidade é atravessada pela constante possibilidade da repressão.

Apesar da aparência de playboy⁵ suas falas carregadas de gírias e expressões próprias do dialeto das favelas o denunciavam: um verdadeiro cria⁶ (SILVA, 2010). Segundo relatos de Pablo, ferreiro e interlocutor falarei dele posteriormente, naquele dia todos foram avisados que o delegado havia mudado e, por isso, o arrego⁷ havia sido suspenso. Quem não levou fé⁸ acabou preso.

Mais tarde, Matheus voltou, orgulhoso por não permanecer detido. Contava, com certo ar de vitória, que os policiais estavam exigindo nota fiscal de todos os celulares apreendidos. Por um descuido de um dos agentes, conseguiu esconder o próprio aparelho nas partes íntimas, pois nele havia informações valiosas sobre seu ofício. Ao ser questionado sobre o motivo da fuga, respondeu apenas que não trabalhava ali e que correu por medo da arma apontada contra si.

Foi solto no mesmo dia. Era sua primeira passagem. Um garoto novo, sem instrução, começando a vida. Casos como o de Matheus evidenciam como a cor e a aparência operam silenciosamente como filtros sociais: quem é negro dificilmente tem direito a uma segunda chance. Matheus teve e não por acaso. Branco, bem arrumado e jovem, foi beneficiado pelo racismo estrutural e pela seletividade racial que estrutura o sistema penal brasileiro. (ALMEIDA, 2019; ALEXANDER, 2012; MELLO, 2020; MONTEIRO, CARDOSO 2013)

Nas semanas seguintes, Matheus se aproximou cada vez mais de mim. Tornou-se figura constante, sempre sorridente, conversando sobre suas aventuras e seu cotidiano na rua. Falava abertamente sobre o que fazia e como fazia com uma naturalidade que, a princípio, me causava estranhamento. Contava que trabalhava no comércio de celulares

⁵ Playboy: Estereótipo criado sobre jovens brancos, bem-vestidos e que esteticamente se diferenciam do universo negro favelado. Para maiores definições deste termo ver: SILVA, Gabriel Borges da. "Quanto ainda vão morrer eu não sei": o regime do arbítrio, curtição, morte e a vida em um lugar chamado de favela." Niterói, Tese de doutorado, Universidade Federal Fluminense (2019).

⁶ Cria: *O cria é aquele sujeito que constrói sua identidade a partir de valores e moralidades que atribuem sua existência a uma circulação local. Onde "brotar, nascer, crescer e morrer" são etapas de relações que se constituem entre jovens de locais chamados de "favela".* Para maiores definições deste termo ver: SILVA, Gabriel Borges da; GOMES, Fábio Medina. "Lavo passo e cozinho na rua e pros meus filhos, mas meu filho que mora comigo fica largado na favela": reflexões sobre suspeição e precariedade nos casos do "cria de favela" e da "empregada doméstica". Antropolítica-Revista Contemporânea de Antropologia, 2020.

⁷ Arrego: O acordo informal que garantia certa previsibilidade nas relações.

⁸ Levou fé: Acreditar.

falsificados e roubados, mas também revendia réplicas de smartphones pelas redes sociais.

“É fácil, Rafa. Você compra um perfil com bastante seguidor, cria o nome de uma loja, posta stories todo dia anunciando o produto. Depois é só marcar um ponto de encontro em lugar aberto. E tá feito.”

Matheus falava de seu ofício com espontaneidade, sem orgulho nem culpa, apenas como quem descreve o necessário que lhe permite sobreviver. “Para quem nasce na favela, a linha entre o certo e o errado é tênue” Matheus, assim como outros, tem contato com outros tipos criminais considerados mais danosos à sociedade em seu dia a dia. Assaltos, tráfico de drogas, porte de armas de fogo, assassinatos e afins. Para ele, seu labor é menos criminoso que os demais e por isso não se vê como um transgressor, mas sim como um trabalhador.

Vera Telles em seu texto *Ilegalismos urbanos e a cidade* (2009) constrói a personagem Doralice, uma interlocutora que justificava suas ações dizendo: “*Não estou fazendo nada de errado, não roubo, não mato*” (2009: 105). Matheus e Doralice se encontram nesse ponto de intersecção entre moralidade e sobrevivência: fazem o que é preciso para existir. No jogo da vida, vence quem consegue driblar as regras impostas. Como de fato eles não estão matando e nem roubando o potencial criminoso das suas ações tem uma menor relevância no contexto legal gerando assim uma maior relação entre essas pessoas e essas práticas informais e ilegais.

Todos os dias, das 9h às 18h, Matheus permanece de pé na rua do Camelódromo anunciando produtos ilícitos: “*Pramil, Cytotec, desbloqueio de iPhone, conserto de celular, Compra e venda de aparelho, entre outros.*” Como qualquer trabalhador, cumpre sua jornada, negocia, e tenta garantir o sustento. Em uma de nossas conversas, revelou o desejo de um emprego formal, com carteira assinada “*Mesmo que eu ganhe menos dinheiro, eu quero.*” Essa fala mostra que Matheus não quer enriquecer; quer apenas sair da corda bamba da ilegalidade e informalidade. O sonho de Matheus é simples, como o de tantos outros que circulam pelo Camelódromo: estabilidade, um mínimo de conforto, a possibilidade de oferecer uma vida melhor aos pais ou aos filhos. Foram empurrados

para esse espaço precarizado que chamamos de Camelódromo, onde sobreviver é, antes de tudo, um ato de resistência.

2.3. Pablo: entre o sonho e o estigma

Um certo dia, Pablo passou correndo pelo corredor onde eu estava. Logo atrás, vinha um homem, de roupa social, em disparada. A cena, por si só, já chamava atenção não era comum ver Pablo correr daquele jeito. Ele não é do tipo que “dá volta nos outros”⁹

e raramente se envolve em confusão. Por isso, desconfiei que algo grave estava acontecendo.

Pouco depois, soube que o homem alegava ter rastreado o celular roubado de uma mulher até o Camelódromo. A localização indicava a banca de celulares que Pablo também trabalhava. O homem, disfarçado de cliente, procurava um aparelho específico. Pablo percebeu o comportamento suspeito e se afastou, tentando evitar problema. Nesse momento, o homem partiu para a agressão: desferiu um soco, e Pablo caiu com a pancada. Ao se levantar, reagiu, e o tumulto atraiu a atenção dos policiais que estavam ao entorno. Quando percebeu a aproximação dos policiais, Pablo correu e o homem correu atrás.

As câmeras de vigilância do Camelódromo registraram a cena e, em poucos minutos, o vídeo circulava nas redes sociais e nos portais de notícias locais. Manchetes sensacionalistas estampavam: “*Roubo no Camelódromo*”, “*Bandido foge após golpe*”, acompanhadas das imagens e vídeos de Pablo em fuga. Nenhuma apuração, nenhuma contextualização.

Mas era ator e ali foi exposto como um ladrão. Antes de entrar para a informalidade e depois à ilegalidade, ele sonhava em viver da arte. Chegou a participar de algumas cenas de um seriado independente no YouTube que retratava a realidade das favelas cariocas. Sempre que podia, me mostrava as gravações com orgulho. Apontava

⁹ Dar volta nos outros: Enganar, manipular ou se aproveitar da boa-fé alheia, usando sua astúcia ou a ingenuidade dos outros para benefício próprio.

para a tela sorrindo e dizia: “*Olha eu aí, Rafa. Ficou maneiro, né?*” Era o mais longe que havia conseguido chegar em sua carreira de ator.

Os sonhos de atuar em produções maiores nunca se concretizaram. As grandes indústrias audiovisuais não o aceitavam, pois carregava muitos estigmas. Cor de pele, etnia e sua origem. Como analisa Goffman (1988), o estigma atua como uma marca social que reduz o indivíduo de alguém completo e reconhecido a alguém desacreditado, que carrega um sinal de desvalorização social. No caso de Pablo, essa marca antecede qualquer ato: ele já é lido como suspeito antes mesmo de agir (MISSE, 1999).

O preconceito o levou a atuar nas ruas, onde a criatividade e a necessidade se misturam em estratégias de sobrevivência assim como na atuação. Mas a mídia não mostrou o ator, mostrou Pablo como um bandido, um suspeito. E assim, em poucos segundos, a imagem de um trabalhador se transformou na de um criminoso. O rosto de Pablo estampou reportagens policiais e manchetes de tabloides, enquanto sua família e amigos assistiam impotentes à destruição de uma reputação construída com esforço.

Essa exposição de Pablo em “criminoso” remete ao que Michel Misse (1999) denomina de sujeição criminal, um processo social pelo qual certos indivíduos, grupos ou territórios passam a ser identificados como naturalmente propensos ao crime, independentemente de qualquer conduta concreta. (MISSE, A sujeição criminal, por si só, é uma das formas de gestão simbólica da violência e da desigualdade, que legitima o controle policial e reforça estigmas já existentes. Pablo, mesmo assim, manteve viva a postura de quem ainda sonha. A venda de celulares era para ele apenas o meio de garantir o sustento. O palco, ainda que distante, continuava dentro dos sonhos dele.

O caso de Pablo mostra que os personagens levam consigo as marcas e seus estigmas e os carregam até o Camelódromo. Fazendo com que o espaço, mesmo que localizado no centro da cidade, carregue o estigma de seus trabalhadores. É nesse espaço ambíguo que a sujeição criminal se atualiza diariamente, naturalizando a ideia de que habitam o Camelódromo podem ser um potencial infrator. E o estigma social, se torna uma lente através da qual o outro é visto antes mesmo de ser ouvido.

Nesse espaço, bastam alguns segundos de mal-entendido para transformar um ator em ladrão, um trabalhador em caso de polícia. A rapidez com que essas narrativas se

formam e circulam revela o ritmo da cidade e a forma como ela escolhe quem pode sonhar e quem será visto como suspeito.

2.4. Mário: idas e vindas no Camelódromo

Um Ferreiro conhecido na área por dar volta nos outros retorna ao Camelódromo após meses distante. Talvez um ano longe do mercado popular. Conhecido por todos como Mário, os rumores diziam que seu sumiço se dera por ter se jogado de cabeça no mundo das drogas. Com seu retorno, viu-se que não passou de mentira - ele parecia bem. Normalmente, quando um Ferreiro larga o Camelódromo, por estar envolvido com drogas, volta magro, nervoso e, muitas vezes, sob os efeitos de cocaína ou crack. Mas Mário chegou diferente. Sorridente, seguro de si e até com alguns quilos a mais, o que mostrava que vinha se alimentando bem.

