

2

COLEÇÃO
CIÊNCIAS
HUMANAS

COORDENADORES

Patricia Bieging

Raul Inácio Busarello

ABORDAGENS TEÓRICAS E PRÁTICAS EM PESQUISA

2

COLEÇÃO
CIÊNCIAS
HUMANAS

COORDENADORES

Patricia Bieging

Raul Inácio Busarello

ABORDAGENS TEÓRICAS E PRÁTICAS EM PESQUISA

I São Paulo I 2025 I



DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)

A154

Abordagens teóricas e práticas em pesquisa / Organização e coordenação Patricia Bieging, Raul Busarello. – São Paulo: Pimenta Cultural, 2025.

Coleção Ciências Humanas. Volume 2

Livro em PDF

ISBN 978-85-7221-461-2

DOI 10.31560/pimentacultural/978-85-7221-461-2

1. Psicologia. 2. Filosofia. 3. Sociologia. 4. Direito.
5. Educação. I. Bieging, Patricia (Org.). II. Busarello, Raul (Org.).
III. Título.

CDD 370.7

Índice para catálogo sistemático:

I. Educação, pesquisa e tópicos relacionados

Simone Sales - Bibliotecária - CRB: ES-000814/0

Copyright © Pimenta Cultural, alguns direitos reservados.

Copyright do texto © 2025 os autores e as autoras.

Copyright da edição © 2025 Pimenta Cultural.

Esta obra é licenciada por uma Licença Creative Commons:

Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional - (CC BY-NC-ND 4.0).

Os termos desta licença estão disponíveis em:

<<https://creativecommons.org/licenses/>>.

Direitos para esta edição cedidos à Pimenta Cultural.

O conteúdo publicado não representa a posição oficial da Pimenta Cultural.

Direção editorial	Patricia Biegging Raul Inácio Busarello
Editora executiva	Patricia Biegging
Gerente editorial	Landressa Rita Schiefelbein
Assistente editorial	Júlia Marra Torres
Estagiária editorial	Ana Flávia Pivisan Kobata
Diretor de criação	Raul Inácio Busarello
Assistente de arte	Naiara Von Groll
Editoração eletrônica	Andressa Karina Voltolini
Estagiária em editoração	Stela Tiemi Hashimoto Kanada
Imagens da capa	muhammad.abdullah, user654284 - Freepik.com
Tipografias	Acumin, Belarius Poster, Geometos Rounded
Coordenadores	Patricia Biegging Raul Inácio Busarello

PIMENTA CULTURAL
São Paulo • SP
+55 (11) 96766 2200
livro@pimentacultural.com
www.pimentacultural.com



CONSELHO EDITORIAL CIENTÍFICO

Doutores e Doutoradas

Adilson Cristiano Habowski <i>Universidade La Salle, Brasil</i>	Bárbara Amaral da Silva <i>Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil</i>
Adriana Flávia Neu <i>Universidade Federal de Santa Maria, Brasil</i>	Bernadétte Beber <i>Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil</i>
Adriana Regina Vettorazzi Schmitt <i>Instituto Federal de Santa Catarina, Brasil</i>	Bruna Carolina de Lima Siqueira dos Santos <i>Universidade do Vale do Itajaí, Brasil</i>
Aguimario Pimentel Silva <i>Instituto Federal de Alagoas, Brasil</i>	Bruno Rafael Silva Nogueira Barbosa <i>Universidade Federal da Paraíba, Brasil</i>
Alaim Passos Bispo <i>Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil</i>	Caio Cesar Portella Santos <i>Instituto Municipal de Ensino Superior de São Manuel, Brasil</i>
Alaim Souza Neto <i>Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil</i>	Carla Wanessa do Amaral Caffagni <i>Universidade de São Paulo, Brasil</i>
Alcidinei Dias Alves <i>Logos University International, Estados Unidos</i>	Carlos Adriano Martins <i>Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil</i>
Alessandra Knoll <i>Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil</i>	Carlos Jordan Lapa Alves <i>Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil</i>
Alessandra Regina Müller Germani <i>Universidade Federal de Santa Maria, Brasil</i>	Caroline Chioquetta Lorenset <i>Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil</i>
Aline Corso <i>Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil</i>	Cassia Cordeiro Furtado <i>Universidade Federal do Maranhão, Brasil</i>
Aline Wendpap Nunes de Siqueira <i>Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil</i>	Cássio Michel dos Santos Camargo <i>Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil</i>
Ana Rosangela Colares Lavand <i>Universidade Estadual do Norte do Paraná, Brasil</i>	Cecilia Machado Henriques <i>Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil</i>
André Gobbo <i>Universidade Federal da Paraíba, Brasil</i>	Christiano Martino Otero Avila <i>Universidade Federal de Pelotas, Brasil</i>
André Tanus Cesário de Souza <i>Faculdade Anhanguera, Brasil</i>	Cláudia Samuel Kessler <i>Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil</i>
Andressa Antunes <i>Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil</i>	Cristiana Barcelos da Silva <i>Universidade do Estado de Minas Gerais, Brasil</i>
Andressa Wiebusch <i>Universidade Federal de Santa Maria, Brasil</i>	Cristiane Silva Fontes <i>Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil</i>
Andreza Regina Lopes da Silva <i>Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil</i>	Daniela Susana Segre Guertzenstein <i>Universidade de São Paulo, Brasil</i>
Angela Maria Farah <i>Universidade de São Paulo, Brasil</i>	Daniele Cristine Rodrigues <i>Universidade de São Paulo, Brasil</i>
Anísio Batista Pereira <i>Universidade do Estado do Amapá, Brasil</i>	Dayse Centurion da Silva <i>Universidade Anhanguera, Brasil</i>
Antonio Edson Alves da Silva <i>Universidade Estadual do Ceará, Brasil</i>	Dayse Sampaio Lopes Borges <i>Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil</i>
Antonio Henrique Coutelo de Moraes <i>Universidade Federal de Rondonópolis, Brasil</i>	Deilson do Carmo Trindade <i>Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, Brasil</i>
Arthur Vianna Ferreira <i>Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil</i>	Diego Pizarro <i>Instituto Federal de Brasília, Brasil</i>
Ary Albuquerque Cavalcanti Junior <i>Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil</i>	Dorama de Miranda Carvalho <i>Escola Superior de Propaganda e Marketing, Brasil</i>
Asterlindo Bandeira de Oliveira Júnior <i>Universidade Federal da Bahia, Brasil</i>	Edilson de Araújo dos Santos <i>Universidade de São Paulo, Brasil</i>

Edson da Silva
Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, Brasil

Edson Vieira da Silva de Camargos
Logos University International, Estados Unidos

Elena Maria Mallmann
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Eleonora das Neves Simões
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Eliane Silva Souza
Universidade do Estado da Bahia, Brasil

Elvira Rodrigues de Santana
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Estevão Schultz Campos
Centro Universitário Adventista de São Paulo, Brasil

Éverly Pegoraro
Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

Fábio Santos de Andrade
Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Fábrica Lopes Pinheiro
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Fauston Negreiros
Universidade de Brasília, Brasil

Felipe Henrique Monteiro Oliveira
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Fernando Vieira da Cruz
Universidade Estadual de Campinas, Brasil

Flávia Fernanda Santos Silva
Universidade Federal do Amazonas, Brasil

Gabriela Moysés Pereira
Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

Gabriella Eldereti Machado
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Germano Ehlert Pollnow
Universidade Federal de Pelotas, Brasil

Geuciane Felipe Guerim Fernandes
Universidade Federal do Pará, Brasil

Geymeesson Brito da Silva
Universidade Federal de Pernambuco, Brasil

Giovanna Ofretorio de Oliveira Martin Franchi
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Handherson Leylton Costa Damasceno
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Hebert Elias Lobo Sosa
Universidad de Los Andes, Venezuela

Helciclever Barros da Silva Sales
Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, Brasil

Helena Azevedo Paulo de Almeida
Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil

Hendy Barbosa Santos
Faculdade de Artes do Paraná, Brasil

Humberto Costa
Universidade Federal do Paraná, Brasil

Igor Alexandre Barcelos Graciano Borges
Universidade de Brasília, Brasil

Inara Antunes Vieira Willerding
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Jaziel Vasconcelos Dorneles
Universidade de Coimbra, Portugal

Jean Carlos Gonçalves
Universidade Federal do Paraná, Brasil

Joao Adalberto Campato Junior
Universidade Brasil, Brasil

Jocimara Rodrigues de Sousa
Universidade de São Paulo, Brasil

Joelson Alves Onofre
Universidade Estadual de Santa Cruz, Brasil

Jônata Ferreira de Moura
Universidade São Francisco, Brasil

Jonathan Machado Domingues
Universidade Federal de São Paulo, Brasil

Jorge Eschriqui Vieira Pinto
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Jorge Luís de Oliveira Pinto Filho
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Juliana de Oliveira Vicentini
Universidade de São Paulo, Brasil

Juliano Milton Kruger
Instituto Federal do Amazonas, Brasil

Juliano Pizzano Ayoub
Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil

Julierme Sebastião Morais Souza
Universidade Federal de Ubertândia, Brasil

Junior César Ferreira de Castro
Universidade de Brasília, Brasil

Katia Bruginski Mulik
Universidade de São Paulo, Brasil

Laionel Vieira da Silva
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Lauro Sérgio Machado Pereira
Instituto Federal do Norte de Minas Gerais, Brasil

Leonardo Freire Marino
Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Leonardo Pinheiro Mozdzenski
Universidade Federal de Pernambuco, Brasil

Letícia Cristina Alcântara Rodrigues
Faculdade de Artes do Paraná, Brasil

Lucila Romano Tragtenberg
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Lucimara Rett
Universidade Metodista de São Paulo, Brasil

Luiz Eduardo Neves dos Santos
Universidade Federal do Maranhão, Brasil

Maikel Pons Giralt
Universidade de Santa Cruz do Sul, Brasil

Manoel Augusto Polastreli Barbosa

Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Marcelo Nicomedes dos Reis Silva Filho

Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Brasil

Márcia Alves da Silva

Universidade Federal de Pelotas, Brasil

Marcio Bernardino Sirino

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Marcos Pereira dos Santos

Universidad Internacional Iberoamericana del Mexico, México

Marcos Uzel Pereira da Silva

Universidade Federal da Bahia, Brasil

Marcus Fernando da Silva Praxedes

Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Brasil

Maria Aparecida da Silva Santandel

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil

Maria Cristina Giorgi

Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, Brasil

Maria Edith Maroca de Avelar

Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil

Marina Bezerra da Silva

Instituto Federal do Piauí, Brasil

Marines Rute de Oliveira

Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Brasil

Mauricio José de Souza Neto

Universidade Federal da Bahia, Brasil

Mauricio José de Souza Neto

Universidade Federal da Bahia, Brasil

Michele Marcelo Silva Bortolai

Universidade de São Paulo, Brasil

Mônica Tavares Orsini

Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

Nara Oliveira Salles

Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Neide Araujo Castilho Teno

Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Brasil

Neli Maria Mengalli

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Patricia Biegging

Universidade de São Paulo, Brasil

Patricia Flavia Mota

Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Patrícia Helena dos Santos Carneiro

Universidade Federal de Rondônia, Brasil

Rainei Rodrigues Jadejiski

Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Raul Inácio Busarello

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Raymundo Carlos Machado Ferreira Filho

Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Ricardo Luiz de Bittencourt

Universidade do Extremo Sul Catarinense, Brasil

Roberta Rodrigues Ponciano

Universidade Federal de Ubertândia, Brasil

Robson Teles Gomes

Universidade Católica de Pernambuco, Brasil

Rodiney Marcelo Braga dos Santos

Universidade Federal de Roraima, Brasil

Rodrigo Amancio de Assis

Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Rodrigo Sarruge Molina

Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Rogério Rauber

Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Rosane de Fatima Antunes Obregon

Universidade Federal de Maranhã, Brasil

Samuel André Pompeo

Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Sebastião Silva Soares

Universidade Federal do Tocantins, Brasil

Silmar José Spinardi Franchi

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Simone Alves de Carvalho

Universidade de São Paulo, Brasil

Simoni Urnau Bonfiglio

Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Stela Maris Vaucher Farias

Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Tadeu João Ribeiro Baptista

Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Taiane Aparecida Ribeiro Nepomoceno

Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Brasil

Taíza da Silva Gama

Universidade de São Paulo, Brasil

Tania Micheline Miorando

Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Tarcísio Vanzin

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Tascieli Feltrin

Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Tatiana da Costa Jansen

Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial, Brasil

Tayson Ribeiro Teles

Universidade Federal do Acre, Brasil

Thiago Barbosa Soares

Universidade Federal do Tocantins, Brasil

Thiago Camargo Iwamoto

Universidade Estadual de Goiás, Brasil

Thiago Medeiros Barros

Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Tiago Mendes de Oliveira

Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Vanessa de Sales Marruche

Universidade Federal do Amazonas, Brasil

Vanessa Elisabete Raue Rodrigues
Universidade Estadual do Centro Oeste, Brasil

Vania Ribas Ulbricht
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Vinicius da Silva Freitas
Centro Universitário Vale do Cricaré, Brasil

Wellington Furtado Ramos
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil

Wellton da Silva de Fatima
Instituto Federal de Alagoas, Brasil

Wenis Vargas de Carvalho
Universidade Federal da Grande Dourados, Brasil

Yan Masetto Nicolai
Universidade Federal de São Carlos, Brasil

PARECERISTAS E REVISORES(AS) POR PARES

Avaliadores e avaliadoras Ad-Hoc

Alessandra Figueiró Thornton
Universidade Luterana do Brasil, Brasil

Alexandre João Appio
Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil

Artur Pires de Camargos Júnior
Universidade do Vale do Sapucaí, Brasil

Bianka de Abreu Severo
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Carlos Eduardo B. Alves
Universidade Federal do Agreste de Pernambuco, Brasil

Carlos Eduardo Damian Leite
Universidade de São Paulo, Brasil

Catarina Prestes de Carvalho
Instituto Federal Sul-Rio-Grandense, Brasil

Davi Fernandes Costa
Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, Brasil

Denilson Marques dos Santos
Universidade do Estado do Pará, Brasil

Domingos Aparecido dos Reis
Must University, Estados Unidos

Edwins de Moura Ramires
Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial, Brasil

Elisiene Borges Leal
Universidade Federal do Piauí, Brasil

Elizabeth de Paula Pacheco
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Elton Simomukay
Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil

Francisco Geová Goveia Silva Júnior
Universidade Potiguar, Brasil

Indiamaris Pereira
Universidade do Vale do Itajaí, Brasil

Jacqueline de Castro Rimá
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Jonas Lacchini
Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Brasil

Lucimar Romeu Fernandes
Instituto Politécnico de Bragança, Brasil

Marcos de Souza Machado
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Michele de Oliveira Sampaio
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Nívea Consuêlo Carvalho dos Santos
Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial, Brasil

Pedro Augusto Paula do Carmo
Universidade Paulista, Brasil

Rayner do Nascimento Souza
Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial, Brasil

Samara Castro da Silva
Universidade de Caxias do Sul, Brasil

Sidney Pereira Da Silva
Stockholm University, Suécia

Suêlen Rodrigues de Freitas Costa
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Thais Karina Souza do Nascimento
Instituto de Ciências das Artes, Brasil

Viviane Gil da Silva Oliveira
Universidade Federal do Amazonas, Brasil

Walmir Fernandes Pereira
Miami University of Science and Technology, Estados Unidos

Weyber Rodrigues de Souza
Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Brasil

William Roslindo Paranhos
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Parecer e revisão por pares

Os textos que compõem esta obra foram submetidos para avaliação do Conselho Editorial da Pimenta Cultural, bem como revisados por pares, sendo indicados para a publicação.

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1

Alana da Cruz Bueno

Cadidja Coutinho

Ana Luiza Zappe Desordi Flôres

Saber Docente Ambiental:

um entrelaçar de nós entre Maurice Tardif e Enrique Leff12

CAPÍTULO 2

Tiago Donizete Alves

Análise do livro *La educación, puerta de la cultura*:

da ontologia à epistemologia de Jerome Bruner

e um cenário provocativo para as pesquisas

em Educação em Ciências.....26

CAPÍTULO 3

Alejandro Weyber Rodrigues de Souza

Corpos dissidentes

na educação física escolar:

um relato de experiência pedagógica sobre

as relações de gênero nas práticas corporais

de um docente em construção.....45

CAPÍTULO 4

Rita de Cássia Santos Almeida

Eduarda Peres Giannini

Bilinguismo na educação infantil60

CAPÍTULO 5

Silvia Estela Trindade Queiroz Lopes

Rogério Andrade Maciel

Salomão Antônio Mufarrej Hage

**Educação de Jovens e Adultos
do Campo em Tempos de Pandemia:**

estratégias de currículo em ação no município

de Tracuateua - Pará.....84

CAPÍTULO 6

Ailton Pereira Morila

Quando o cotidiano se rompe:

cultura popular e a construção de anti-heróis..... 107

CAPÍTULO 7

Thais Lopes Fernandes Antunes

O Docente e as Propostas

do Cotidiano para/com/nas Infâncias 123

CAPÍTULO 8

Matheus de Oliveira Souza

Psicologia Investigativa e o Perfil Criminal:

da Teoria do FBI à Aplicação Jurídico-Policial

no Contexto Brasileiro..... 137

CAPÍTULO 9

Matheus de Oliveira Souza

**A Criminologia Norte-americana
e suas contribuições:**

Evolução Teórica, Escolas e Impactos

no Sistema Criminal Brasileiro..... 163

CAPÍTULO 10

Matheus Oliveira de Souza

**Hediondez por Equiparação do Tráfico
de Drogas, Transnacionalidade e sua
Conexão com a Lavagem de Dinheiro:**

Interfaces Jurídicas e Estratégias de Combate

Equivalence of Drug Trafficking to Heinous Crime,

Transnationality and its Connection with Money Laundering:

Legal Interfaces and Combat Strategies 188

CAPÍTULO 11

Karen Graziela Weber Machado

Adriana Justin Cerveira Kampff

**Estado do Conhecimento sobre
a Internacionalização do Currículo
na Educação Superior no Brasil..... 215**

CAPÍTULO 12

Ana Clara Lopes Ribeiro

Leila Sanches de Almeida

**Um Olhar sobre o Futebol Feminino
no Brasil e seu Lugar na Psicologia..... 238**

CAPÍTULO 13

Danilo Oliveira

Sangue, fé e filme257

CAPÍTULO 14

Marcos Aparecido Pereira

**A arte de contar histórias
e a formação humana..... 269**

Índice remissivo 284

1

*Alana da Cruz Bueno
Cadidja Coutinho
Ana Luiza Zappe Desordi Flôres*

SABER DOCENTE AMBIENTAL:

**UM ENTRELAÇAR DE NÓS
ENTRE MAURICE TARDIF
E ENRIQUE LEFF**

Abreviaturas utilizadas

Abreviatura	Significado
EA	Educação Ambiental
SD	Saber Docente
SA	Saber Ambiental
LA	Letramento Ambiental
SDA	Saber Docente Ambiental
v.	volume
n.	número
et al.	e outros
ed.	edição
p.	página(s)

RESUMO:

O Saber Docente Ambiental (SDA), expressão elaborada neste estudo, surge pela junção de três eixos essenciais para a sua definição: os Saberes Docentes de Maurice Tardif; o Saber Ambiental de Enrique Leff; e os pressupostos sobre Letramento Ambiental ligados à Educação Ambiental (EA). Partindo deste entrelaçar, objetivo deste ensaio teórico, tem-se uma metodologia de caráter qualitativo, por meio de análise bibliográfica seguida das diretrizes de leitura. Define-se como SDA é o conjunto das experiências coletivas e individuais dos professores, mediadas por um entendimento mais amplo da ecologia. Esse saber reflete as percepções dos docentes, manifestadas por meio das práticas do Letramento Ambiental, e envolve tanto a compreensão dos princípios ecológicos quanto as interações entre a ecologia e a sociedade.

Palavras-chave: educação ambiental, formação docente, saberes, letramento.

INTRODUÇÃO

Aproximar a Educação Ambiental (EA) e a sala de aula continua a ser uma tarefa desafiadora ao profissional da Educação, ainda mais quando este deseja realizar conexões entre os conhecimentos científicos e a sua aplicação no cotidiano, de modo a desenvolver e adotar as premissas do Saber Docente Ambiental, expressão elaborada neste estudo. Este, por sua vez, revela-se a partir de três eixos: os Saberes Docentes (SD), os Saberes Ambientais (SA) e o Letramento Ambiental (LA).

Os SD são definidos por Maurice Tardif (2014) como o conjunto de conhecimentos que os professores adquirem ao longo da formação e da experiência profissional, essencial para a prática pedagógica. Abrangem dimensões do saber para ensinar (conhecimento acadêmico), do saber fazer (habilidade de aplicar o conhecimento na prática) e do saber ser (valores e atitudes nas relações interpessoais), construídos continuamente por meio da experiência e reflexão sobre a práxis. Ao que se refere ao SA, Enrique Leff (2015) define como as bases epistemológicas da articulação teórica das Ciências e a abertura do conhecimento para um diálogo de saberes. E, o LA está relacionado à capacidade do ser humano desenvolver ações para as demandas da sociedade e do meio ambiente, de maneira crítica e responsável (Andrade; Castro, 2015).

Esses saberes e conhecimentos não devem ser entendidos de maneira superficial, desatenta ou ingênua, nem de forma descompromissada. Pelo contrário, devem estar alinhados ao que o pensamento freireano propõe, ou seja, à contribuição efetiva para a construção de um novo mundo socialmente justo, ecologicamente responsável, politicamente atuante, culturalmente diverso e economicamente sustentável (Loureiro; Torres, 2014).

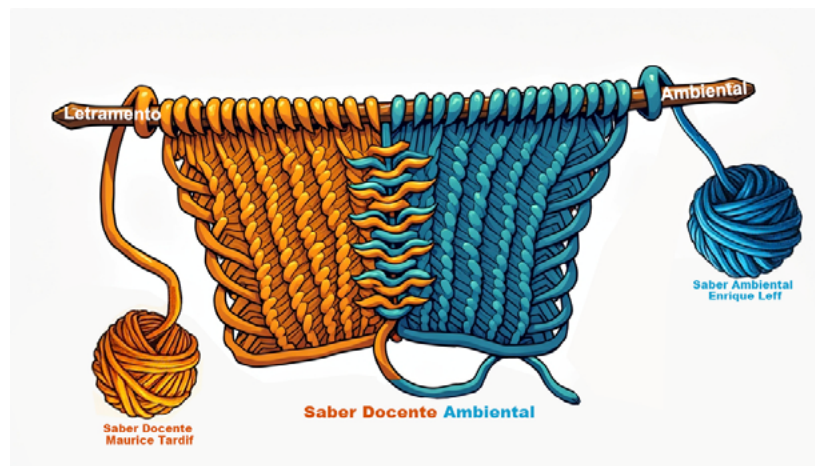
Diante disso, este estudo, caracterizado como um ensaio teórico, tem como objetivo realizar uma análise bibliográfica de entrelaçamento de conceitos (SD e SA) ao LA, explorando como incorporar esses elementos teóricos à prática docente, e finalizando a jornada com a definição do Saber Docente Ambiental.

METODOLOGIA

A metodologia utilizada para esta pesquisa é de cunho qualitativo, utilizando-se da análise bibliográfica seguida das diretrizes de leitura de Severino (2007). A leitura e a construção deste trabalho foram realizadas por meio de seis passos: (i) Delimitação da Unidade de Leitura (estabelecimento da unidade de leitura); (ii) Análise Textual (análise aprofundada dos textos com a finalidade de apresentar uma visão do conjunto); (iii) Análise Temática (compreensão global); (iv) Análise Interpretativa (associação de ideias); (v) Problematização (levantamento de problemas para a discussão); e a (vi) Síntese Pessoal (construção lógica por meio dos pontos identificados nas etapas anteriores).