Também não estava morando na rua, como alguns disseram. Provavelmente devia alguém ou havia sido encontrado por um cliente insatisfeito com seus serviços. Alguns ficam detidos por um tempo, e ao sair retornam ao Camelódromo para prosseguir suas atividades como antes. Entretanto, poucos sabem o real motivo do sumiço. Após cair no esquecimento, voltou como se nunca tivesse saído. Considerado pelos meus

interlocutores do mercado como um dos piores Ferreiros, ele era conhecido por todos.

Entre os ferreiros, há aqueles que o próprio grupo descreve como “homens ruins por natureza”, figuras cuja conduta faz lembrar a concepção hobbesiana de humanidade. Em *O Leviatã*, Thomas Hobbes afirma que, no estado de natureza, “o homem é o lobo do homem”: cada indivíduo age movido sobretudo pela autopreservação, recorrendo a todos os artifícios possíveis para garantir sua sobrevivência. Nessa visão, o conflito, a desconfiança e a violência não são desvios, mas tendências inerentes à condição humana quando não há limites externos.

Alguns ferreiros parecem materializar essa lógica. Vivem do engano, sustentam-se do golpe, operam pela astúcia e pela vantagem. Práticas que, dentro da interpretação hobbesiana, seriam respostas racionais em um ambiente percebido como competitivo e ameaçador.

Mário consegue seus clientes passando o dia nas calçadas do Camelódromo, oferecendo celulares baratos a quem cruza seu caminho. A pessoa, muitas vezes em busca de um celular que caiba no bolso e na necessidade, vê em Mário uma chance de alcançar aquilo que o consumo formal nega: um meio de comunicação, de contato com a família, com o trabalho, com o mundo. O cliente alega não ter dinheiro suficiente. Mário se aproxima, puxa-o para o corredor mais próximo e começa a negociação. Diz gostar do cliente e oferece um desenrolo: aceita o celular inferior do cliente e uma parte em dinheiro, prometendo em troca o aparelho desejado.

Mas é ali que o golpe se desenrola. Mário pede o celular do cliente, pega o dinheiro e pede que o espere alegando dar uma capa e uma película de presente ao cliente pela compra de seu novo celular. Minutos depois, o cliente percebe que caiu num golpe. Perde o dinheiro, o celular antigo e o sonho de ter um aparelho melhor.

Os golpes são muitos: celulares quebrados, com bateria viciada, bloqueados ou prestes a ser bloqueados. A maioria vem de furtos. Mário é apenas mais um estelionatário dentro de uma lógica que mistura sobrevivência e crime.

Mesmo assim, o próprio camelô rejeita esse tipo de prática. Entre eles, há um código moral e ético. Frágil, mas existente. Se considera inaceitável enganar os mais vulneráveis: mães com crianças de colo, idosos, pessoas com deficiência ou visivelmente em situação de miséria. Muitos veem com indignação, mas sabem que nada podem fazer. Um camelô que se intromete no negócio de um ferreiro corre o risco de sofrer represálias como apanhar, ter a banca quebrada ou ser expulso da área.

Por isso, as regras de convivência (PIRES, 2013) são tácitas: é preciso fechar os olhos, fingir que não viu, não ouviu e não sabe. Enquanto uns dizem, com certo sarcasmo, “*queria o quê? comprar celular no Camelódromo ao invés de nas Casas Bahia?*”, outros se compadecem em silêncio, sabendo que muitos que caem nos golpes estão apenas tentando se conectar ao mundo que o consumo formal insiste em negar.

Mário, portanto, é mais que um personagem individual é expressão de uma lógica ambígua do mercado popular, onde o “seviradorismo” se mistura ao estigma da criminalidade e à moral própria da rua.

3. Cenas do cotidiano: o que se vive, o que se vê

3.1. Montar o dia: o trabalho como quebra-cabeça

No box onde trabalho, somos cinco: um técnico de celular e vendedor; um vendedor de rua, sempre na correria; um técnico de eletrônicos e gerente, irmão do dono; outro é vendedor, estoquista, comprador e dono; e eu, vendedora.

Chego à loja entre oito e nove da manhã. Para abrir, é preciso pelo menos dois de nós. O box se transforma em loja quando o montamos as peças se encaixam como um quebra-cabeça, calculadas milimetricamente para sair na hora de abrir e voltar a caber no espaço apertado ao fechar.

Primeiro, retiramos os balcões de madeira e os posicionamos na calçada em frente à loja. Depois, colocamos as cadeiras em frente a eles sob cada uma, as caixas com as mercadorias que vão ocupar o dia inteiro: caixas de som, máquinas de barbear, videogames retrô, controles e o que mais o mercado pedir.

Cada um já sabe o que fazer. Enquanto um posiciona os balcões, outro guarda as cadeiras, e os demais carregam as caixas pesadas. É uma harmonia silenciosa, como uma sinfonia sem som, onde o gesto substitui a fala. Não é preciso combinar: sabemos o que fazer, como fazer e por que fazer. Quando a frente da loja está montada, é hora dos balcões internos. Na parte de dentro, ficam os acessórios: carregadores, cabos, fones, mouses e o estoque do que expomos lá fora. Ultimamente, trabalhamos também com copos e garrafas térmicas.

Digo montar porque o trabalho é literalmente isso: montar o dia. Pela manhã, construímos a loja peça por peça. Durante o dia, substituímos o que sai por novas peças. E, ao anoitecer, desmontamos tudo, guardando cada item no seu lugar, para que no dia seguinte tudo possa ser refeito, exatamente igual.

Essa repetição cotidiana, que transforma o trabalho em um gesto quase coreográfico, revela o quanto a sobrevivência no espaço urbano depende de uma lógica de improviso e reconstrução constante. Como analisa TELLES (2010), o cotidiano das

idades é atravessado por formas de trabalho que desafiam as fronteiras entre o formal e o informal, o lícito e o ilícito, e que se sustentam em arranjos precários e flexíveis.

A rotina do box, com seus gestos sincronizados e suas estratégias de montagem e desmontagem, também expressa uma forma de organização e solidariedade cotidiana entre trabalhadores que compartilham o mesmo espaço e os mesmos riscos. PIRES (2011) observa que esses arranjos revelam redes de sociabilidade que escapam à visão normativa do Estado, mas que garantem uma ordem própria e um sentido de pertencimento ao território.

O comércio popular é parte fundamental da economia urbana, mas é constantemente atravessado por políticas de controle e repressão, que ora toleram, ora criminalizam essas práticas conforme interesses políticos e econômicos HIRATA (2014). Assim, montar o box todos os dias é também negociar o direito de estar ali, um gesto político que se repete no silêncio da rotina.

3.2. Entre o trabalho e o lazer: O Camelódromo como espaço de sociabilidade

O Camelódromo não se limita a ser um espaço de comércio informal intenso e diversificado. Embora seja conhecido sobretudo como centro de compra e venda de mercadorias, ele também se constitui como um ambiente de lazer e sociabilidade, tanto para aqueles que ali trabalham diariamente quanto para os que apenas circulam. Essa dimensão cultural e festiva revela que, além de um espaço de sobrevivência econômica, o Camelódromo também se organiza como território de encontros, músicas e práticas coletivas que reconfiguram os sentidos do espaço urbano.

Um dos exemplos mais marcantes é a roda de samba que ocorre todas as sextas-feiras no Gelatina, localizado dentro do Camelódromo. A roda de samba começa geralmente após o expediente, por volta das 19h ou 20h, e se estende até a madrugada. A programação se estrutura em blocos: enquanto o grupo de samba faz intervalos, um DJ assume o espaço e anima o público com músicas populares do momento como funk, sertanejo, forró, entre outros, até que os músicos retomem a apresentação. O resultado é uma alternância de ritmos que reflete a diversidade cultural presente no cotidiano da cidade.

Paralelamente à roda de samba do Gelatina, outro ponto de encontro musical é o chamado pagode do trem, localizado na rua de trás. Trata-se de uma prática já consolidada ao longo dos anos, reconhecida como parte da rotina cultural da região. Embora eu ainda não tenha participado diretamente, relatos constantes reforçam sua relevância como espaço de lazer e de fortalecimento de vínculos sociais.

Seguindo pela Avenida, encontra-se outro ponto significativo: o pagode do Bar da Vaca. Esse bar foi inaugurado no final de 2020, com a reabertura do comércio após o período mais intenso da pandemia. O local onde hoje funciona o bar era antes uma antiga farmácia, que não resistiu às dificuldades econômicas impostas pela crise sanitária causada pela COVID-19. A transformação do espaço evidencia, portanto, como a dinâmica urbana é constantemente reconfigurada, com estabelecimentos se adaptando às demandas de lazer e consumo que emergem em contextos de retomada econômica.

Esses exemplos demonstram que o Camelódromo é, ao mesmo tempo, um território de trabalho exaustivo e de lazer coletivo. Durante o dia, vendedores e clientes se encontram no movimento frenético do comércio informal. À noite, esse mesmo espaço é ressignificado como lugar de festa, música e convivência. Esse duplo caráter remete à ideia de que os espaços urbanos populares não podem ser compreendidos apenas em termos de carência ou informalidade econômica, mas também como lugares de produção cultural e de sociabilidade (MAGNANI, 2007).

Assim, a roda de samba, o pagode do trem e o pagode do Bar da Vaca não são apenas formas de entretenimento. Eles configuram uma apropriação simbólica do espaço público, onde trabalhadores e frequentadores transformam um território marcado pela precariedade laboral em palco de alegria, pertencimento e identidade coletiva. Como aponta José Guilherme Magnani (2018), o lazer popular, especialmente em territórios centrais, articula dimensões de economia, cultura e resistência, funcionando como prática de reprodução social que dá sentido à vida cotidiana.

Nesse sentido, o Camelódromo revela sua complexidade: é simultaneamente um espaço de comércio informal, de conflito e violência, mas também de encontro, festa e distração. Essa multiplicidade de usos mostra como o urbano é atravessado por temporalidades distintas e age de forma linear com o tempo da labuta e o tempo do

lazer, que coexistem e se entrelaçam, ressignificando continuamente a experiência de quem vive e circula nesse território.

3.3. Churrasco, faca e correria no Camelódromo

Joana chegou aflita naquela manhã. Contou que um colega camelô, vendedor de óculos, havia sido preso na noite anterior após esfaquear um Ferreiro. Segundo o relato, por volta das sete da noite, uma discussão tomou forma em meio ao que deveria ser apenas uma confraternização entre amigos para celebrar o aniversário de Pedro, um camelô conhecido por vender CDs, DVDs e pendrives com músicas gravadas. O que começou como festa terminou em tragédia.