Na Delimitação da Unidade de Leitura foram utilizadas as obras “Saber Ambiental” de Enrique Leff (2015) e “Saberes Docentes e a Formação Profissional” de Maurice Tardif (2014), bem como, a utilização de aportes teóricos com demais obras da literatura e academia que atrelam ou complementam tais definições e enriquecem os outros passos das diretrizes de Severino (2007), disponíveis na Figura 01.

Figura 1 - Processo Metodológico: Tramando as linhas



Fonte: Autoras (2025).

A estrutura desta abordagem consiste nas definições de cada saber, atrelando esses conceitos ao LA e ao conjugado das análises bibliográficas, para assim definir-se o termo Saber Docente Ambiental. Nas fases, Análise Textual e Análise Interpretativa, utilizou-se o termo de “linha na mão” referindo-se à interpretação e compreensão dos textos. A Problemática, consiste no termo “tramando os fios”, e a Síntese Pessoal, ao termo “Entrelaçar de nós”.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A fim de iniciar a “trama” de nós, aborda-se os conceitos de cada tipo de saber (SD e SA), relacionando-os com a linha e agulha para tecer a definição de Saber Docente Ambiental.

LINHA NA MÃO: SABERES DOCENTES

Saberes Docentes influenciam na formação, em uma perspectiva coletiva e também na individualidade de um professor, assentados em transações constantes entre o que estes profissionais são e o que fazem (Bueno; Coutinho; Konflanz, 2024). Identifica-se a partir de Maurice Tardif (2014) quatro SD, sendo eles: Saberes Pedagógicos (formação profissional), Saberes Curriculares (documentos que regem o professorado), Saberes Disciplinares (se apresentam por meio das disciplinas) e Saberes Experienciais (desenvolvidos pelos próprios professores em suas vivências).

Os Saberes Pedagógicos são fornecidos pela formação de professores, podendo ser pelas escolas normais (magistério) ou faculdades de Educação, na inter-relação entre a formação inicial ou continuada, apresentando-se como doutrinas ou ideias procedentes de reflexões sobre a prática educativa no sentido amplo do termo de representação e de orientação da atividade educativa (Tardif, 2014).

Os Saberes Curriculares são equiparados aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos sob a forma de programas escolares que os professores devem aprender a aplicar. Os Saberes Disciplinares são definidos e selecionados pela academia, representados pelos diversos campos do conhecimento que dispõe a nossa sociedade, tais como se encontram hoje integrados nas universidades sob a forma de disciplinas (Tardif, 2014).

Já os Saberes Experienciais são aqueles desenvolvidos pelos próprios professores baseados em seu trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio. Eles nascem da experiência e por ela são validados, pois abrangem tanto a experiência individual como coletiva do saber-ser e saber-fazer (Tardif, 2014).

Assim, essas diversas fontes entre a prática docente e os saberes que fazem dos professores um grupo social e profissional,

cuja veracidade depende e integra, mobiliza e domina estes saberes em sua prática (Tardif, 2014).

LINHA NA MÃO: SABER AMBIENTAL

O Saber Ambiental surge a partir de uma reflexão sobre a construção social do mundo atual, em que confluem e antecipam os tempos históricos. Trata-se da junção dos processos físicos, biológicos e simbólicos redirecionados pela ação do homem, da economia, da Ciência e da Tecnologia, para uma nova formação geofísica da vida e da cultura (Leff, 2015).

É a partir da racionalidade ambiental que se constrói o Saber Ambiental. Ele emerge como mudança de *episteme*, uma nova relação entre o ser e o saber, pois, por meio da conjuntura da racionalidade ambiental e do SA fertilizam-se o campo do conhecimento e do saber, desenvolvendo uma nova vertente para desentranhar o sentido da interdisciplinaridade e do desejo de saber (Leff, 2012; 2015).

AGULHA PARA TRANÇAR OS FIOS: LETRAMENTO AMBIENTAL

A definição de Letramento Ambiental perpassa a conceituação de Inovação Pedagógica (IP) e de Educação Ambiental (EA). A IP parte da premissa crítico-emancipatória no campo educacional indicando a mudança nos processos de ensino e de aprendizagem, pois, seus caminhos são a apropriação de novas formas de ensinar e de aprender por meio de uma gestão participativa entre os sujeitos envolvidos. Esta gestão é baseada no coletivo e em atitudes reflexivas (Coutinho *et al.*, 2022).

Já a EA, segundo Torres, Ferrari, Maestrelli (2014), busca reorientar as premissas do pensar e do agir humano, sob perspectiva de transformação das situações concretas e limitantes de melhores

condições de vida dos sujeitos, o que implica mudança cultural e social. É uma perspectiva interdisciplinar, crítica e problematizadora, resultando na construção de conhecimentos e práticas que propiciem uma intervenção crítica na realidade (Torres; Ferrari; Maestrelli, 2014).

Desta forma, uma pessoa ambientalmente letrada é alguém não apenas mais informado, mas com maior capacidade para, de forma consciente, resolver ou ajudar a resolver problemas ambientais (Moreno; Mafra, 2019) de forma crítica e inovadora.

TRAMANDO OS FIOS

Define-se Saber como o processo por meio do qual o sujeito passa por uma modificação pelo que conhece, ou seja, a modificação do sujeito e a construção do objeto (Foucault, 2007). Isso significa que, ao longo da sua história, diferentes populações humanas têm produzido conhecimentos para ajudar na sua sobrevivência e no bem-estar com o ambiente em que habitam, resultando na aplicabilidade desses conhecimentos, produzidos ao longo de gerações por meio das experiências.

Deste modo, o SA surge a partir do desequilíbrio com o meio, este que emerge da escassez ecológica generalizada e da crise de civilização que questiona a racionalidade. A racionalidade ambiental oferece novas bases para construir um paradigma alternativo, fundado no potencial ecológico, inovação tecnológica e gestão participativa dos recursos. Diante disso, surge o desafio em integrar as populações étnicas/locais num mundo diverso e sustentável (Leff, 2015).

Ressalta-se a importância da experiência, pois as representações ou impressões constituem o conhecimento humano, o limite contra o qual o homem se choca e no qual deve deter-se, pois, só é possível construir enunciados verdadeiros em função da experiência.

A noção da totalidade do saber vem dos conhecimentos verificados e experimentados (Silva, 2010).

Considerando o saber por meio da experiência, direciona-se ao SD Experiencial de Maurice Tardif (2014), para atrelar ao objetivo deste trabalho. O autor traz em sua obra a importância das experiências familiares e escolares anteriores à formação inicial, na aquisição do saber-ensinar. Antes de ensinar o professor já carrega em si os saberes compartilhados nos meios familiares, sociais e acadêmicos.

Os Saberes Experienciais são o conjunto de saberes atualizados, adquiridos e necessários no âmbito da prática da profissão docente e que não provêm das instituições de formação nem dos currículos. Estes saberes não se encontram sistematizados em doutrinas ou teorias. Eles constituem, por assim dizer, a cultura docente em ação (Tardif, 2014). As contribuições provenientes dos saberes não-científicos podem indicar pistas para a produção do conhecimento que venham a solucionar problemas que a população humana esteja a enfrentar por estar envolvida no debate epistemológico (Silva, 2010).

À face do exposto, o SA faz proferir as verdades e vozes silenciadas, os saberes subjugados, com o objetivo de transformar os paradigmas do conhecimento das Ciências Naturais e Sociais (Leff, 2015). A sociologia do SA traz consigo a reflexão de que esse saber abre o campo do Saber Docente Experiencial por meio das relações sociais advindas da produção do conhecimento.

Um ponto significativo está em mostrar que o SA representa uma relação mútua com a psicanálise, mediante ao projeto científico da modernidade, abrindo um novo caminho à aventura do conhecimento a partir da constituição do sujeito de “A Ciência” (Leff, 2015, p. 188), que por meio da certeza do seu pensamento tenta construir um conhecimento objetivo, e a base afetiva do saber é constituída por interesses subjetivos da psicanálise (Leff, 2015; Bachelard, 2004).

O olhar por meio da psicanálise descobre a essência autodestrutiva do ser humano, para alcançar a epopeia científica para dominar o meio ambiente (Leff, 2015). Assim, frente à crise civilizatória que afeta a humanidade, as escolas e seus professores precisam reorganizar seus currículos de ensino, com o intuito de favorecer o Letramento e a cidadania em relação ao meio ambiente e, desse modo, restabelecer as relações entre homem e ambiente (Meirelles; Vasconcellos; Novaes, 2013).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ENTRELAÇAR DE NÓS: DEFINIÇÃO DE SABER DOCENTE AMBIENTAL

O Saber Docente Ambiental, definido por este estudo, é o conjunto das experiências coletivas e individuais dos professores, mediadas por um entendimento mais amplo da ecologia. Esse saber reflete as percepções dos docentes, manifestadas por meio das práticas do LA, e envolve tanto a compreensão dos princípios ecológicos quanto as interações entre a ecologia e a sociedade.

De posse do Saber Docente Ambiental, o docente tem a capacidade de interpretar, compreender e agir em relação às questões ambientais, de forma crítica e responsável, com base em conhecimentos científicos, culturais e práticos. Desenvolve o entendimento dos impactos humanos no meio ambiente, a importância da preservação e as soluções sustentáveis para problemas ecológicos, assumindo, assim, o papel de ator da ação, da mudança, da consciência ambiental e das experiências.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Viviane Abreu de; CASTRO, Vanessa Monteiro. Educação ambiental e letramento: Um diálogo possível na escola pública. **Latin American Journal of Science Education**, v. 2, n. 22001, 2015.

BACHELARD, Gaston. **La terre et les rêveries du repôs**. Paris: Ed. José Corti, ed. econômica, 2004.

BUENO, Alana da Cruz; COUTINHO, Cadidja; KONFLANZ, Taís Lazzari. Maurice Tardif e Enrique Leff: Construção de uma linha epistemológica para o saber docente ambiental. *In*: RAMOS, Paulo Roberto; OLIVEIRA, Maria Neusa da Silva; SILVA, Rodrigo Leandro Ramos Barboza da. **Perspectivas Interdisciplinares em Educação Ambiental**. São Paulo: UICLAP Editora, v. 2, p. 36-50. 2024.

COUTINHO, Cadidja; KUNDE, Laura Moreira ; FLORES, Ana Luiza Zappe Desordi; NOAL, Gabriela Rodrigues. Letramento Científico em uma Perspectiva Pedagógica Inovadora. *In*: Elena Maria Billig Mello; Diana Paula Salomão de Freitas. (Org.). **Inovação pedagógica: investigações teórico-práticas no contexto educacional**. 1ed. São Paulo: Pimenta Cultural, 2022, v. 1, p. 292-304.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. 7 ed., Rio de Janeiro: Forense Universitária, 239 p., 2007.

LEFF, Erinque. **Aventuras da epistemologia ambiental**: articulação das ciências ao diálogo de saberes. São Paulo: Cortez, 132 p., 2012.

LEFF, Enrique. **Saber Ambiental: Sustentabilidade, Racionalidade, Complexidade, Poder**. Petrópolis, RJ: Vozes, ed. 11, 494 p., 2015.

LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo; TORRES, Juliana Rezende (Orgs.). **Educação Ambiental**: dialogando com Paulo Freire. 1 ed. São Paulo: Cortez, p. 07-12, 2014.

MEIRELLES, Petronilha Alice Almeida; VASCONCELLOS, Carlos Alexandre Bastos de; NOVAES, Ana Maria Pires. Letramento na Educação Ambiental: um exemplo de sustentabilidade. **Ambiente & Educação**, n. 2, v. 18, 2013.