Os envolvidos no episódio foram Gaúcho e Romário. A arma do crime: uma faca de cozinha que usavam para cortar a carne do churrasco. A causa imediata: uma provocação. Romário teria zombado de Gaúcho, chamando-o de “viado¹⁰”. Mas, como costuma acontecer nos bastidores do Camelódromo, os conflitos raramente se resumem a uma única palavra. Há sempre algo a mais por trás.

Com o passar do decorrer dos dias, as versões se multiplicaram. Uns diziam que se tratava de uma antiga rixa entre os dois, motivada por uma mulher. Outros afirmavam que a confusão começou por causa de uma cerveja: Romário não teria deixado Gaúcho pegar uma lata no isopor de cerveja, alegando que ele não havia contribuído para a “intera¹¹”. Gaúcho, tentando evitar uma briga, se afastou e foi até a churrasqueira cortar a carne.

Minutos depois, enquanto colocava mais carne na churrasqueira, Gaúcho foi surpreendido, por dois socos de Romário nas costas. Ainda com a faca e o garfo em mãos, Gaúcho enfiou a faca que usava na barriga de Romário. O golpe foi rápido, despretensioso, mas certo. Romário caiu no chão. Gaúcho, atônito com o que acabara de fazer, largou tudo e correu em direção à estação de metrô buscando uma rota de fuga.

¹⁰ Viado: termo pejorativo historicamente utilizado no Brasil como xingamento entre homens, funcionando como mecanismo de desqualificação masculina. A expressão associa a figura do homem ofendido à ideia de fragilidade, feminilidade ou homossexualidade. Entendidas, dentro da lógica machista, como sinais de inferioridade.

¹¹ Intera: é uma forma popular de dizer complementar ou completar um valor em dinheiro.

Enquanto alguns colegas levavam Romário às pressas para o hospital, alguns outros amigos de Gaúcho foram procurá-lo. O segurança da estação o reconheceu e o denunciou. Quando subiu para o embarque, já estava algemado. Joana, tomada pelo desespero, escondeu a faca, a arma que poderia definir o destino de Gaúcho: se passaria anos preso por tentativa de homicídio ou se voltaria à sua banca de óculos na segunda-feira, como se nada tivesse acontecido.

Na delegacia, Gaúcho contou sua versão: disse ter sido agredido primeiro e agido apenas para se defender. A história foi confirmada por testemunhas. O delegado entendeu como legítima defesa, e ele foi liberado. Romário sobreviveu, em algumas semanas voltou ao Camelódromo e prosseguiu com o seu ofício de Ferreiro. Gaúcho está impedido de voltar ao Camelódromo por tempo indeterminado não apenas por medida policial, mas também pela tensão que o episódio causou entre os colegas.

Gaúcho, natural de outro estado, veio ao Rio de Janeiro em busca de oportunidades. O Rio ainda exerce esse papel simbólico de “terra das chances”, mas, como costume ouvir dos próprios trabalhadores, o que se encontra por aqui é *trabalho*, não *emprego*. No Camelódromo, fazer de qualquer coisa um meio de sustento é a regra: quem tem força de vontade transforma qualquer brecha em renda.

No Camelódromo, o tempo das coisas é outro, tudo acontece de forma acelerada, sem espaço para reflexão ou mediação. Um desentendimento banal ganha contornos de crime. A palavra, o gesto, o olhar atravessado podem desencadear uma reação imprevisível. Ali, o cotidiano é feito de urgências e improvisos, onde a linha entre o riso e o risco é tênue. No fundo, o que se vê é a precariedade de vidas constantemente empurradas ao limite, onde uma brincadeira mal interpretada pode se transformar em tragédia.

Mesmo absolvido pela Justiça, Gaúcho não foi absolvido pelo próprio território. O Camelódromo, com suas regras não escritas e códigos de convivência, o afastou por tempo indeterminado. Essa exclusão silenciosa mostra que, dentro daquele espaço, há uma lógica própria de punição e pertencimento. Uma espécie de justiça paralela, construída pelos próprios trabalhadores (PIRES, 2013).

No fim, o episódio ilustra mais do que um crime: expõe o modo como a vida no Camelódromo é regida por relações rápidas, intensas e instáveis. No cotidiano do

comércio popular, as fronteiras entre o lazer, o trabalho e o crime se cruzam com facilidade. Ali, tudo pode mudar em questão de minutos. Um gesto mal interpretado, uma palavra atravessada, e a rotina de trabalho se converte em tragédia.

3.4. O Camelódromo que se autoalimenta

O que antes era um espaço exclusivamente comercial, dedicado à venda de produtos variados. Camelôs vendendo, clientes comprando, trocas rápidas e sons de mercadorias sendo testadas. Se transformou, aos poucos, a um ambiente de múltiplas práticas e serviços.

Hoje, entre os corredores, é possível encontrar tatuadores, esteticistas, manicures, barbeiros, cabeleireiros, costureiras e técnicos de todo tipo de eletrônico. O Camelódromo, que nasceu como um espaço de varejo, se tornou também um território de serviços e sociabilidade.

Essa mudança reflete o modo como os trabalhadores populares reinventam o espaço urbano, transformando o que seria apenas um ponto de comércio em um microcosmo de trocas, afetos e sobrevivências. A cidade é constantemente reconfigurada por práticas que escapam à lógica formal e que produzem novas economias nos interstícios da precariedade (TELLES 2010).

Além das lojas e serviços, o setor alimentar ganhou força. Boxes de café da manhã, de almoço e lanches surgiram para atender à necessidade dos próprios camelôs, que raramente podem deixar seus boxes. Sair do box significa correr o risco de perder uma venda e perder a venda é o mesmo que perder o sustento do dia. Assim, as entregas de cafés, quentinhas e lanches se transformaram em um mercado dentro do mercado, movendo-se pelos corredores estreitos do Camelódromo com a mesma intensidade dos produtos eletrônicos e acessórios.

Antigamente esse tipo de comércio era proibido dentro do Camelódromo, por conta das regras da vigilância sanitária (SILVA, 2014). E de fato, o ambiente é insalubre: ratos passeiam livremente entre os boxes, gatos se escondem nos corredores, e o cheiro de comida se mistura ao de urina e mofo. Mas, ao mesmo tempo, são pessoas que assim não tiveram outras opções. O comércio popular se sustenta sobre a fronteira entre a

necessidade e a norma, entre o permitido e o tolerado. É nesse limite que a economia urbana se refaz todos os dias (HIRATA, 2014).

Um exemplo é Amaro um pai solteiro, vinte e poucos anos, recém-demitido do *Spoletto*¹² Com as técnicas que aprendeu no antigo emprego, decidiu abrir um box de macarrão no Camelódromo. Usou o ofício aprendido no restaurante e adequou ao improvisado da rua. Em pouco tempo, todo o Camelódromo comprava o macarrão de Amaro. O cheiro do molho se espalhava pelos corredores, e o box se tornou ponto de encontro entre trabalhadores e fregueses. Rodrigo encontrou, no improvisado, uma forma legítima de continuar. Usou do seviradorsimo o ofício de quem aprende a sobreviver num sistema que não o quer dentro.

Lenin Pires (2011) descreve esse fenômeno como expressão da “ordem improvisada” dos mercados populares, onde cada um negocia, cotidianamente, o direito de permanecer, existir e trabalhar. Amaro, e tantos outros como ele, representam a face viva dessa cidade subterrânea, onde o trabalho é também invenção e resistência. São tantos Amaros dentro do mercado popular que é difícil falar de todos. Mas cada um deles, à sua maneira, mostra que o Camelódromo não é só um espaço de venda. É um território de criação, onde a vida se refaz entre corredores, panelas e sonhos interrompidos.

4. Maternidade, precariedade e resistência feminina

4.1. Rosilene: a resistência invisível das ruas

Chamarei de Rosilene. Mulher negra, de presença firme e olhar cansado, mas atenta a cada movimento da rua. Não tinha um ponto fixo na calçada: todos os dias, esperava alguém desmontar a banca para poder montar a sua. Durante um único dia, chegava a montar e desmontar a barraca até cinco vezes, às vezes mais, numa busca constante por um lugar melhor, por alguma visibilidade, por onde passassem mais pessoas, mais chances, mais clientes.

¹² Spoletto: Restaurante de comidas italianas.

Todos os dias chegava acompanhada do filho pequeno, um menino magrinho, negro, de cabelos lisos, que devia ter uns três anos. Ele estava sempre com seus brinquedos preferidos, distraído entre o barulho das vozes e o som dos passos apressados. Depois que mãe e filho dividiam uma quentinha de almoço, o menino dormia no colo dela. Rosilene, com cuidado, o colocava sobre um pedaço de papelão, coberto por uma manta, embaixo da tábua da banca o espaço que encontrava para que ele pudesse descansar enquanto ela continuava a trabalhar.

Dormia ali, no chão sujo de urina, fezes, ratos e baratas. Um chão que não oferecia abrigo, mas ainda assim era o único que tinham. Ela não tinha opção. Nem ele. Foram jogados para aquela necessidade sobrevivendo como podiam, entre o risco, o cansaço e a ternura.

Figura 9: Trabalhadora ambulante e seu filho no espaço de trabalho: maternidade, informalidade e resistência feminina



Fonte: Autoria própria (2023).

4.2. Larissas

Neste capítulo, pretendo falar sobre duas mulheres que conheci ao longo da minha trajetória de campo. Ambas se chamam Larissa, e, embora compartilhem o mesmo nome, suas histórias representam caminhos muito diferentes dentro do universo do comércio popular.

Larissa 0.1

A primeira Larissa era uma camelô ambulante que costumava se posicionar em frente ao Camelódromo para vender suas bijuterias artesanais. Suas peças feitas à mão, chamavam atenção pela delicadeza e pela paciência que exigiam. No início, eu era apenas uma cliente curiosa; com o tempo, a relação se transformou em amizade. As conversas se tornaram mais longas, os encontros mais frequentes e, em pouco tempo, todas as mulheres da minha família também passaram a comprar as bijuterias de Larissa.

Certo dia, ela se envolveu em uma briga física com o namorado, que esporadicamente a acompanhava nas vendas. Durante a briga, ele jogou a tábua de mercadorias dela para o alto espalhando todas as peças dela pelo chão. E em seguida, ela quebrou o cavalete nas costas dele. Deu polícia, guarda, foi um caos. Depois do episódio, mantivemos contato por telefone. Queria saber como ela estava, se precisava de algo. Continuei comprando suas bijuterias via WhatsApp, até que ela decidisse voltar a trabalhar no Camelódromo. Mas, algumas semanas depois, veio a notícia: Larissa havia abandonado a banquinha. Conseguiu um emprego de carteira assinada na sua área de formação, a educação. Hoje, ela vende apenas por encomenda, conciliando o ofício artesanal com o trabalho formal. Sua trajetória mostra como o Camelódromo pode ser tanto ponto de partida quanto ponto de passagem: um espaço de reinvenção, mas também de transição para outros modos de vida.