MORENO, Márcia; MAFRA, Paulo. Literacia ambiental: uma necessidade para uma sociedade ambientalmente ativa. EDUSER: **Revista de educação**, Bragança, v. 11, n. 2, p. 66-76, 2019.

SILVA, Márcia Regina Farias da. **Ciência, natureza e sociedade: diálogo entre saberes.** São Paulo: Editora Livraria da Física, 150 p., 2010.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico.** 23 ed. São Paulo: Cortez Editora, 2007.

TORRES, Juliana Resende; FERRARI, Nadir; MAESTRELLI, Sylvia Regina Pedrosa. Educação Ambiental crítico-transformadora no contexto escolar: teoria e prática freireana, p. 13-81. /n: LOUREIRO, Carlos Frederico, B; TORRES, Juliana Resende. **Educação Ambiental: dialogando com Paulo Freire.** São Paulo: Cortez, 2014.

Alana da Cruz Bueno

Mestra em Ciências Ambientais, Doutoranda em Educação, Universidade Federal de Santa Maria.

E-mail: alana.cruz@acad.ufsm.br

Cadidja Coutinho

Doutora em Educação em Ciências, Profa. Adjunta do Depto de Metodologia de Ensino, Universidade Federal de Santa Maria.

E-mail: cadidja.coutinho@ufsm.br

Ana Luiza Zappe Desordi Flôres

Mestra em Ensino de Ciências e Matemática, Doutoranda em Educação em Ciências, Universidade Federal de Santa Maria.

E-mail: ana.desordi@acad.ufsm.br

2

Tiago Donizete Alves

ANÁLISE DO LIVRO *LA EDUCACIÓN, PUERTA DE LA CULTURA:*

DA ONTOLOGIA À EPISTEMOLOGIA
DE JEROME BRUNER E UM CENÁRIO
PROVOCATIVO PARA AS PESQUISAS
EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS

RESUMO

Jerome Bruner não é comumente listado entre os autores clássicos da educação, embora seus trabalhos sejam influentes para as pesquisas no campo educacional. A análise aqui proposta consiste em uma síntese do livro *La educación, puerta de la cultura*, de Jerome Bruner, a fim de identificar sua ontologia e epistemologia, bem como as principais ideias que alicerçam seu texto, para estabelecer uma discussão que evidencie este autor como uma potencial fundamentação ontológica e epistemológica para as pesquisas no campo da Educação em Ciências. Utilizou-se a 3ª edição, a qual possui introdução; dois prefácios, um à edição espanhola e outro à edição inglesa; e nove capítulos. A antologia de Bruner assume o ser humano como um sujeito coletivo que constitui e se constitui em uma cultura, e a sua epistemologia defende a construção da realidade em subcomunidades, onde há interação por meio da linguagem e sua externalização na forma de narrativas.

Palavras-chave: Jerome Bruner; ontologia; epistemologia; Educação em Ciências; ciências como prática social.

INTRODUÇÃO

Ao tratar de autores clássicos da educação, é possível destacar Jean Piaget, Lev Vygotsky, Karl Marx, Paulo Freire, Pierre Bourdieu e outros. No entanto, Jerome Bruner não é comumente listado entre estes, embora seus trabalhos sejam influentes para as pesquisas no campo educacional. Diante disso, a análise aqui proposta consiste em uma síntese do livro *La educación, puerta de la cultura* (Bruner, [1997]¹ 2013), a fim de identificar sua ontologia e epistemologia, bem como as principais ideias que alicerçam seu texto, para estabelecer uma discussão que evidencie este autor como uma potencial fundamentação ontológica e epistemológica para as pesquisas no campo da Educação em Ciências.

Jerome Seymour Bruner, filho dos camponeses Herman e Rose Bruner, nasceu em 1º de outubro de 1915, na cidade de Nova Iorque, e faleceu em 5 de junho de 2016. Formou-se em licenciatura em psicologia pela Universidade de Duke e obteve mestrado e doutorado em psicologia pela Universidade de Harvard. Assumiu a cátedra de psicologia cognitiva na Universidade de Harvard e fundou o Centro de Psicologia Cognitiva com George Miller. Bruner iniciou seus estudos no campo da percepção, mas logo voltou-se à cognição, explorando os mecanismos que o ser humano utiliza para raciocinar e a maneira como ele organiza o entendimento sobre a realidade. Dedicou-se aos estudos sobre fenômenos cognitivos, especialmente em crianças e adolescentes, sendo considerado um dos fundadores da psicologia cognitiva, a qual se relaciona ao campo da educação (Learnaboutworld, 2025).

A presente discussão inicia-se com a apresentação da ontologia e da epistemologia de Bruner (2013). O ser humano é

1 A data entre colchetes refere-se à edição original do livro, sendo indicada somente na primeira vez em que ele é citado. Nas citações subsequentes, utiliza-se o ano 2013, correspondente à edição utilizada pelo autor.

visto como um sujeito coletivo pertencente a instituições, as quais compõem uma determinada cultura que atribui forma à sua mente, oferecendo-lhe uma caixa de ferramentas, como a linguagem, para que, no interior de uma comunidade cultural e com o desempenho de sua agência, ele possa construir a realidade interagindo, discursivamente, com os membros do grupo. Assim, a construção da realidade é mediada cultural e historicamente, de modo que o funcionamento da mente considera as suas propriedades e os sistemas simbólicos de uma cultura, externalizando a compreensão do mundo na forma de narrativas.

Na terceira seção deste texto, há a abordagem dos conceitos e das partes importantes dos capítulos do livro. O capítulo 1 destaca duas concepções sobre o funcionamento da mente e nove postulados da perspectiva psicocultural da educação. O capítulo 2 trata das pedagogias e psicologias populares que buscam entender o que se passa na mente dos outros. O capítulo 3 aborda as antinomias dos objetivos da educação infantil e o desenvolvimento do sujeito. O capítulo 4 discute os conceitos de agência, reflexão, colaboração e cultura, e o capítulo 5 aborda como os sujeitos entendem e explicam outras mentes. O capítulo 6 apresenta a proposta do currículo em espiral, e o capítulo 7, a narrativa como recurso para a construção da realidade. O capítulo 8 discute como a práxis precede o pensamento, e o capítulo 9, como a psicologia deve estudar a mente (Bruner, 2013).

A quarta seção tece as considerações finais, evidenciando a relação da perspectiva psicocultural de Bruner (2013) com a educação e, especificamente, a Educação em Ciências. Pretende-se, nesta seção, esboçar um cenário provocativo para as futuras pesquisas sobre o ensino-aprendizagem das Ciências Naturais (Física, Química e Biologia), que têm suas bases ontológicas e epistemológicas em uma concepção sociocultural.

DA ONTOLOGIA À EPISTEMOLOGIA DE JEROME BRUNER

ONTOLOGIA

O ser humano não consiste em um sujeito isolado, mas constitui parte de uma cultura e, por ela, é também constituído. A cultura é um sistema de valores, direitos, deveres, oportunidades e poder, que contempla sujeitos que compartilham uma linguagem e uma tradição comum, bem como é formada por instituições que especificam quais funções os sujeitos possuem e quais aspectos os orientam. Uma vez que o ser humano não é isolado, ele pertence a diversas instituições, seja à família de origem, ao matrimônio, ao grupo ocupacional ou a quaisquer outras que podem ser complementares ou concorrer por privilégios e poder (Bruner, 2013).

Na concepção de Bruner (2013), os sujeitos pertencentes a uma cultura são agentes com a capacidade de iniciar e realizar a própria atividade mental e as suas ações. Essa agência assume uma mente proativa, que se dirige a fins, toma decisões, estabelece estratégias e possui intencionalidade. Segundo o autor, a mente agencial é ativa por natureza, mas não concretiza suas ações de forma isolada, pois busca o diálogo e o discurso com outras mentes ativas. É por meio do processo dialógico e discursivo que se torna possível conhecer o outro, seus pontos de vista e suas histórias. O agente pensa sobre o próprio pensamento, entendendo e atribuindo sentido ao que se aprende, mas tal reflexão, somada à agência, acontece em um cenário de colaboração, pois, em grupos, os sujeitos geram hipóteses e as negociam.

A interação entre sujeitos e a atividade autoiniciada, que diz respeito a organizar a aprendizagem de modo intencional,

relacionam-se com a cultura. Esta dá forma à mente dos sujeitos, possibilitando-os representar a realidade por meio de um simbolismo cultural compartilhado em uma comunidade cultural para negociar os significados (Bruner, 2013).

EPISTEMOLOGIA

A inteligência e o desenvolvimento, para Bruner (2013), são mediados cultural e historicamente, e não são biologicamente fixos. Isso significa que a construção de significados e da realidade pela mente humana se estabelece dentro da cultura e por meio dela, pois não pode prescindir da ajuda dos sistemas simbólicos culturais, à medida que esta fornece os instrumentos para o entendimento da realidade em formas comunicáveis.

Uma vez que tanto o pensamento quanto o aprendizado estão situados em um contexto cultural, dependem do emprego da caixa de ferramentas com formas de pensar de uma cultura. A natureza do funcionamento da mente não está associada ao aspecto inato do sujeito, pois aquilo que é considerado predisposição natural se desenvolve pela exposição a algum sistema simbólico compartilhado pertencente à caixa de ferramentas da cultura, como a linguagem. Por isso, existem modos característicos de conhecer, pensar e sentir e, conseqüentemente, variações culturais locais nos entendimentos de determinados objetos e situações, que têm implicações práticas sobre a forma de vida de uma cultura (Bruner, 2013).

A perspectiva culturalista defende que a criação e a compreensão de significados e da realidade ocorrem por meio das propriedades da mente e dos sistemas simbólicos nos quais a mente se apoia, sendo as subcomunidades o cenário para esse processo. Os sujeitos integram subcomunidades, no interior das quais, por meio da linguagem, que fomenta as intersubjetividades e a interação, trabalham colaborativamente para comunicar, compartilhar e negociar

a construção da realidade. As subcomunidades são lugares onde os sujeitos aprendem uns com os outros, oferecendo oportunidades para a equidade, modelando formas de conhecer e fazer, descobrindo do que se trata a cultura e como concebem o mundo; enfim, elas criam um cenário para um ensino-aprendizagem consciente e intencional (Bruner, 2013).

De acordo com Bruner (2013), existem duas formas mais gerais pelas quais os seres humanos organizam e orientam seu conhecimento do mundo: o pensamento lógico-científico e o pensamento narrativo. Não há cultura sem ambas as formas, embora sejam privilegiadas de modo diferente por cada cultura. O autor argumenta que o trabalho mental é externalizado por meio da linguagem, na forma de narrativas, as quais possibilitam aos sujeitos representar suas vidas e as dos outros, sendo veículos para a criação dos significados e da realidade.

A narrativa segue uma estrutura: a história, real ou fictícia, demanda um agente que atua para atingir um objetivo em um determinado contexto, mediante o uso de certos meios. Tal história supõe uma sequência de acontecimentos que violam a canonicidade, tornando o que é muito familiar em algo estranho e novo; isso implica em uma problemática. A narrativa dessa história se desenvolve em um cenário duplo, onde há a presença do subjetivo na consciência do protagonista e do objetivo, o qual o narrador informa (Bruner, 2013).

O autor argumenta que o mesmo objeto pode ter diferentes narrativas e a mesma narrativa, diferentes interpretações, devido às distintas perspectivas dos sujeitos. Uma narrativa é verdadeira à medida que se aproxima da realidade, ou seja, possui verossimilitude, e está correta na proporção em que é enraizada em fatos, contextualizada, mais justa retoricamente e assumida a partir de narrativas que narram casos similares (Bruner, 2013).

CONCEITOS E PARTES IMPORTANTES DE CADA CAPÍTULO

O capítulo 1 é intitulado de *Cultura, mente y educación* e Bruner (2013) assinala a existência de duas concepções a respeito da natureza do funcionamento da mente humana. A primeira é o computacionalismo, que consiste em uma teoria da computação, para a qual o processamento da informação da mente se assemelha aos mecanismos realizados pelo computador, pois apresenta codificação, escrita, armazenamento e organização. Para essa perspectiva, a mente real opera por meio de regras específicas e pré-definidas, a fim de que a informação se adira a algo sistematizado e organizado em seu armazenamento, possibilitando que os sujeitos se apoiem em rotinas de consulta para compreender a realidade.

No entanto, para o autor, a criação de significados se distancia do processamento de informações regido por regras, pois, embora estejam na mente, os significados possuem origem em uma cultura que oferece os instrumentos para organizá-los e entendê-los em formas comunicáveis. Desse modo, a segunda perspectiva consiste no culturalismo, o qual defende que a cultura dá forma à mente, possibilitando que se represente a realidade por meio de um simbolismo cultural compartilhado em uma comunidade cultural que cria, transforma, comunica e negocia significados. A mente funciona de fora para dentro, pois o pensamento e o aprendizado estão situados em uma cultura e dependem de suas ferramentas (Bruner, 2013).

A educação, segundo Bruner (2013), está diretamente relacionada à cultura. Assim, o autor aponta nove postulados que guiam uma perspectiva psicocultural da educação. 1) postulado perspectivista: os significados e suas interpretações podem ser originados de distintas perspectivas com legitimidade dentro do contexto cultural; 2) postulado dos limites: as formas de criação de significados estão limitadas pela natureza do funcionamento da mente humana e da linguagem;

3) postulado do construtivismo: a realidade é construída pelos sujeitos; 4) postulado interacional: a mente opera dentro de subcomunidades com a intersubjetividade por meio da linguagem; 5) postulado da externalização: o trabalho mental precisa ser externalizado em uma ação; 6) postulado do instrumentalismo: os instrumentos da caixa de ferramentas de uma cultura devem ser oferecidos aos sujeitos; 7) postulado institucional: a cultura é constituída por instituições como educação, família, política; 8) postulado da identidade e da autoestima: o sujeito possui agência e autoestima; 9) postulado narrativo: o conhecimento é gerado e organizado em forma de narrativas.

No capítulo 2, *Pedagogía popular*, Bruner (2013) questiona como o professor alcança os estudantes e como estes entendem o que ele lhes diz. O autor argumenta que existem modos convencionais de conceber as mentes dos aprendizes e que são orientadores de práticas pedagógicas, ou seja, as pedagogias populares são guiadas por psicologias populares.

O autor aponta quatro modelos de pedagogias populares. O primeiro assume as crianças como aprendizes imitativos, pois mesmo que a criança não saiba fazer algo, ela pode aprender a fazê-lo por meio de exemplos do professor. Esse modelo enfatiza a capacidade de fazer em detrimento do conhecimento e da compreensão, pois o saber se desenvolve com a execução de tarefas. O segundo defende que as crianças aprendem com a exposição didática, pois são uma tábula rasa preenchida com o conhecimento fornecido pelo professor, acumulando-o a partir do saber existente. O terceiro se refere às crianças como epistemólogas além de aprendizes, uma vez que são capazes de pensar em seu próprio pensamento. O quarto considera as crianças como conhecedoras que devem entender a diferença entre o conhecimento pessoal e o que se conhece canonicamente em uma cultura (Bruner, 2013).

Para Bruner (2013), torna-se necessário fundir os quatro modelos, pois a pedagogia moderna se preocupa em ajudar os sujeitos

a serem conscientes tanto sobre como desenvolvem seu pensamento e aprendizado quanto sobre o conteúdo estudado. Com isso, a psicologia orientada culturalmente considera que não é suficiente explicar o que as crianças fazem, mas é preciso determinar o que pensam que fazem e quais são as razões para fazê-lo. As crianças vão percebendo que não atuam sobre o mundo, mas sobre as crenças que possuem a respeito dele, por isso, é essencial possibilitá-las a reflexão sobre seu próprio pensamento.

No capítulo 3, *La complejidad de los objetivos educativos*, Bruner (2013) dedica-se a abordar as antinomias dos objetivos da educação infantil. A primeira antinomia se refere à realização individual em contraste com a preservação cultural, pois, por um lado a função da educação é que os indivíduos operem com o máximo de suas capacidades ao serem equipados com as ferramentas e as oportunidades para usar inteligências e habilidades e, por outro lado, a função é a reprodução da cultura que apoia a educação.

A segunda antinomia consiste no foco da educação no talento ou na ferramenta da cultura. Tem-se a ideia de que o aprendizado está dentro da cabeça, sendo as capacidades mentais inatas reforçadas e facilitadas pela escola. Seu antônimo é a ideia de que toda atividade mental está situada e apoiada por um contexto cultural, pois, mesmo que os sujeitos tenham predisposições inatas, o conhecimento e as formas de pensar dependem do quão facilitadora é a caixa de ferramentas que o professor oferece. O contexto cultural envolve as relações interpessoais para as trocas simbólicas e a construção colaborativa de projetos, possibilitando que as crianças tenham acesso aos recursos da cultura (Bruner, 2013).

A terceira antinomia é a experimentação do mundo a partir do particularismo e universalismo. A experiência humana local é particular, não pode ser reduzida à construção universal e qualquer imposição de significados tem fins de poder e de dominação. Contudo, embora as situações possam ser expressas localmente,

são expressões de alguma história mais universal e negar tal história é negar a legitimidade da cultura geral (Bruner, 2013).

No decorrer da história houve descobertas sobre a natureza do desenvolvimento infantil. Bruner (2013) destaca que em meados da década de 1960 estudos verificaram a importância da interação e da atividade autoiniciada para os bebês, pois, ao tirá-los a oportunidade de contato visual com suas cuidadoras, ficavam irritados pela privação social ou interativa. No entanto, o autor ressalta que antes de tal descoberta, acreditava-se que, por não terem um entorno de oportunidades, crianças privadas da cultura americana de classe média ficavam cada vez mais atrasadas no desenvolvimento escolar. Para superar essa privação cultural, o *Head Start* surgiu como uma extensão afirmativa para possibilitar que as crianças pobres, negras e latinas passassem parte do dia nessa instituição pré-escolar.

Mas, Bruner (2013) menciona que, no início dos anos 70, estudiosos como Richard Herrnstein e Arthur Jensen defendiam que a inteligência dos sujeitos estava associada à hereditariedade e as diferenças de QI produziam diferenças sociais. Para eles, as crianças de classes menos favorecidas não tinham inteligência necessária para permanecer no *Head Start*. O autor contrapõe-se a essa visão determinista, classista e racista, pois a inteligência e o desenvolvimento são mediados cultural e historicamente, e não biologicamente fixos.

No capítulo 4, intitulado *Enseñar el presente, el pasado y lo posible*, o autor explora os conceitos de agência, reflexão, colaboração e cultura a partir dos 3 Ps do ser humano: Presente, Passado e Possível, os quais possuem relação com as matérias de ciências sociais, história e literatura, respectivamente. A reflexão consiste em pensar o próprio pensamento, entendendo e atribuindo sentido ao que se aprende; a agência diz respeito ao sujeito ter o controle sobre sua própria atividade mental e suas ações, implicando em autonomia; a colaboração se refere ao fato de que se torna importante a interação social dentro de uma comunidade cultural; e a cultura - como

um sistema cujas demandas afetam os sujeitos que nela operam - constitui o sujeito e este a constitui (Bruner, 2013).

O capítulo 5, *Entender y explicar otras mentes*, é destinado por Bruner (2013) para tratar sobre como as crianças aprendem a interpretar o que os outros pensam, sentem, pretendem e o que elas querem dizer com o que dizem. Para ele, entender a mente é um processo interpretativo importante na sala de aula, pois os professores precisam entender o que os seus estudantes estão pensando e vice-versa.

Bruner (2013) argumenta que o entendimento da mente tem um enfoque explicativo e interpretativo, sendo que o primeiro elucida as condições necessárias que capacitam os sujeitos a reconhecerem um estado mental, e o segundo é posterior ao fato, depende do contexto, é histórico e pode ser compatível com outras interpretações. Para o autor, inferir o estado mental requer algo mais que uma teoria da mente (enfoque explicativo), requer uma teoria da cultura (enfoque interpretativo); dentro da cultura a explicação é inviável, pois a interpretação é a busca de significados na práxis que não se pode explicar causalmente.

No capítulo 6, *Narraciones de la ciencia*, o autor defende o currículo em espiral, o qual possibilita, inicialmente, uma explicação intuitiva que está ao alcance do estudante e se direciona, gradualmente, a uma explicação mais formal ou melhor estruturada. Em outras palavras, significa que qualquer domínio do conhecimento pode ser construído em níveis variados de abstração e complexidade, e pode ser ensinado a qualquer criança de qualquer idade. Nesse sentido, é possível ensinar um domínio de conhecimento de mais alto nível a partir de uma caracterização de nível mais baixo, como, por exemplo, trabalhar a Lei de Arquimedes por meio do exemplo do funcionamento de uma gangorra (Bruner, 2013).

Em um currículo em espiral, a aquisição de ideias depende de sua incorporação em uma narrativa, uma vez que um currículo é como uma animada conversação sobre um tema e, como sustenta

Bakhtin, segundo Bruner (2013), a conversação é o pensamento em voz alta, a imaginação dialógica. Essa narrativa é uma forma de pensar e organizar o próprio pensamento e o pensamento dos outros, não sendo dada de forma natural, mas a habilidade de construir e de compreender narrativas é um processo de construção ensinado pela escola, uma vez que requer trabalho para ser feita, lida, analisada, entendida e discutida.

O capítulo 7, denominado *La construcción narrativa de la realidad*, enfatiza a narrativa como recurso para a construção da realidade. O interesse dos psicólogos pela narrativa surgiu a partir dos conflitos com as ideias de Jean Piaget (1896-1980), para quem o desenvolvimento mental consistia em saltos lógicos mediante a experiência com o entorno. Para Bruner (2013), a obtenção do conhecimento está situada, pois a inteligência reflete uma micro-cultura da práxis, onde a interação com o mais experiente se dá na forma de narrativa.

A narrativa possui algumas características ressaltadas pelo autor, dentre as quais pode-se destacar que ela surge de um problema e possui pontos de inflexão, os quais correspondem a acontecimentos-chave e possibilitam ir contra as expectativas, rompendo com o protocolo canônico. Os significados dos fatos narrados são múltiplos e a interpretação compreende em um ciclo hermenêutico, indo das partes ao todo e deste às partes, sendo que tais narrativas estão abertas a questionamentos e podem ser negociadas (Bruner, 2013).

No capítulo 8, *El conocimiento como acción*, Bruner (2013) argumenta que, ao escrever a introdução do livro *Pensamento e linguagem* de Lev Vygotsky (1896-1934), compreendeu que o mais normal é que a práxis, como uma ação transformadora, preceda os pensamentos no desenvolvimento humano, ou seja, a habilidade é um modo de relacionar-se com as coisas e não uma derivação da teoria, embora possa ser aprimorada com a ajuda desta. Os modos dos sujeitos de fazer as coisas habilmente refletem formas implícitas de se afiliar a uma cultura e acontecem em uma comunidade onde, ao

serem inseridos, os sujeitos distribuem a inteligência, pois esta também se encontra nas cabeças e nos hábitos dos membros do grupo.

No capítulo 9, denominado *El próximo capítulo de la psicología*, o autor discute como a psicologia deve estudar a mente. A psicologia não pode deixar de lado os limites impostos pela evolução do homem sobre a atividade mental, assim como a emergência da cultura humana, por meio da qual os sujeitos são capazes de criar uma representação da realidade que o cercam. O entendimento da evolução biológica oferece somente um conhecimento indireto sobre a conduta da espécie humana, sendo que para a adaptação do sujeito torna-se necessário o reconhecimento do contexto em que a situação ocorre, por isso os processos mentais refletem interações evolutivas, culturais e situacionais (Bruner, 2013).