Larissa 0.2

A Larissa 2 me apresentou uma outra lição. Dessa vez, sobre o machismo que atravessa o próprio espaço do Camelódromo e, de certa forma, também o meu olhar. Certo dia, uma jovem alugou um box em frente ao meu. Um espaço que, por muito tempo, esteve fechado. Meu primeiro pensamento foi automático: imaginei que ela abriria algo ligado à estética feminina, como tantas outras mulheres já haviam feito ali. Aquele mesmo box já havia sido ocupado por manicures, trancistas, cabeleireiras e vendedoras de roupas femininas. O padrão parecia previsível.

Mas Larissa quebrou completamente minhas expectativas. Depois de alguns dias decorando o box, trouxe seus instrumentos de trabalho como ferramentas, cabos, placas, baterias. Descobri, com surpresa, que ela era técnica de celular. Talvez a primeira mulher a exercer essa função no Camelódromo.

Em um ambiente majoritariamente masculino, onde os trabalhos técnicos são vistos como “*coisa de homem*”, a presença de Larissa provocava curiosidade e, às vezes, desconfiança. Mas ela seguia firme, desmontando celulares com destreza e explicando, com paciência, o que muitos ali jamais haviam parado para ouvir de uma mulher.

A história das duas Larissas evidencia o quanto o Camelódromo é um espaço de múltiplas resistências. Para umas, ele é o ponto de partida rumo à formalidade; para outras, o território onde se luta diariamente contra estigmas e desigualdades de gênero. No fim, ambas mostram que o trabalho informal, apesar de precário, também é um campo de autonomia e reinvenção onde as mulheres traçam seus próprios caminhos, mesmo quando o mundo insiste em limitá-los.

4.3. A fé

Entre muitos camelôs com os quais tive contato na pesquisa, é comum a percepção de que “nem Jesus gostava de vendedores”. Essa leitura nasce, em grande medida, da circulação popular de trechos bíblicos mal interpretados, especialmente a cena da expulsão dos comerciantes no templo. Para alguns trabalhadores, esse episódio representa a rejeição moral do comércio ambulante; e, como grande parte desses sujeitos é profundamente religiosa, a associação entre sua atividade e uma suposta reprovação divina acaba reforçando sentimentos de indignidade, culpa e não pertencimento. Essa autopercepção se converte, muitas vezes, numa barreira subjetiva à reivindicação de direitos: se até o sagrado parece condenar seu ofício, por que se sentiriam merecedores de proteção estatal?

No entanto, há na própria Bíblia uma referência que ajuda a desmontar essa interpretação moralizante. Em Provérbios 31:24, a “mulher virtuosa”, figura apresentada como exemplo de sabedoria, dignidade e retidão, é descrita como uma comerciante

informal, alguém que fabrica roupas manualmente e as vende diretamente ao público: “ela faz roupas de linho e as vende; fornece cintos aos comerciantes”. Ou seja, o comércio ambulante e artesanal não apenas existia no contexto bíblico, como também era representado em personagens positivos, honrados e fundamentais para a economia doméstica e comunitária.

Essa tensão entre moralização e reconhecimento revela um aspecto profundo da experiência dos camelôs contemporâneos. Muitos internalizam a ideia de que seu ofício é moralmente inferior, indigno ou errado, mesmo quando a própria tradição religiosa oferece exemplos contrários. Esse conflito simbólico compõe o que chamo de herança moral da informalidade: uma marca subjetiva que atravessa gerações, produzindo um sentimento persistente de que os direitos não são para eles.

Além disso, o camelô se reinscreve historicamente num mesmo *modus operandi* que atravessa séculos. O comerciante informal bíblico, autônomo, criativo, itinerante, marginal ao controle institucional, se assemelha estruturalmente ao camelô das cidades contemporâneas. Ambos dependem da circulação urbana, ambos ocupam posições liminares na economia, ambos constroem redes próprias de proteção e ambos são vistos com ambiguidade moral pelas autoridades e pelas camadas dominantes da sociedade. A informalidade, portanto, não é uma anomalia moderna, mas um modo de existir que persiste desde as economias antigas: vender com as próprias mãos, negociar diretamente, sobreviver pela circulação e improvisação.

Nesse sentido, quando camelôs afirmam que “até Jesus não gostava deles”, estão reproduzindo uma narrativa moral que não corresponde ao texto bíblico, mas que foi socialmente construída, reforçada e transmitida ao longo do tempo. Essa leitura produz efeitos reais: fragiliza a autoestima, limita a busca por direitos e mantém esses trabalhadores numa posição de subalternidade simbólica. Mostrar que a Bíblia também apresenta comerciantes informais como figuras virtuosas, honradas e fundamentais é, portanto, desestabilizar esse lugar moral imposto, e reafirmar que dignidade, direitos e reconhecimento não são privilégios, mas parte constitutiva da cidadania.

5. Conclusão

A pesquisa realizada no Camelódromo permitiu compreender, a partir de uma perspectiva etnográfica, as múltiplas camadas que estruturam a vida cotidiana dos trabalhadores informais, especialmente dos Ferreiros, sujeitos centrais desta monografia. Longe de discursos homogêneos que associam a informalidade exclusivamente ao desvio ou à desordem, os dados de campo revelam um universo marcado pela ambiguidade, por disputas de moralidade e por estratégias complexas de sobrevivência. As trajetórias analisadas mostram que esses trabalhadores constroem, no dia a dia, formas específicas de regular suas relações, de administrar conflitos e de negociar sua permanência em um espaço constantemente tensionado por forças estatais, mercadológicas e institucionais.

Ao longo do trabalho, tornou-se evidente que a noção de precariedade, frequentemente usada para definir o comércio informal, não captura a totalidade das experiências desses sujeitos. Se por um lado a ausência de garantias formais, a instabilidade econômica e a vulnerabilidade diante de ações repressivas estatais são elementos presentes, por outro lado emergem práticas de solidariedade, redes de proteção e mecanismos internos de normatização que compõem uma ordem própria, construída e mantida pelos próprios trabalhadores. Essa ordem, longe de ser simples ou espontânea, envolve disputas, alianças, hierarquias e rupturas que estruturam o funcionamento cotidiano do mercado.

Os Ferreiros, em particular, revelam como certas figuras do comércio ambulante são simultaneamente necessárias e estigmatizadas. Considerados especialistas em negociação, risco e circulação de mercadorias, eles ocupam uma posição liminar: reconhecidos por sua habilidade, mas também associados a moralidades ambíguas que oscilam entre a esperteza, o engano e a competência. Essa ambivalência permite compreender por que determinadas práticas são toleradas, outras são moralmente censuradas e algumas se tornam objeto de disputa interna. Mais do que categorias fixas, trata-se de classificações situadas, acionadas conforme interesses e circunstâncias.

Outro elemento importante revelado pela pesquisa é a forma como esses trabalhadores lidam com o Estado. Ao invés de uma oposição simples entre legalidade e ilegalidade, observa-se uma relação marcada por negociações, conflitos e zonas cinzentas. As ações estatais, sejam repressivas, tolerantes ou regulatórias, produzem efeitos diretos na vida dos camelôs, que respondem criando estratégias para minimizar perdas, garantir renda e manter sua presença no território. Assim, compreender o mercado informal demanda reconhecer a atuação do Estado não como ausência, mas como presença seletiva e desigual.

Por fim, a etnografia permitiu ver que as trajetórias individuais dos camelôs são atravessadas por experiências de vida complexas, marcadas por desigualdade, força, criatividade e resistência. Suas histórias revelam sujeitos que, apesar de inseridos em contextos de vulnerabilidade, constroem caminhos próprios, reinventam possibilidades e produzem um sentido de dignidade em meio às adversidades. Esse movimento desafia visões simplificadoras e reforça a importância de análises que considerem a agência desses trabalhadores, suas formas de organização e os arranjos que sustentam a vida no comércio informal.

Dessa forma, este trabalho contribui para ampliar o debate sobre informalidade, economia popular e administração de conflitos no contexto urbano brasileiro. A análise etnográfica evidencia que, para além da criminalização, da precariedade e do estigma, existe um universo complexo de relações sociais, negociações e práticas que estruturam a experiência dos trabalhadores ambulantes. Reconhecer essa complexidade é fundamental para a formulação de políticas públicas mais justas, efetivas e sensíveis às realidades concretas de quem vive e trabalha nas margens. Tais margens, na verdade, sustentam grande parte da dinâmica urbana contemporânea.

6. REFERÊNCIAS

ALEXANDER, Michelle. *A nova segregação*. Boitempo Editorial, 2018.

ALMEIDA, Silvio. *Racismo estrutural*. Pólen Produção Editorial LTDA, 2019.

BATISTA, Vera Malaguti. *O medo na cidade do Rio de Janeiro: dois tempos de uma história*. 1ª ed. Rio de Janeiro: Revan, 2003.

BECKER, Howard. *Truques da escrita: para começar e terminar teses, livros e artigos*. Rio de Janeiro: Zahar, 2015.

BRETAS, M. L. O crime na historiografia brasileira: uma revisão na pesquisa recente. *BIB - Revista Brasileira de Informação Bibliográfica em Ciências Sociais*, n. 32, p. 49–61, 1991.

CALDEIRA, Teresa Pires do Rio. *Cidade de muros: crime, segregação e cidadania em São Paulo*. São Paulo: Ed. 34/Edusp, 2000.

CANELLAS, L. *Camelô no Camelódromo não fica na pista: uma etnografia acerca da construção e desconstrução de regras no Mercado Popular da Uruguaiana*. 2010. 107 f. Dissertação (Mestrado em Antropologia) – Universidade Federal Fluminense, 2010.

CARVALHO, José Murilo de. *Cidadania no Brasil: o longo caminho*. 10ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.

DRUMOND, V. M. S. Deixa que eu luto pelos meus: Camelôs em busca por representatividade por meio das eleições municipais nas cidades de Niterói e Rio de Janeiro-RJ. In: PIRES, Lenin; LABRONICI, Rômulo; ANTUNES, Ludimila (Org.). *Margens em Disputa: economia, informalidade e tecnologias*. 1 ed. Rio de Janeiro: Autografia, 2022, p. 113-138.