CONSIDERAÇÕES FINAIS: A PERSPECTIVA PSICOCULTURAL E UM CENÁRIO PROVOCATIVO PARA A EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS

A educação, na concepção de Bruner (2013), consiste em uma instituição complexa que não se restringe à escolarização e, por estar inserida dentro de uma cultura, torna-se o seu veículo de transmissão, pois é importante para a incorporação da forma de vida de uma cultura e não somente para a preparação do sujeito a fim de nela atuar. Com isso, uma teoria da educação deve estar em consonância com a relação entre mente e cultura.

A educação deve contribuir para os sujeitos aprenderem a empregar as ferramentas culturais de criação de significados e da realidade, a fim de adaptar-se ao mundo e transformá-lo. À escola, como um dos segmentos da educação, cabe a oferta do instrumental para os sujeitos mobilizar a mente, por isso, torna-se fundamental pensar

sobre quais são as responsabilidades da escola em relação a tal instrumental, pois cada cultura atribui ênfase diferente ao que se pretende desenvolver naqueles que nela estão inseridos (Bruner, 2013).

O autor assinala que a relação entre a perspectiva psico-cultura e a educação abre espaços para uma pedagogia interativa e intersubjetiva, concebendo a sala de aula como uma subcomunidade de aprendizes mútuos. Neste cenário, o professor assume a função de orquestrar os procedimentos, mas sem deter o monopólio, e os estudantes desempenham trabalhos especializados no grupo: exercendo o papel de memória para os demais ou atuando como estímulo ou, ainda, alertando sobre os possíveis riscos. A subcomunidade possibilita a troca entre professor e estudantes para que o docente compreenda o que pensa o sujeito e como ele sabe o que sabe (Bruner, 2013).

Uma das pedagogias populares, segundo Bruner (2013), é assumir a criança como epistemóloga além de aprendiz, pois ela é capaz de pensar em seu próprio pensamento, sobre suas teorias do mundo e corrigir suas ideias por meio do discurso e da negociação. Assim, o entendimento é compartilhado “[...] por meio da discussão e da colaboração, motivando a criança a expressar melhor suas próprias opiniões para conseguir algum encontro de mentes que possam ter outras opiniões” (Bruner, 2013, p. 117, tradução própria²).

Bruner (2013) sustenta que esse modelo de pedagogia popular possui quatro linhas de investigação. Na primeira, as pesquisas estão centradas na intersubjetividade, considerando como as crianças desenvolvem suas habilidades para averiguar o que os outros estão pensando. Na segunda linha, as pesquisas exploram as teorias da mente, envolvendo como as crianças compreendem os estados intencionais de outra pessoa, como as crenças, as intenções e os desejos. Na terceira, as investigações discorrem a respeito da metacognição,

2

Original: “[...] a través de la discusión y la colaboración, animando a la niña a expresar mejor sus propias opiniones para conseguir algún encuentro de mentes con otros que puedan tener otras opiniones” (Bruner, 2013, p. 117).

assumindo o que as crianças pensam do aprendizado e do pensamento, e como pensar nas próprias operações cognitivas afetam os procedimentos mentais. Na quarta, as pesquisas tratam sobre a aprendizagem colaborativa e a resolução de problemas, envolvendo como as crianças explicam e revisam suas crenças no discurso e como gerenciam seu próprio aprendizado.

A pedagogia moderna se preocupa em ajudar o sujeito a ser tão consciente de como desenvolve seu aprendizado e pensamento quanto do conteúdo que está estudando. Bruner (2013) exemplifica com o projeto escolar de Oakland, Califórnia, o qual, além de permitir a construção de habilidades e conhecimentos, visava construir um sentido participativo de pertencimento a uma cultura. O projeto contemplava comunidades colaborativas dentro da sala de aula que produziam produtos à medida em que as crianças aprendiam uns com os outros e tratavam as suas ideias de forma respeitosa, pragmática e ativa; como no caso de uma aula específica mencionada pelo autor em que o objetivo era construir um plano para lidar com as consequências do derramamento de petróleo. Isso caracteriza a possibilidade de culturas escolares que operam como comunidades mútuas de aprendizes, implicados conjuntamente na resolução de problemas e educando-se uns aos outros. Significa a transformação da escola em uma cultura de aprendizagem onde há um lugar de práxis dos sujeitos com a consciência do que, por que e como fazem.

A literatura em Educação em Ciências tem demonstrado um aumento significativo na produção de pesquisas, teóricas e empíricas, que se alicerçam na concepção sociocultural, baseada nos pressupostos de Lev Vygotsky, para justificar as ciências como prática social. São estudos centrados na investigação da atuação de estudantes e professores durante o processo de ensino-aprendizagem no interior de comunidades de práticas de ciências em sala de aula, envolvendo normas, práticas, valores, habilidades e conhecimentos da cultura científica, que se instaura por meio de interações discursivas entre os membros de um grupo (ver Freire; Silva, 2024;

Jiménez-Aleixandre *et al.*, 2008; Kelly, 2008; Kelly; Licona, 2018; Longino, 2002; Silva, 2015; Silva *et al.*, 2022; Stroupe, 2014).

Embora estes trabalhos sejam somente alguns dos exemplos que se podem assumir ao tratar do ensino-aprendizagem de ciência como prática social, é possível perceber a fundamentação comum em Vygotsky, principalmente em relação à linguagem. Contudo, com a discussão a respeito da ontologia, da epistemologia e dos principais conceitos de Bruner (2013), é possível verificar elementos específicos que podem fundamentar tais pesquisas.

Como mencionado no início, este texto tem como objetivo evidenciar Jerome Bruner como uma potencial fundamentação ontológica e epistemológica para as pesquisas no campo da Educação em Ciências, especificamente aquelas relacionadas ao estudo das ciências como práticas sociais. No entanto, para uma mudança significativa da direção ontológica e epistemológica são necessárias pesquisas que podem esclarecer, dentre outros aspectos, quais as aproximações e diferenças entre os pressupostos de Lev Vygotsky e Jerome Bruner; em que medida os fundamentos de Bruner conseguem explicar as características das ciências como prática social; e o que suas ideias são capazes de justificar, de forma mais simples e completa, fatores que não se encontram em Vygotsky ao tratar dessa temática.

Diante disso, esboça-se um cenário provocativo para que futuras pesquisas sobre o ensino-aprendizagem das Ciências Naturais (Física, Química e Biologia), que possuem suas bases ontológicas e epistemológicas em uma concepção sociocultural, assumam os pressupostos de Jerome Bruner ao abordar as ciências como prática social.

REFERÊNCIAS

BRUNER, Jerome. **La educación, puerta de la cultura**. 3. ed. Madrid: A. Machado Libros S. A., 2013.

FREIRE, Felipe Aragão; SILVA, Adjane da Costa Tourinho e. Uma análise das práticas e movimentos epistêmicos desenvolvidos em torno de um experimento físico sobre dilatação térmica em ambiente virtual. **Caderno Brasileiro de Ensino de Física**. [S. l.], v. 41, n. 1, p. 36-65, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.5007/2175-7941.2024.e94256>. Acesso: 30 abr. 2025.

JIMÉNEZ-ALEIXANDRE, Mariá Pilar; MORTIMER, Eduardo Fleury; SILVA, Adjane da Costa Tourinho e.; DÍAZ, Joaquín. Epistemic practices: an analytical framework for science classrooms. *In*: Annual Meeting of American Educational Research Association (AERA). New York, 2008. **Proceedings of AERA 2008**. New York: AERA, 2008.

KELLY, Gregory J. Inquiry, activity, and epistemic practice. *In*: DUSCHL, Richard; GRANDY, Richard E. **Teaching Scientific Inquiry**: recommendations for research and implementation. Rotterdam: Taipei Sense Publishers, 2008. p. 99-117.

KELLY, Gregory J.; LICONA, Peter. Epistemic practices and Science education. *In*: MATTHEWS, M. R. (ed.). **History, philosophy, and science teaching**: new research perspectives. Dordrecht: Springer International Publishing, 2018. p. 139-165.

LEARNABOUTWORLD. **Biografia de Jerome Bruner, teoria cognitiva, contribuições, obra**. [S. l.], 2025. Disponível em: <https://pt.learnaboutworld.com/article/jerome-bruner-biografia--teora-cognitiva--aportes--obras>. Acesso em: 23 jul. 2025.

LONGINO, Helen E. **The Fate of Knowledge**. 1. ed. New Jersey: Princeton University Press, 2002.

SILVA, Adjane da Costa Tourinho e. Interações discursivas e práticas epistêmicas em salas de aula de ciências. **Revista Ensaio**. Belo Horizonte, v. 17, n. especial, p. 69-96, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1983-2117201517s05>. Acesso: 30 abr. 2025.

SILVA, Fernando César; NASCIMENTO, Luciana Abreu; VALOIS, Raquel Sousa; SASSERON, Lúcia Helena. Ensino de ciências como prática social: relações entre as normas sociais e os domínios do conhecimento. **Investigações em Ensino de Ciências**, [s. l.], v. 27, n. 1, p. 39-51, 2022. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.22600/1518-8795.ienci2022v27n1p39>. Acesso em: 3 jun. 2025.

STROUPE, David. Examining Classroom Science Practice Communities: How Teachers and Students Negotiate Epistemic Agency and Learn Science-as-Practice. **Science Education**, [s. l.], v. 98, n. 3, p. 487-516, 2014. Disponível: <https://doi.org/10.1002/sce.21112>. Acesso em: 3 jun. 2025.

Tiago Donizete Alves

Mestrando em Educação pelo Centro de Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos (CECH/UFSCar) e bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Possui graduação em Licenciatura em Ciências Naturais: habilitação em Física pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP), Campus São João da Boa Vista. Atuou como professor de Ciências Naturais contratado pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (de 2022 a 2024).

E-mail: ti.donizetealves@gmail.com.

3

Alejandro Weyber Rodrigues de Souza

CORPOS DISSIDENTES NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR:

**UM RELATO DE EXPERIÊNCIA PEDAGÓGICA
SOBRE AS RELAÇÕES DE GÊNERO NAS PRÁTICAS
CORPORAIS DE UM DOCENTE EM CONSTRUÇÃO¹**

1

Narrativa de prática escrita para a avaliação da disciplina de Seminários de Educação Física Escolar, do Programa de Pós-graduação em Educação Física Escolar da Universidade São Judas Tadeu.

DOI: 10.31560/pimentacultural/978-85-7221-461-2.3

RESUMO

O presente trabalho apresenta um relato de experiência reflexiva sobre uma intervenção pedagógica realizada nas aulas de Educação Física, com foco na problematização das desigualdades de gênero no ambiente escolar. Parte-se da compreensão de que a escola é um microcosmo das tensões sociais mais amplas, sendo, portanto, um espaço privilegiado para o enfrentamento de opressões estruturais, como o sexismo, a homofobia e a (cis)heteronormatividade. A Educação Física, enquanto componente curricular que lida diretamente com o corpo e sua expressão cultural, assume papel central na constituição de sujeitos críticos, desde que articulada a uma perspectiva pedagógica comprometida com a transformação social. Inspirado em autores como Ball (2002), Bracht (2019), Almeida (2021), Nobre (2021) e Bossle (2023), o trabalho em questão defende que as práticas pedagógicas da Educação Física Escolar devem transcender o ensino técnico de habilidades motoras, posicionando-se como possibilidades de questionamento das normas hegemônicas que historicamente marginalizaram corpos dissidentes. Nesse sentido, a presente narrativa propõe uma abordagem ética, política e humanizadora do ensino, alinhada à promoção da justiça social e formação cidadã. Tal proposta rejeita a neutralidade pedagógica e reconhece a importância da escuta, da reflexão e do engajamento crítico dos educadores diante das múltiplas opressões. A experiência relatada evidencia as possibilidades de construção de práticas pedagógicas comprometidas com a equidade de gênero, desde que sustentada por uma postura crítica, sensível às dinâmicas sociais e dispostas a transformar as relações humanas. Assim, o referido trabalho reforça a tese de que o ensino da Educação Física Escolar deve priorizar a formação de sujeitos conscientes e transformadores, capazes de reconhecer e enfrentar as injustiças sociais. A metodologia adotada fundamenta-se na articulação entre prática docente e reflexão teórica, buscando contribuir para a consolidação de uma Educação Física Escolar respeitosa em relação à diversidade humana, promotora de conhecimentos e comprometida com a justiça social.