FOOTE-WHYTE, William. Treinando a Observação Participante. In: ZALUAR, Alba (Org.). *Desvendando máscaras sociais*. Rio de Janeiro: F. Alves, 1980. p. 77-86.

GOFFMAN, Erving. *Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada*. 4. ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1988.

HIRATA, Daniel Veloso. *Sobreviver na adversidade: mercado e formas de vida*. Vol. 3. EdUFSCar, 2022.

MAGNANI, José Guilherme Cantor. De perto e de dentro: notas para uma etnografia urbana. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, v. 17, 2002, p. 11-29.

MELLO, Kátia Sento Sé. COVID-19 nas prisões brasileiras: seletividade penal e produção de corpos descartáveis. *Boletim Ciências Sociais e o Coronavírus*, v. 44, p. 7-8, 2020.

MISSE, Michel. "Sujeição criminal: quando o crime constitui o ser do sujeito." *Dispositivos urbanos e trama dos viventes: ordens e resistências*. Rio de Janeiro: Editora FGV (2015): 77-91.

MISSE, Michel. Crime, sujeito e sujeição criminal: aspectos de uma contribuição analítica sobre a categoria "bandido". *Lua Nova: Revista de Cultura e Política*, 2010, p. 15-38.

MISSE, Michel. "Mercadorias políticas: para uma abordagem analítica." *Disponível (online) em: [http://www. proppi. uff. br/ineac/curso/nufep/artigos/docente/6/01. pdf](http://www.proppi.uff.br/ineac/curso/nufep/artigos/docente/6/01.pdf)* (2010).

MONTEIRO, Felipe Mattos; CARDOSO, Gabriela Ribeiro. A seletividade do sistema prisional brasileiro e o perfil da população carcerária: um debate oportuno. *Civitas - Revista de Ciências Sociais*, Porto Alegre, v. 13, n. 1, p. 93-117, 2013.

PIRES, Lenin. *Esculhamba, mas não esculacha!: uma etnografia dos usos urbanos dos trens da Central do Brasil*. Niterói: Editora da UFF, 2011.

PIRES, Lenin. Entre notas e moedas: trocas e circulação de valores entre negociantes em Constitución. *Horizontes Antropológicos*, v. 19, 2013, p. 149-178.

PIRES, Lenin; HIRATA, Daniel; MALDONADO, Salvador. Mercados populares, ilegalismos e suas regulações pela violência. *Antropolítica - Revista Contemporânea de Antropologia*, n. 50, 2020, p. 8-33.

PIRES, L. S. Precários e perigosos: possíveis relações entre formalidade e informalidade em processos de administração de conflitos no Rio de Janeiro. In: GLEDHILL, John; HITA, Maria Gabriela; PERELMAN, Mariano (Org.). *Disputas em torno do espaço urbano: processos de produção/construção e apropriação das cidades*. 1. ed. Salvador: Edufba, 2017. p. 337-354.

SILVA, Gabriel Borges da. *Entre precariedades e os "direitos" que delas advém: uma etnografia do Mercado Popular da Uruguaiana*. 2014. 163 f. Dissertação (Mestrado em Direito Constitucional) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2014.

SILVA, Thiago José. Empreendedor como herói, trabalhador como vítima: estratégias de vida dos ambulantes de Niterói. In: PIRES, Lenin; LABRONICI, Rômulo; ANTUNES, Ludmila (Org.). *Margens em Disputa: economia, informalidade e tecnologias*. 1. ed. Rio de Janeiro: Autografia, 2023, p. 79- (completar páginas finais).

TELLES, Vera; HIRATA, Daniel. Ilegalismos e jogos de poder em São Paulo. *Tempo Social*, v. 22, n. 2, p. 39-59, 2010.

TELLES, Vera da Silva. Ilegalismos urbanos e a cidade. *Novos Estudos CEBRAP*, 2009, p. 153-173.

Entrevista

Entrevista: Os desafios do curso de Tecnólogo em Segurança Pública CEDERJ/ UFF

Entrevistadas

Andréa Soutto Mayor DSP/UFF e Mônica Garelli Machado. Cederj/UFF

Entrevistadores

Bruno Leipner Mibielli InEAC/ UFF e Marcos Veríssimo InEAC/ UFF.

Edição: Bruno L. Mibielli.

Bruno: Boa tarde, antes de começar gostaria de agradecer às professoras Mônica e a Andréa por aceitarem dar entrevista para a Revista Campo Minado. Desde a primeira edição da revista, as entrevistas integram uma de nossas seções e, mais uma vez, teremos oportunidade de conversar sobre o curso de Tecnólogo em Segurança Pública (CEDERJ/UFF), dialogando com pessoas que fazem esse curso acontecer. Anteriormente também entrevistamos o Professor Pedro Heitor, que foi coordenador do curso, o Professor Carlos Bielschowsky (Carlinhos), um dos fundadores do projeto do Cederj e por último o professor Roberto Kant, que foi o precursor do curso de tecnólogo e do bacharelado em Segurança Pública.

Nossas entrevistadas de hoje são pessoas muito próximas, Andréa coordenou o curso tecnólogo e, também, é coordenadora de disciplina. Mônica é desde o início do curso coordenadora de tutoria. As duas com participação decisiva na criação e execução da Revista Campo Minado.

Bom, feita essa pequena introdução gostaria de saber de vocês as suas trajetórias ligadas ao EaD e ao tecnólogo de Segurança Pública.

Mônica: Ok, Quem começa? Eu ou você, Andréa?

Andréa: Pode começar.

Mônica: Bom, no meu caso a educação à distância me acompanha desde lá de trás, bem antes do projeto do CEDERJ. Só para contextualizar como é que eu fui descobrindo isso tudo, o meu pai fez o Madureza Ginásial, que é uma coisa das antigas, que eu acho que aqui ninguém conhece. Era um projeto que passava na televisão às seis ou cinco e meia da manhã. O aluno recebia os módulos do MEC, antigamente tinha um posto do ministério em algumas localidades, e você pegava aquele material didático, ficava em casa assistindo na televisão e estudava por ali, e aí tinha uma época que era marcada a prova. Então, todo mundo ia fazer a prova lá do Madureza.

Eu achava muito interessante esse formato. Era uma oportunidade que as pessoas tinham de estudar, principalmente no interior, que é até hoje uma questão da educação à distância. O formato do Madureza é bem parecido com o do Telecurso, que utilizou a TV como parte do ensino. O programa começou no rádio e depois foi para a televisão. Porque a televisão, por exemplo, lembro que a primeira vez que eu tive televisão foi em 1970, na Copa, nessa época a televisão era artigo de luxo e a maioria das pessoas tinha rádio em suas casas.

Então, desde ali já surgiu um interesse na educação à distância. Mas, para chegar ao formato que ela tem hoje, foi uma caminhada. O ensino EaD foi normatizado em 2000, quando o Professor Carlinhos e o Celso Costa – já fazendo parte do Governo em Brasília – criaram a Universidade Aberta do Brasil (UAB) e regulamentaram a modalidade. Então, você vê quanto tempo foi até chegar realmente na educação à distância que é o que a gente tem hoje no Brasil?!

Paralelo a isso, do início da década de 1980 até 1990, eu trabalhei para a Fundação Brasileira de Educação (FUBRAE), que tinha como sede o Centro Educacional de Niterói. Nessa época, eu ainda era graduanda e fazia matemática. Na instituição, eu era professora plantonista em um curso. Lá funcionava da seguinte forma: eles tinham os módulos, semelhante ao que o SES e o SEJA têm hoje. O aluno ia até lá, pegava o módulo, levava para casa, estudava, voltava e contava com uma pessoa que era plantonista para tirar dúvidas.

Como disse, essa era minha função. Eu atendia em vários locais, inclusive dentro do jornal O Globo. Tinha polo na Penha, dentro de uma Igreja Batista na Ilha do Governador,

dentro da Odebrecht, em Botafogo. Eu ia para esses polos em determinados dias e horários para tirar as dúvidas dos alunos. Eles faziam a prova lá e tinha uma pessoa que a gente chamava de monitor, que ficava dando as provas e corrigindo na hora. E existiam as outras pessoas, que eram os professores responsáveis por tirar as dúvidas. É bem parecido com o que existe na tutoria presencial hoje, no CEDERJ .

Eu trabalhei anos com isso, e a educação a distância sempre esteve ali, andando comigo. Trabalhei em curso supletivo, no colégio José Bonifácio e também no supletivo naquele colégio Cenecista. Nesses colégios era o mesmo esquema: o aluno levava o material e voltava para fazer a prova. Enfim, essa foi a minha trajetória, sempre ligada ao EaD. Quando eu terminei a graduação, dei aula em vários colégios particulares, mas continuei na Fundação Brasileira durante um tempo. No início dos anos 2000, quando a UFF começou com os cursos a distância, eu tinha ligação com o pessoal da Matemática, que foi o primeiro curso da UFF com o CEDERJ. Eu comecei a trabalhar no concurso da instituição e nas matrículas. Fazia então essa parte administrativa, mas também algumas atividades na parte docente.

Foi assim que eu conheci o CEDERJ, os polos, a direção e me familiarizei com a instituição e suas estruturas. Avançando um pouco mais para o início dos anos de 2010, época em que eu trabalhava na PROAC, que hoje é a PROGRAD aqui na UFF, eu já tinha feito curso de docência superior e tive a possibilidade de fazer o mestrado pela própria.

No meu mestrado, o que é uma coisa meio louca em termos de trajetória profissional, foi dentro da Engenharia de Produção, mas eu pude escolher uma área voltada para a educação à distância. Foi então que comecei a me aprofundar no EaD, terminei o mestrado em 2013 e ,na época, minha orientadora estava montando um curso de especialização à distância na UFF. Esse curso serviu como meu campo de trabalho e de pesquisa, assim tive a oportunidade de avaliar a plataforma, o tutor e o conteúdo.

A proposta que eu fiz para minha dissertação era a partir do olhar do aluno, da percepção dele sobre o curso EaD, e eu tive facilidade para levantar esses dados. Como eram turmas fechadas e o aluno só tinha acesso à sua nota na disciplina se ele fizesse um questionário de avaliação, logo todo mundo respondia. Eu consegui um índice de 95% dos

alunos. Os que não responderam foram caso de evasão ou alguma coisa assim. Então, eu tive uma amostra muito boa, eram por volta de dez turmas. Além desses questionários, eu também atuei no curso como tutora e passei por várias turmas, como orientadora e avaliadora. Assim, vivi essas experiências para ver o que acontecia, como é que era, o que meus colegas faziam, o que eu concordava ou não, e , o que eu tinha que mudar.

Em paralelo a isso, comecei a estudar o modelo americano de educação à distância. Nos Estados Unidos não é semipresencial como aqui no Brasil, onde a lei obriga a ter a parte presencial. Lá não existia isso, é totalmente à distância. Quando eu peguei esse modelo e adaptei para aqui e para o Brasil, o que mais chamava atenção, claro, era a plataforma, mas o grande destaque foi a importância do tutor em um curso EaD, por isso é que eu bato sempre nessa questão.. Porque o curso a distância pode ser o melhor possível, muito bem escrito, ter uma ótima qualidade de materiais, mas se eu não tenho um tutor, que esteja a frente das disciplinas e que saiba conduzir a disciplina, o curso não vai adiante.

O principal aspecto positivo do tutor que eu levantei na dissertação foi a empatia. É o que faz você conseguir ultrapassar esse limite da tela, do outro que está do outro lado do computador ou celular. E também a questão do tutor presencial, porque no presencial, você não é um professor como você está acostumado, o aluno está acostumado com o ensino presencial até o ensino médio. Então, você ultrapassar esse limite, quando a pessoa chega no polo e não encontra aquele professor, é um trabalho que tem que ser muito bem pensado em como deve ser feito. Por exemplo, uma vez a gente chegou no polo de São Gonçalo e tinham vários tutores sentados em uma mesa grande, mas não tinha nenhum aluno, eram uns 10 tutores sem nenhum aluno. No ponto de vista dos tutores, os alunos sabem do horário, mas se não houver essa empatia, do tutor buscar se relacionar com o aluno, a tutoria não vai adiante. Assim, o tutor tem que ter essa atitude, buscar o contato e ser ativo nessa comunicação, como qualquer outro tipo de trabalho. Para mim é essa questão, eu penso que qualquer tipo de trabalho, ele tem que ser visto desse jeito.

Bruno: E como foi que aconteceu sua ligação com o Tecnólogo? Se deu a partir do trabalho do Kant na Pró-Reitoria?

Mônica: Isso começou quase na mesma época do meu mestrado, acho que foi em 2012. Na época da minha dissertação, o Kant foi ser coordenador dos cursos de *Lato Sensu*. Foi então que eu comecei a lidar com a coisa da segurança pública ali. Tinha o curso de Políticas Públicas, Justiça Criminal e Segurança Pública, e eu comecei a dar apoio ao Kant nesses cursos. Depois disso, foram criadas algumas outras iniciativas, como o Curso de Capacitação da Guarda e tiveram outras coisas acontecendo, como aquele curso de Especialização em Políticas Públicas e Gestão Governamental.

Em meio a isso tudo, a Secretaria de Segurança Pública demonstrou interesse em montar o curso à distância e, como eu já tinha experiência com EaD, o Kant me chamou e comecei a participar das reuniões entre CEDERJ, UFF e a Secretaria de Segurança Pública. Na época, a Luciana Patrício estava na Secretaria. Então, a gente começou a ir lá para começar a desenhar o curso: como ia ser o currículo, os objetivos do curso e os alunos.

Bruno: Você lembra quem que estava no comando da polícia na época? Porque a demanda pelo curso veio do comando da Polícia Militar e da Secretaria, não foi?

Mônica: Beltrame.

Andréa : Isso, o Beltrame.

Mônica: A iniciativa partiu do secretário Beltrame, junto com o Celso Costa e com o Carlinhos. Como o Celso era da UFF, ele foi a ponte para começar a conversar com o Kant; então foi feito o convite e começamos discutir todo o currículo do curso. Havia as questões mais administrativas e burocráticas, do que podia ser feito ou não poderia e, por outro lado, a questão dos módulos. O CEDERJ foi dando cursos, de como é que tinham que ser feitos os módulos, estes que eu falo são os livros. Porque os livros da educação à distância, não sei se vocês já perceberam, eles têm escrita numa parte da página, em outra é em branco, isso é proposital, é justamente para o aluno fazer as anotações.

Esse material tem um outro tipo de linguagem. Eu participei bastante nesse começo porque quem tinha essa experiência era eu. Entrei dando apoio nesse momento de como a gente tinha que constituir isso e, desde o início, chamando a atenção da importância da tutoria dentro do curso e de como essa tutoria teria que funcionar. Nós tínhamos dois problemas: um

que o curso era exclusivo para os agentes de segurança pública; o segundo era que a gente estava entrando com uma tutoria dentro do CEDERJ, que já tinha um modelo montado e não tinha como mudar. A gente tinha que adaptar o curso ao que a instituição já tinha, mas não podíamos fazer igual. Foram todas essas coisas acontecendo até o curso começar, em 2014. Por causa da minha experiência com EaD e do meu trabalho no mestrado, acabei assumindo a coordenação de tutoria, e lá se vão 11 anos.

Bruno: Obrigado Mônica. Acho que foi bom este resumo de tantos anos de trabalho e dedicação. Interessante sua fala sobre sua dissertação e de como ela vem sendo utilizada como referência por alguns outros estudos. Andréa, agora vamos com você: como foi a sua trajetória e seu trabalho no Tecnólogo?

Andréa: Vamos lá, acho que tem dois momentos que eles se atravessam. Meu primeiro contato com o EaD foi em 2010 - antes até da fundação do Tecnólogo - que eu fiquei responsável pela coordenação de uma disciplina no curso de especialização em Educação Especial, que era ofertado na Unirio, dentro do mesmo consórcio CEDERJ, quando estava começando lá. Entre 2010 e 2013, eu coordenei essa disciplina, mas, primeiro, fui tutora e depois passei a coordenadora.. E realmente foi uma coisa muito nova para mim, quando você começa a ver o processo educacional mediado por tecnologias. Era uma época em que o EaD tinha o telefone, o 0800. Ficávamos na Unirio atendendo ligação em plantão, e os alunos ligavam pouco e a gente não entendia o porquê disso de vez em quando, um aluno aparecia lá. Foi um processo de aprendizado interessantíssimo que passa por isso que Mônica falou: a questão da empatia. Se não tiver empatia, esquece. Não ter o entendimento de que o aluno é o centro, é problemático para qualquer curso EaD. De toda forma, esse também é um assunto para o curso de Segurança Pública, pois estamos lidando com alunos e eles também estão aprendendo isso. Quantos anos nós levamos para dominar essa tecnologia? Então, vamos ter calma também nas expectativas que a gente cria em relação à participação dos estudantes..

Mais à frente, em 2014, eu ingressei na UFF como professora efetiva. E, em 2016, eu passei a atuar também no Tecnólogo em Segurança Pública como coordenadora da disciplina de Introdução à Educação a Distância (EaD), a qual ainda coordeno.

Bom, essa é minha trajetória com o Tecnólogo, mas na verdade eu tenho uma história, na área de segurança pública que começa em 2005, 20 aninhos atrás, quando fui responsável pela disciplina Psicologia em Administração de Conflitos no curso de Capacitação da Guarda Municipal. Esse curso foi ofertado pela UFF, a partir do contato com o professor Roberto Kant.

Então, desde 2005 estou nessa aproximação com a segurança pública e com a temática da área. Em 2016, eu comecei no Tecnólogo de Segurança Pública e fui capacitada pela Dylla. Eu estava em Campos e foi através de encontros virtuais que ela foi me passando o básico; e eu sempre pedindo para ela falar mais devagar (risos). E assim fomos e estamos aqui até hoje.

Dylla: Mas este ano eu melhorei!

Andréa: Melhorou muito, está de parabéns! Mas voltando aqui, eu fiquei até 2018 como coordenadora dessa disciplina. É uma disciplina ótima porque é para o primeiro período e ela propicia ao aluno o passo a passo do ambiente virtual. Só falta dizer como é que se liga o computador, mas o objetivo dessa disciplina é auxiliar os alunos a aprenderem a usar a plataforma: como envia uma mensagem, como participa de uma videotutoria, o que é o *Google Drive*, como é que gravar um podcast... Quer dizer, ela foi criada logo no início do curso, por ideia de Mônica, com o objetivo de auxiliar os alunos na utilização da plataforma.

Ainda em 2018, com a troca da coordenação do curso, o professor Pedro me convidou para ser vice-coordenadora, com a professora Ludmila na coordenação. A partir daí, começamos a desenvolver um trabalho e, no final de 2019, a professora Ludmila precisou se afastar. Eu ainda fiquei um tempo meio no limbo, dividida entre a vice-coordenação e as minhas funções na disciplina. Mas essa situação não demorou muito a se resolver. Não me lembro exatamente quando, mas com certeza eu sei que foi antes da pandemia, quando eu assumi a coordenação *pró tempore* do curso. Sempre trabalhando em parceria. Isso é uma coisa que gostaria de enfatizar: eu acredito no trabalho em parceria. O trabalho do Tecnólogo, se não tiver parceria, ele não funciona. E não é só a parceria administrativa entre coordenação, estrutura e secretaria; é todo mundo. São as coordenações de disciplina e os tutores coordenadores, que são pessoas estruturais no funcionamento do curso. Como são

pessoas indicadas pelas direções dos Polos, então, elas fazem uma ponte importantíssima entre a coordenação do curso, a coordenação de tutoria, a secretaria e as direções dos polos. E, se não tiver empatia, não funciona, e se os tutores coordenadores não entenderem a dinâmica, e que a coordenação está disponível, eles travam. Então, isso foi uma marca da minha gestão, a disponibilidade para todos.

Bruno: Vou aproveitar que já estamos entrando nesse ponto da articulação entre os atores para perguntar, tendo em vista essa experiência de vocês: quais são as particularidades e desafios que diferenciam o Tecnólogo dos demais cursos oferecidos pelo CEDERJ?

Andréa: É porque é um curso voltado para operadores da Segurança Pública. A diferença é essa. Alunos de todos os cursos do CEDERJ, em sua grande maioria, são recém-saídos do ensino médio, não têm experiência profissional, são jovens e têm uma intimidade com a tecnologia. É a geração que nasceu e cresceu no digital, que ao invés de ganhar na maternidade um bichinho de pelúcia, ganhou um mini-tablet. Então, eles utilizam essas ferramentas todas com uma facilidade que os estudantes do tecnólogo não costumam ter, porque é um curso de oferta exclusiva para gente da ativa, de segurança pública. Portanto, são pessoas mais velhas que trabalham, que já têm uma experiência de trabalho e que estão afastadas há alguns anos do ensino formal e isso é um grande desafio.