Palavras-chave: Educação Física Escolar; Questões de Gênero; Justiça Social.

INTRODUÇÃO

Entender o conceito de gênero e sua relevância nas relações sociais é essencial para a formação de identidades saudáveis e respeitadas dentro do ambiente escolar. O gênero, algo que vai além do binário homem-mulher, molda não só a percepção que temos de nós mesmos, mas também influencia as interações no espaço social. Nas aulas de Educação Física Escolar, por exemplo, as questões de gênero se expressam de forma marcante. As dinâmicas vivenciadas pelos estudantes de diferentes gêneros revelam como essas construções sociais se manifestam, muitas vezes, de maneira prejudicial, o que pode levar a comportamentos que perpetuam estereótipos e desigualdades.

Não distante desse assunto, quando refletimos sobre a formação integral dos estudantes, percebemos que o ensino de Educação Física não se resume ao conhecimento de técnicas esportivas ou promoção da saúde física. Trata-se também de formação da consciência humana sobre as relações sociais para a promoção da justiça social. Nesse sentido, as práticas pedagógicas da Educação Física, se articuladas a partir de uma perspectiva crítica, tornam-se capazes de questionar tanto as desigualdades quanto os discursos normativos que sempre excluíram os corpos dissidentes. Sobre isso, Bracht (2019) salienta que a Educação Física deve se envolver nos debates sobre as questões sociais e desenvolver discursos e pontos de vista críticos em relação às diferentes formas de opressão que operam dentro das escolas, incluindo sexismo, homofobia e (cis) heteronormatividade.

Amparado nessas ideias, este relato de experiência reflexiva discorre sobre as dificuldades e potencialidades de uma intervenção pedagógica envolvendo as desigualdades de gênero em uma aula de Educação Física ministrado numa escola pública e periférica da rede estadual de ensino da cidade de Aparecida de Goiânia-GO.

A ideia do presente trabalho não é a de conectar o incidente crítico e pedagógico à construção teórica da Educação Física, nem com o modo de ver de Heidegger (considerado a base do corpo de estudos relacionados à ética e política), mas pensar em maneiras de expandir a formação ética, política e humana na escola (Philpot *et al.*, 2021).

Assim, a disposição deste texto baseia-se na premissa de que o ensino de Educação Física, antes das técnicas, deve estar engajado na construção de indivíduos capacitados a reconhecer, questionar e transformar as realidades caracterizadas por injustiças. A narrativa que se apresenta combina a experiência da prática, a voz reflexiva docente e as representações teóricas, todas centradas no desejo de contribuir para o desenvolvimento de uma Educação Física escolar promotora de múltiplos saberes, com vistas ao exercício da cidadania e, por conseguinte, promotora da justiça social.

NARRATIVA DA EXPERIÊNCIA PEDAGÓGICA

A escola pública onde trabalho está localizada numa região denominada *Cidade Livre*. Trata-se de uma área periférica da cidade de Aparecida de Goiânia-GO que, durante muitos anos, carregou as marcas da desigualdade social, violência e criminalidade. Criada a mais de quarenta anos, a referida escola oferece o Ensino Fundamental – Anos Finais e Ensino Médio. Em sua maioria, o corpo discente da escola é constituído de estudantes oriundos de famílias que se encontram em situação de grande vulnerabilidade social. Em específico ao trabalho pedagógico com a disciplina de Educação Física, o presente relato se debruçou sobre uma turma de estudantes do 9º Ano do Ensino Fundamental II, com idades variando entre 14 a 16 anos.

Iniciando, as aulas de Educação Física foram ministradas em dois dias por semana no pátio externo/interno da escola, pouco equipado para atividades esportivas. Planejei um circuito de estações que incluía desafios cooperativos para introduzir a ideia de trabalho em equipe, a importância de ouvir e o valor de respeitar os pensamentos uns dos outros durante o processo de escuta. Quando coloquei a turma em grupos mistos de meninos/meninas e os dividi para trabalhar, notei que alguns estudantes estavam desconfortáveis. Especialmente em torno de dois estudantes, em particular, eles não queriam se envolver com o discente considerado 'diferente' pela turma. Este era Augusto (um pseudônimo), um estudante de 14 anos que não se encaixava nas normas de gênero defendidas pela maioria de seus colegas. Augusto parecia mais normal e seu papel de gênero não se encaixava na ideia padrão de masculinidade.

Enquanto a atividade estava sendo explicada, um estudante que se recusou a participar com Augusto comentou em voz alta para ele: *"Ah, não, professor. Manda essa bichinha jogar com as meninas, onde ele pertence."* Alguns da turma riram, enquanto outros olharam para os colegas ignorando toda a situação. De imediato, Augusto fechou o rosto e seus olhos transpareceram sentimento de revolta e tristeza. Interrompi imediatamente o trabalho do circuito, quando me dei conta do ocorrido, e pedi a todos na quadra para se sentarem no chão em círculo para um diálogo aberto.

Confesso que não foi a primeira vez que isso aconteceu em relação a Augusto. Em semanas anteriores, Augusto havia sido ridicularizado pelos demais colegas da turma devido sua forma diferente de andar (nutrida de movimentos considerados femininos); falar muito baixo; e praticar jogos não-competitivos. No encaminhar da situação, havia chamado alguns estudantes da turma de Augusto para conversar e depois em particular com ele. Pelos encaminhamentos pedagógicos, acreditei que o problema havia sido solucionado até presenciar o seguinte incidente mencionado.

Como se observa, por um lado, a situação revelou o modo pelo qual as práticas discriminatórias estavam enraizadas na escola. Por outro, demonstrou a necessidade de uma abordagem mais estrutural e coletiva na comunidade escolar. Então, desde essa primeira intervenção, observei que Augusto passou a ser menos envolvido nas atividades, tornando-se visivelmente retraído e menos confiante. Na verdade, era impossível não prestar atenção nisso, principalmente se nossa concepção de Educação Física estiver assentada na ideia de incluir a diversidade humana nos processos de formação sociocrítica.

O que me fez pausar as atividades do circuito naquele momento foi um sentimento enorme de injustiça em relação a Augusto. De imediato, notei que precisava me posicionar e colocar minha indignação diante da passividade cruel da maioria da turma. Então, com os estudantes sentados em círculo no chão da quadra, iniciei a escuta perguntando ao grupo como é viver com as diferenças e o que faria alguém se sentir deslocado do ambiente comunitário. Logo, os estudantes começaram a manifestar suas dores relacionadas ao *bullying*, aparência física e ausência de habilidades motoras em algumas atividades. E a cada rodada de diálogo percebia o desinteresse de Augusto em se manifestar. Mesmo assim, ouviu tudo em silêncio, apenas com o olhar atento a cada palavra proferida pelos colegas de turma.

Na conversa, fiquei impressionado pela quantidade de estudantes que estavam reproduzindo discursos oriundos das redes sociais, das igrejas conservadoras e das famílias patriarcais. Me chamou muito a atenção alguns comentários que, no entendimento deles, eram naturais. Frases do tipo "*isso é coisa de menina*" ou "*quem joga vôlei é gay*" dominaram aquela conversa de chão de quadra. Ao vivenciar isso, percebi que era necessária uma tarefa pedagógica de médio prazo para combater essa realidade nefasta e cruel. Não falo apenas de comentários discriminatórios, mas de provocar a construção de um significado diferente de corpo, gênero e humanização visto que, conforme salienta Almeida (2021), as práticas corporais

na escola são atravessadas por construções sociais que sinalizam onde um corpo pode ou não pode estar e, portanto, cabe ao docente subverter essas normas.

Diante desses ocorrido, elaborei uma proposta interdisciplinar para apresentar a turma e intitulei de *"Corpo, Gênero e Humanização na Escola"*. Propus um conjunto de ações desde mesas redondas, apresentação de curtas-metragens, produção de cartazes e recriação de jogos tradicionais, sempre com o objetivo de valorizar a diversidade dos discursos e a desconstrução de estereótipos. Em colaboração com a professora de Língua Portuguesa, os estudantes elaboraram textos opinativos sobre respeito às diferenças e que foram expostos no pátio da instituição de ensino.

Mesmo assim, preciso dizer que o caminho foi difícil. Alguns estudantes da turma demonstraram resistência, principalmente os estudantes do sexo masculino que consideraram as mesas redondas embaraçosas e, nos termos deles, muito "comunistas". Em uma das atividades, um estudante verbalizou a seguinte expressão: *"Agora não se pode nem brincar mais, tudo é preconceito"*. Esse comentário demonstrou que era difícil combater a trivialização de insultos e a crença de que fazer uma piada era uma desculpa para agressão. Apesar de tudo isso, de acordo com Philpot et al. (2021), trabalhar com justiça social na Educação Física exige que os professores se envolvam estruturalmente com práticas excludentes e os discursos que as legitimam. Talvez pela inexperiência e arcabouço teórico-metodológico, faltaram isso para mim e para a professora de Língua Portuguesa da referida escola.

Durante o processo, confiei no apoio da coordenação pedagógica, obtendo endosso institucional para realizar as atividades. É importante salientar também que, no desenrolar das ações, me encontrei com os pais de Augusto. Eles reclamaram muito a respeito de Augusto ter sido alvo de tais problemas em escolas anteriores e que estavam considerando a possibilidade de retirá-lo da escola.

Após essa conversa, sugeri a administração da escola que estabelecêssemos uma forma interna de ouvir e acolher os estudantes em circunstâncias vulneráveis — mesmo informalmente, antes de uma política institucional sólida ser desenvolvida.

Também parece relevante, como destaca Bracht (2019), considerar a escola como um espaço de conflito de significados, principalmente a Educação Física que historicamente carrega marcas de práticas excludentes. Assim, notei que a Educação Física precisaria ser também reinventada em termos inclusivos e críticos. A experiência com Augusto serviu para mais uma vez confirmar que o binarismo de gênero molda o que é permissível para meninos e meninas fazerem e, ao fazê-lo, circunscreve toda a prática corporal e legitima exclusões simbólicas e materiais. Dado que a expressão do corpo é múltipla e atravessada por contextos sociais, culturais e afetivos, ressalto que o currículo de Educação Física precisa ser continuamente revisado para não replicar hierarquias e estigmas encontrados em outros espaços.

Portanto, os acontecimentos relatados neste trabalho são frutos de reflexões críticas de um docente em construção que, apesar de pouco mais de quinze anos de sala de aula, se viu diante de situações que exigiam estudo, formação teórica e, acima de tudo, posicionamento sociopolítico. Ainda, reforço que esse ocorrido foi o incidente experiencial que me fez repensar sobre minhas próprias práticas pedagógicas e que exigiram confrontação, atos formativos críticos e escuta atenta alinhada à intervenção cuidadosa. De antemão, posso afirmar que os resultados imediatos foram mistos, mas o comportamento dentro de um segmento da turma mudou gradualmente à medida que alguns estudantes conseguiram formar frente política de luta e resistência atrelada a uma consciência crítica e humanizada.