Tem também um outro desafio que é o conteúdo do curso, que apresenta uma perspectiva da segurança pública a partir do olhar da sociedade. Isso, para muitos alunos, é uma novidade. Essa visão da importância da sociedade nessa discussão, em que normalmente se tenta separar o “eles” de “nós”, mas aqui se constrói um entendimento de que a segurança pública está presente em todos os espaços, nas mais diferentes formas. Isso faz uma diferença brutal. Além disso, os alunos têm atividades profissionais com horários de trabalho diferentes e escalas. As escalas, por exemplo, geram um problema para eles fazerem as Avaliações Presenciais.

Eu participei de várias reuniões com o CEDERJ e eles tinham muitas dificuldades de entender as diferenças dos nossos alunos do Tecnólogo. E foram muitas reuniões que participei, até porque, como eu tinha falado, virei coordenadora *pro tempore* em 2020 e, de 2022 até abril de 2025, fiquei como coordenadora eleita do curso. Então, acredite, foram

muitas reuniões! Nas reuniões de colegiados de coordenadores do curso CEDERJ, eu precisava dizer: “Olha, vocês vão marcar isso nessa data “X”, mas tem um evento, tem show da Madonna, e os alunos da Segurança Pública não vão poder ir, porque estarão todos mobilizados. Não porque eles querem ver o show, mas porque estão escalados para trabalhar nele. E não é somente trabalhar na hora do show, eles começam a atuar 48 horas antes. Então, sempre ressaltei que é preciso considerar isso no planejamento e também na condução da coordenação. Porque se o aluno pede para fazer uma avaliação suplementar, a APE, porque ele não pode fazer alguma, ele está precisando complementar, ele vai dizer: “Olha, eu estava trabalhando no show da Madonna,”. Acho que essa é uma diferença gigantesca em relação a todos os outros cursos.

Mônica: Aproveitando o que a Andréa falou, durante a construção do curso, acontecia o seguinte: como todo o nosso estudo é semipresencial, quando os nossos alunos começaram, eles tinham uma faixa etária acima de 35 anos. Hoje em dia, essa faixa etária até diminuiu, mas era acima dessa idade. Muitos deles não sabiam mexer em nada no computador, e, pela minha experiência no trabalho de campo, eu via que era necessário ter uma disciplina introdutória que mostrasse para eles a plataforma e o que eles teriam que fazer. Porque tinha gente que nunca tinha ouvido falar em download, tinha aluno que não tinha nem e-mail.

Foi por isso que insisti que precisava ter uma disciplina no início que mostrasse isso para os alunos. Porque, apesar do CEDERJ ter uma disciplina chamada Introdução à Informática, ela não ensina a fazer operações como essas que falei. Então, teve uma intencionalidade na criação do curso para essa disciplina.

Outro diferencial que teve na criação do curso foi que, por ser um curso à distância, temos esse público diferenciado, e isso exigia uma avaliação diferente. Por isso, a nossa AD tem peso 40 e a nossa AP, 60. Não é o que acontece nos outros cursos, em que eles têm peso 20 na AD e 80 na AP. Mas esse olhar sobre o nosso público-alvo fez a gente mudar esse parâmetro de notas, sobre como pontuar para esse aluno. E isso envolve que ele faça uma atividade à distância, mesmo ele estando em plantão, tem a possibilidade de fazer e já garantir quase 40% da nota. Se o aluno se esforçar e se interessar, ele já sai com um grande ganho, mesmo com os plantões dele e não tendo condições por ter um horário diferenciado.

Tudo foi pensado dessa maneira, fazendo as mudanças que eram necessárias diante das particularidades do nosso curso.

Marcos: E como foi negociar essas adaptações, Mônica? Foi tranquilo?

Mônica: A questão é que a lei permite isso. Você não pode colocar meio a meio (50/50). Mas, você pode colocar 40/60. Então, o mínimo é esse e a gente foi no limite do peso máximo que a avaliação a distância pode ter. Outra coisa que acontece em relação aos outros cursos do CEDERJ, como no curso de Matemática, por exemplo, é que se trata de um curso que tem muito policial. Mas não aparece isso em estatística nenhuma, isso porque não é feito esse tipo de levantamento. Eu sei porque levantei esses dados quando cursei a especialização. Fiz um comparativo entre o curso de Matemática presencial da UFF com o de Matemática a distância do CEDERJ/UFF. Como eu já trabalhava com isso lá em 1992, fiz esse comparativo do perfil dos alunos. Também fiz algumas entrevistas e sempre tive esse perfil de aluno no EaD. Hoje em dia, eu não sei como está, mas a gente tinha muito aluno policial nessa época e, por eu participar da organização dos vestibulares, eu via quem ia fazer a prova e sabia quem é que estava fazendo para qualquer curso. Por não haver o curso de Tecnólogo, não atraía os policiais, mas a procura por outros cursos era significativa.

Bom, mas voltando lá nas contribuições para o curso, uma delas foi a criação dessa disciplina introdutória, para dar base aos alunos nas questões do uso das ferramentas. A outra foi a questão da nota, sobre como a gente poderia equilibrar melhor o peso da AD e da AP. O nosso diferencial é justamente essa questão dos tutores, porque a gente faz as reuniões semestrais, pelo menos uma semestral. O que a Andréa já abordou, que é a questão do tutor coordenador, a gente faz uma reunião exclusiva com eles, específica. E, depois, eles participam de uma outra com todos os tutores. Esse contato é muito importante, como já ressaltamos aqui.

Bruno: Essa reunião com o tutor coordenador conta com outros tutores presenciais?

Mônica: Não, é somente com o tutor coordenador, que é indicado pela direção do polo. Mas a gente precisa ganhá-lo. Porque, logicamente, ele está no polo, se o diretor do polo não quiser mais que ele fique, vai arrumar um jeito de tirá-lo. Por isso, a gente faz esse outro

trabalho, fazendo reuniões com eles, temos um grupo com eles e nós os colocamos como centrais para o curso. Inclusive eles fazem parte do Colegiado do Curso, e acho que em nenhum outro curso isso acontece.

Bruno: E quais foram os desafios que vocês enfrentaram à frente da Coordenação do curso e da tutoria?

Andréa: Eu acho que o grande desafio, depois dos desafios da implementação do curso e dos diálogos com as polícias, que o Kant fez, a Mônica, e o Pedro Heitor, que foi o primeiro coordenador fizeram, veio uma coisa chamada pandemia. E a pandemia foi um verdadeiro pandemônio. Porque ninguém sabia o que estava acontecendo, as informações eram sempre desconstruídas e apavorantes, e o CEDERJ não parou. Quer dizer, parou por duas semanas, mas, após esse período, as aulas retornaram. E foi um período muito difícil para todo mundo, a gente estava trabalhando muito, a quantidade de reuniões diárias era absurda e eu acho que, além das reuniões administrativas, a gente tinha reunião com tutores, com alunos, com o GESP... E foi indo assim, nosso mundo era caos, medo e reuniões.

Mônica: Eu tenho três agendas cheias com anotações de reuniões de que participei na pandemia.

Andréa: E, em paralelo a essa situação pandêmica, o CEDERJ já vinha sofrendo alterações de direção e, nesse período de dois anos, a instituição teve várias direções diferentes. Então, um consórcio, e aí eu não estou falando nem do curso de Tecnólogo, eu estou falando de um consórcio que funcionava muito bem, na gestão do Carlinhos e na gestão da Marílvia, onde as reuniões eram presenciais e agradáveis, virou um completo caos. Porque, por exemplo, a gente só sabia que tinha trocado a direção na hora que a gente entrava numa reunião e havia um outro diretor acadêmico presidente da fundação ou diretor acadêmico. Então, gerir isso foi, assim, absolutamente desgastante. A Dylla, por exemplo, nossa secretária do curso foi demitida bem no começo da pandemia, aí tivemos que ir eu e a Mônica lá, presencialmente no CEDERJ, para resolver essa questão. Foi um período muito difícil para manter o curso. É preciso dizer da importância das professoras Alexandra e Regina Moretti nesse período. A professora Alexandra era nossa Pró-reitora de graduação e a professora Regina Moretti, coordenava o EaD-UFF. Nos cursos da universidade fluminense de graduação, nós fizemos

várias reuniões com elas que entenderam a dificuldade que os cursos estavam passando nesse período, deram-nos suporte e se posicionaram junto ao CEDERJ.

Então, nesse período foi sempre uma costura complexa. Por exemplo, o professor Pedro Heitor e o professor Lênin, que estavam à frente na direção do Instituto de Administração de Conflitos, fizeram uma intervenção na questão da demissão da Dylla junto à presidência do CEDERJ. Mas, enfim, esse período de pandemia, que coincidiu com mudanças na direção geral e presidência, foi, com certeza, durante a minha gestão, a maior crise da instituição, trazendo grandes desafios para nossa gestão, na administração e na coordenação do curso.

Por outro lado, é claro que esse período de crise teve aspectos positivos. Por exemplo, nós, que dentro da estrutura da universidade somos um Instituto, tínhamos uma expertise em EaD, coisa que a maioria dos outros cursos da universidade não tinha. Então, a gente conseguiu transformar o bacharelado 100% em EaD naquele período em que as aulas eram 100% remotas por causa da pandemia. E os professores do bacharelado também eram professores do Tecnólogo, então já tinham essa expertise de trabalho. A professora Klarissa era a chefe do departamento na época da pandemia e apresentou sugestões para a Prograd – (Pró-Reitoria de Graduação) que foram aceitas,. Assim, conseguimos trazer também para a universidade uma expertise que a gente já tinha. Mas, de toda forma, foi um período muito desafiador.

Bruno: Eu imagino que, se sem crise de pandemia, articular a parte acadêmica da universidade com a questão administrativa do CEDERJ já é um grande desafio, durante a pandemia e com as mudanças constantes deve ter sido bastante estressante.

Andréa: Sim, isso me fez lembrar uma coisa que o Kant sempre falava em relação ao CEDERJ: a engenharia e a importância de conseguir conciliar o calendário de todas as universidades públicas do Estado do Rio. Isso também é uma habilidade do consórcio que precisa ser valorizada. Essa estrutura precisa ser valorizada, porque ela realmente permite o alcance da educação para pessoas que não têm acesso, é um grande projeto de inclusão. As pessoas esquecem disso, e cada vez que eu vejo o CEDERJ sofrendo, a gente sofre junto porque a gente sabe da importância disso. Por exemplo, no nosso curso já são mais de 5 mil

alunos formados, isso é muita gente! Esse curso foi a maior formatura da universidade e da instituição também, com mais de 500 alunos. Isso é um sucesso!

Mônica: É uma engrenagem muito grande e que funciona, mesmo com todos os seus desafios. Porque, com todas as características e todas as diferenças de instituições e de cursos, ele funciona. Você pode ver que tem cursos de graduação presencial que não têm nota máxima no MEC e tem cursos EaD que têm. E como isso acontece? É uma engrenagem que funciona, é uma roda muito grande, mas que consegue mesmo com todas as dificuldades, cumprir seu papel.

Andréa: E ainda tem um outro aspecto que - acho que a Mônica está querendo dizer - é a função administrativa. Ela nunca é vista: ela é apedrejada, criticada e questionada...

Mônica: Estão vendo, isso é trabalhar em parceria, a gente não fala, a gente olha, entendeu? Aí vocês conseguem entender como é a parceria nessas esferas. A gente dando suporte sempre um ao outro, isso é muito importante. E a grande engenharia do Tecnólogo está exatamente nesses detalhes que são feitos para o curso conseguir existir. Por várias e várias vezes, eu esbarrava com o Kant aqui, ele passava e só do jeito de eu olhar ele já sabia que a gente tinha que sentar para resolver algum problema. E era feito assim, sentava, resolvia e ninguém ficava sabendo, por isso formar essas parcerias é muito importante.

Essa engenharia não é só a coordenação, não só a parte administrativa, mas fazer mesmo a engrenagem funcionar. Por exemplo, a Regina Moretti foi uma pessoa da UFF que esteve dentro do CEDERJ e que sempre foi uma pessoa muito essencial para a gente. Ela é um destaque mesmo. O Carlinhos é um gênio, ele sabe pensar, desenhar o que quer, e também sabe delegar para as pessoas que estão com ele trabalhar na execução daquilo que ele visualizou. A Regina sempre foi muito parceira e ela tem um olhar global sobre o curso, tem a visão do aluno, a visão do docente e do polo. Ela tem essa visão, sabe?

Andréa: A visão administrativa da universidade. Ela realmente foi fundamental nesse período da pandemia.

Mônica: Além dela, tivemos a Ani também, que trabalhava com a Regina, que infelizmente teve um problema de saúde e nos deixou. Ela trabalhava dentro do CEDERJ e trabalhava com

as tabelas de Excel. Porque hoje é tudo em sistema, mas antigamente, a gente ia no polo, os polos aplicavam as provas, então a gente ia lá, pegava as provas, digitava naquela planilha Excel e mandava por e-mail para a Ani. Quando dava para mandar por e-mail, isso quando não ultrapassava o limite, porque não existia *Google Drive* naquela época, a gente copiava em vários disquetes para trazer para o CEDERJ para colocar. E ela tinha toda a parte de notas, tudo em planilha Excel. Você imagina isso, por cada polo e para cada curso. Que loucura que era? Ela era da UERJ.

Marcos: E aí é um grande desafio, que é a institucionalidade dessas engrenagens, que acaba dependendo muito da dedicação pessoal de alguém no trabalho. E quando essa pessoa, ou por uma infelicidade, morre, ou vai para outro lugar fazer outra coisa, se perde a memória do funcionamento. Pelo que vocês estão falando me parece que aqui não; fico com a impressão que se conseguiu, ao longo do tempo, que essa passagem de bastão fosse bem acertada.

Andréa: É uma passagem muito cuidadosa. Quando o bastão passou do Pedro Heitor para a Ludmila e, depois, para mim, quando eu assumi, eu já estava inteirada por ser a vice-coordenadora. Agora a passagem do bastão para Paloma também foi muito cuidadosa, nós tivemos algumas conversas com ela e com o Douglas, para eles assumirem. Eu tive algumas conversas com ela exatamente porque a coordenação é um espaço de diálogo, e aqui ninguém está para guardar o conhecimento dentro do corpo e levar para casa. A gente quer compartilhar o conhecimento. É muito importante isso, e faz parte dessa engenharia que vai desde o diálogo dos tutores com os alunos até as articulações entre a coordenação do curso com o CEDERJ e a Universidade.

Marcos: Tem uma coisa que eu queria perguntar para vocês, que é um fato que eu acho muito legal: a quantidade de alunos, e isso tem crescido nos últimos anos, que, após o Tecnólogo, voltam para universidade, mas para fazerem o bacharelado em Segurança Pública. Alguns continuam a carreira acadêmica e fazem mestrado e doutorado. Como vocês veem isso?

Andréa: Algumas coisas. Uma delas é que o aluno do Tecnólogo ele ainda tem dificuldades de entender que ele está na universidade. As tutorias são escolas, e quando alguns deles começam a entender a dinâmica da universidade, o papel real dela na sociedade, a

importância disso e a participação nos eventos presenciais, eles começam a olhar isso aqui com o desejo de estar aqui, aprender mais, de se aprofundar e de escrever um TCC. Acho que eles são mordidos pela mosquinha da produção do conhecimento. Começam a querer aprofundar os estudos, começam a ter uma visão de que esse lugar é importante e interessante. Eu acho que isso faz uma diferença, além de quererem ter contato com outros alunos, ter essa dinâmica da presencialidade. Aluno, de um modo geral, por incrível que pareça, tem um apego muito grande ao caderno. Então, acho que tem esse desejo, de querer mais e reconhecer que esse mais que eu quero é muito importante.

Mônica: Aí tem a questão também do pertencimento à universidade. É que alguns descobrem nesse caminho do Tecnólogo o interesse por uma vida acadêmica que eles não conheciam. Muitos partem desse interesse na vida acadêmica. E talvez muitos que procuram o bacharelado, fazem também para poder ir ao mestrado, com esse interesse na vida acadêmica. Ou pela exigência, ou porque no bacharelado ele pode ter mais contato com a iniciação científica e com uma monografia, que pode servir para ele como uma experiência já pensando no mestrado.

Outro ponto que me chama atenção, é a formação dos tutores do curso. Por exemplo, a Tayná, eu a acompanhei quando ela só tinha a graduação e era tutora presencial. Porém, as a partir do trabalho dela, a Cleide Mara, na época, fez todo um esforço para que ela se tornasse tutora coordenadora. Eu fui uma das pessoas que falou para Cleide: “A Tayná precisa fazer uma especialização, precisa se especializar em algo voltado para o EaD”. Ela buscou uma formação, até que a Tayná teve interesse de vir fazer o mestrado e, depois, o doutorado. Então, até para o tutor é um caminho que se abre.

Assim como a Tayná tivemos outros, como a Erika, o Daniel, o Jaider, o Charles e a Perla, que foi aluna do Tecnólogo e veio incentivada pela Erika. E uma pergunta que pode ajudar a entender esse interesse dos alunos é: de quais polos eles vêm? Porque esses tutores coordenadores - e tutor presencial, no caso do Jaider - que trilharam esse caminho acadêmico, será que podem ter influenciado os alunos? Isso tem que ser levantado e estudado, mas pode ser um tipo de inovação que temos aqui no curso e que não se vê em outros. Tem vários diferenciais dentro da Segurança Pública, e um deles é esse incentivo que a gente dá para as

pessoas que trabalham com a gente. Quando vemos um tutor coordenador interessado, ou um tutor, sendo presencial ou a distância, a gente sempre incentiva a ir adiante, a fazer parte.

Bruno: Bom, acho que estamos caminhando para o final da entrevista. Gostaria somente de fazer mais uma pergunta, que é sobre o novo marco regulatório do EaD no Brasil: como vocês veem o CEDERJ diante dele?

Mônica: O marco regulatório é uma coisa nova. Está em estudo no CEDERJ ainda e, a princípio, não muda muita coisa para curso como o nosso, mas algumas outras instituições de ensino vão ter que se enquadrar. Aqueles cursos que dão muitas facilidades, que são totalmente *on-line*, vão sofrer um pouco para se enquadrar.

Andréa: É uma tentativa de enquadrar algumas instituições de ensino que não prezam tanto por sua excelência acadêmica.

Mônica: Isso. De toda forma, não devemos sentir tantas mudanças nos cursos do CEDERJ. Talvez o que pese para a gente sejam mudanças relacionadas à nomenclatura que utilizamos, como o tutor coordenador, que agora, no novo marco, tem o nome de assistente pedagógico, porque faz mais um trabalho administrativo: montar o horário do polo, fazer a escala dos tutores junto com o diretor do polo, cuidar do horário de aplicação de provas e dos horários de atendimento dos tutores, atender o aluno que precisa fazer matrícula, entregar documentação... Resumindo, ele faz um trabalho administrativo.

O marco regulatório traz primeiro isso. E aí a gente vai ter um problema, porque o tutor coordenador não vai poder mais ser tutor presencial. Esse é um dos grandes problemas para o CEDERJ. Então, ele traz administrativamente uma nova composição dentro dali, mas e traz também nas disciplinas algumas outras mudanças, como a questão de aumentar a presencialidade e a obrigatoriedade dos laboratórios.. tem umas outras coisas, mas para a gente, da Segurança Pública, eu vejo pouca mudança. Mas é uma coisa que ainda está em estudo, então, isso está lá para frente.

Bruno: Mais alguma coisa que deixamos de falar? Algum recado que queiram deixar?

Mônica: Uma outra coisa importante é que o CEDERJ já está pensando na Inteligência Artificial. Então, já começaram a ter os encontros com os coordenadores de disciplina e com os outros grupos interessados, começando esse trabalho de como lidar com a questão da IA. Já é uma preocupação também, que eu acho que está dentro dessa nova reestruturação, de como é vai ser o EaD com a presença da IA, que já é uma realidade.

E, para terminar, o recado é que tem muita coisa para ser feita, mas algumas delas não podemos fazer porque, volto a falar, tem muitas especificidades do curso de Tecnólogo que a gente tem que adaptar. Conseguimos resolver algumas coisas e pensar que hoje, por que é importante aquela tutoria de duas horas, mesmo que os alunos não estejam indo? E aí volto a falar da questão da sementinha, desse esforço, da empatia, do tutor ser ativo e buscar o aluno; de produzir vídeos, mandar recado e incentivar o aluno a estar mais presente. Esse não é somente um desafio do Tecnólogo, ou do CEDERJ ou do EaD, é um desafio que todo o sistema de ensino passa.

Estamos em um momento em que, cada vez mais, estamos lendo menos. Porque, muitas vezes, hoje ouvir um podcast ou uma gravação de três minutos já é muito; a maioria não consegue assistir. Então fica a pergunta: como é que eu vou absorver ou como eu vou entender algum conteúdo? Porque eu tenho um entendimento e uma compreensão, na leitura, entender e compreender são diferentes. Eu, como matemática, posso trazer um exemplo simples, não tem como a pessoa aprender a multiplicar, sem antes aprender a somar. Tanto no EaD como no ensino em geral, é preciso buscar soluções, e a IA. traz esse desafio para educação.