ANÁLISE CRÍTICA DO INCIDENTE SOB A PERSPECTIVA TEÓRICA

A vida escolar evidencia como, em uma variedade de contextos escolares, o currículo de Educação Física continua a funcionar com base em construções que perpetuam desigualdades de gênero e sexualidade. A situação de Augusto demonstra que a expressão de discriminação ostensiva envolve não apenas a manifestação de preconceito explícito, mas também a existência contínua de sistemas pedagógicos que sufocam, categorizam e classificam corpos e identidades como “normais”. Segundo Almeida (2021), o corpo é dividido, na cultura escolar, por discursos que prendem seus sujeitos e os fixam, de acordo com marcadores sociais das diferenças como o gênero, a raça e/ou a classe social. Bracht e Almeida (2019) acrescentam que o ensino de Educação Física está repleto de dilemas nos quais se mostram necessárias práticas pedagógicas críticas para desconstruir os significados excludentes atribuídos às práticas dos corpos.

Não obstante, temos hoje uma realidade fruto de inúmeras constâncias. A literatura acadêmica revela, por exemplo, que a Educação Física ao longo de sua história fortaleceu a predominância de padrões corporais associados à masculinidade hegemônica. Nesse processo, os sujeitos que se apresentavam com outras formas de viver o corpo eram e ainda são frequentemente marginalizados nas aulas de Educação Física Escolar. A observação homofóbica feita ao incidente de Augusto reforça mais uma vez a predominância de corpos masculinos em detrimento dos demais corpos considerados fora dos padrões estabelecidos socialmente pela classe dominante.

De acordo com Philpot *et al.* (2021), práticas discriminatórias nas aulas de Educação Física são sustentadas por uma «cultura <oculta> de exclusão», onde os professores precisam desafiá-la propositalmente. Nessa mesma concepção, Almeida (2017) indica

que práticas pedagógicas inovadoras devem ser orientadas por valores de equidade, respeito à diversidade e de diálogo com as realidades dos sujeitos.

As proposições dos autores se encontram muito com a realidade de Augusto. Primeiro porque para ele, a Educação Física acabava por ser um espaço de desprezo, desestímulo e baixa relevância para a sua formação humana. Segundo porque a reação da turma também revela muito da cultura escolar que, conforme evidenciado, normalizam as violências simbólicas como parte da existência humana cotidiana. Outros dados a serem observados nesse incidente referem-se aos risos e aos silêncios. Eles não são por acaso. Eles representam a manutenção da ordem dominante. Sobre isso, Ball (2002) argumenta que a performatividade na escola, em muitas situações, pouco se importam com os sujeitos apenas para manter a ordem reinando na maior parte do tempo, sendo a supressão da diferença o requisito não declarado para a pertença. De acordo com Rosa (2019), nos sistemas escolares contemporâneos, as políticas educacionais frequentemente falham em considerar os aspectos afetivos e éticos do ensino, limitando assim a capacidade de intervenção crítica.

No cenário que se apresenta, a decisão de suspender o curso da aula e gerar um momento de escuta coletiva foi uma lógica de ensino altamente incomum. Ao valorizar o estágio primordial da escuta e do debate, postulei que o ato de enfrentar a exclusão requer tempo pedagógico e intencionalidade política. Conforme ressalta Nobre (2021), o caráter político da educação está presente nas escolhas cotidianas de um professor, visto que ele deve considerar os conflitos como potenciais para construir e transformar a realidade em que atua. Bossle (2023), em diálogo com Paulo Freire, defende que uma prática pedagógica comprometida com a justiça social deve garantir a articulação entre o conteúdo e os significados que geram ou excluem a vida no espaço escolar.

Como se vê, apresentando aqui uma tentativa de alinhar teoria e prática, a proposta do projeto surgiu não apenas com a intenção de considerar as reações pontuais ao evento. Mas, o que posso afirmar com propriedades é que os debates sobre gênero e humanização se tornaram parte do currículo vivido daqueles estudantes, o que fortaleceu o vínculo educacional e abriu espaços para uma escuta mais plural e construtiva. Sobre esse assunto, Almeida (2021) salienta que os currículos sensíveis ao gênero proporcionam oportunidades não apenas para o reconhecimento das diferenças, mas também para moldar outras formas de conviver o coletivo e de compartilhar múltiplos saberes na escola. Ainda, Bracht e Almeida (2019) argumentam que ao incorporar temas sociais emergentes na ação pedagógica, a Educação Física torna-se capaz de repolitizar e reculturalizar-se, promovendo novos sentidos e significados às experiências vivenciadas.

Apesar de tudo, a resistência de alguns estudantes indica que discursos normativos funcionam de maneiras muito poderosas. A demanda exposta pelo "*direito de ser preconceituoso*" representa uma lacuna no sentido de reconhecer o que a exclusão realmente significa. Além disso, é preciso dizer que isso é uma defesa das prerrogativas de fala e conduta. Segundo Philpot *et al.* (2021), o trabalho pedagógico realizado em prol da justiça social é árduo porque perturbam sistemas simbólicos enraizados em nossa imaginação coletiva e que práticas inovadoras inicialmente são recusadas pelos sujeitos envolvidos por uma simples concepção resistente de percepção da realidade e de mudanças. Isso demonstra que dentro do dinamismo dos processos dialógicos, as mudanças são legitimadas.

Outro ponto que merece destaque refere-se ao esforço para estabelecer um canal de escuta na escola. Ao se preocupar com os efeitos sobre o sujeito e buscar apoio institucional para enfrentá-lo, o professor coloca em jogo a necessidade de uma regulamentação escolar que reconhece a violência simbólica e trabalha efetivamente para a sua superação. De acordo com Nobre (2021), práticas de cuidado educacional provocam mudanças substanciais

na relação com as coisas da escola. No mesmo sentido de pensamento, Rosa (2019) argumenta que é preciso existir mecanismos de escuta na política pública para estimular o pertencimento, principalmente de grupos historicamente marginalizados.

De modo geral, a exclusão de Augusto revela os limites enfrentados pela Educação Física quando se encontra diante de situações de (cis)heteronormatividade e de lógica binária de gênero. Sobre isso, sabemos que a forma como são divididas as atividades para meninos e meninas na escola muitas vezes reforçam amarras sociais e sustentam estereótipos de gênero. Ainda, apesar dos avanços teórico-metodológicos sobre a temática, é comum presenciarmos relatos de experiências atuais que evidenciam situações escolares que impede a vivência de práticas corporais importantes para o desenvolvimento humano. Como explica Almeida (2021), é necessário que as aulas de Educação Física Escolar sejam atravessadas por uma leitura interseccional que articula gênero, raça, classe e sexualidade como dimensões constitutivas da experiência corporal. Philpot *et al.* (2021) afirmam que, enquanto docentes críticos, precisamos questionar essas normatividades e colocar em prática propostas de ensino que visem a equidade e a transformação das relações escolares.

Portanto, é preciso dizer que o ato de viver a experiência também precisa ser considerado na formação docente continuada. Trata-se de um convite para o retorno à sua prática docente; às suas referências; e à sua escuta. Quando o docente opta por enfrentar o conflito, ele se posiciona pedagogicamente, afinal, os currículos não são neutros e qualquer decisão (ou omissão) é carregada de valores, disputas e afetos inscritos socialmente. Nesse preâmbulo, me encontro ainda iniciante nos estudos sobre Paulo Freire que reforça muito esse conceito. Mas digo, embasado nas ideias de Bossle (2023), que ensinar Educação Física crítica vai além da técnica. É um ato de coragem e bravura porque exige inspiração, dedicação, olhar aguçado para as diferenças e compromisso com a formação da consciência crítica rumo à libertação da classe oprimida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O percurso pedagógico relatado ao longo deste trabalho permitiu refletir sobre as dificuldades que permeiam a prática diária nas aulas de Educação Física em face de situações de exclusão baseadas em marcadores de gênero. As situações ocorridas com Augusto ilustraram como os estudantes podem vir a sentir dor, alienação e silêncio quando formas normatizadas de preconceito são praticadas no espaço escolar. A escolha de interromper a proposta pedagógica para promover debates reascendeu o compromisso docente no ensino, visando reestabelecer novos caminhos pedagógicos baseados na escuta, na pluralidade e no reconhecimento do outro em sua totalidade.

No desenvolvimento da análise crítica do incidente, observou-se que os problemas da Educação Física Escolar atravessam por questões que vão além do mero planejamento técnico, mas também incluem olhar aguçado, sensibilidade, posicionamento político e abertura para a transformação da realidade escolar. É importante enfatizar também que o embasamento teórico utilizado na análise do incidente crítico evidenciou a urgência da revisão curricular na Educação Física e a necessidade de ampliação da formação docente continuada, visto que muitos docentes, assim como eu, devem passar por situações semelhantes sem saber que rumo tomar.

Por fim, diante de tudo que foi exposto e discutido, reforço que a Educação Física Escolar não deve ser simplificada ao aprendizado de habilidades motoras, mas deve ser estabelecida como um lugar de formação ética, social e humana. O encontro da vida escolar com Augusto evidenciou a necessidade de uma formação crítica e humanizada para o convívio com as diferenças e que a Educação Física enquanto componente curricular apresenta uma responsabilidade muito grande em relação a isso, principalmente no que diz respeito à promoção da justiça social e combate ao modelo (cis)heteronormativo.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Felipe Quintão. Educação Física escolar e práticas pedagógicas inovadoras: uma revisão. **Corpoconsciência**, p. 7-16, 2017.
- ALMEIDA, Felipe Quintao de. **Organismo, corpo e linguagem na educación corporal: una mirada crítica**. Conexões, Campinas, SP, v. 19, n. 00, p. e021019, 2021. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/conexoes/article/view/8661452>.
- BALL, Stephen J. Reformar escolas/reformar professores e os terrores da performatividade. **Revista Portuguesa de educação**, v. 15, n. 2, p. 3-23, 2002.
- BOCCATI, Paulo Augusto; SANTOS NETO, Samuel Ribeiro dos. **Alasdair MacIntyre e a Filosofia do Esporte: uma discussão comparativa sobre o conceito de prática**. Revista Brasileira de Ciências do Esporte, Campinas, v. 44, e010521, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/rbce.43.e010521>. Acesso em: 30 jun. 2025.
- BOSSLE, Fabiano; PRODÓCIMO, Elaine; MALDONADO, Daniel Teixeira (org.). **Diálogos da educação libertadora de Paulo Freire com a educação física escolar**. 1. ed. Florianópolis: Tribo da Ilha, 2023. 147 p. il., figs.
- BRACHT, Valter; ALMEIDA, Felipe Quintão de. Pedagogia crítica da educação física: dilemas e desafios na atualidade. **Movimento**, v. 25, p. e25068, 2019.
- DA ROSA, Sanny Silva. Uma introdução às ideias e às contribuições de Stephen J. Ball para o tema da implementação de políticas educacionais. **Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa**, v. 4, p. 1-17, 2019.
- DE ALMEIDA, Felipe Q. Estudos sociocríticos e/ou pedagogias críticas em Educação Física: na, da ou desde a América Latina?(Estudios sociocríticos y/o pedagogías críticas en Educación Física:¿ en, de o desde América Latina?). **Ágora para la Educación Física y el Deporte**, v. 23, p. 119-139, 2021.
- NOBRE, Eliacy dos Santos Saboya. **Política e educação em Freire: um debate teórico-conceitual sobre a politicidade da educação**. Revista Escripturas, v. 5, n. 2, p. 272-292, 2021.
- PHILPOT, Rod et al. **Taking action for social justice in HPE classrooms through explicit critical pedagogies**. Physical Education and Sport Pedagogy, [s.l.], 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/17408989.2020.1867715>

Alejandro Weyber Rodrigues de Souza

Estudante do curso de Doutorado em Educação Física da Universidade São Judas Tadeu, orientado pela professora Dra. Isabel Porto Filgueiras.

E-mail: weybergoias@gmail.com

4

Rita de Cássia Santos Almeida
Eduarda Peres Giannini

BILINGUISMO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

RESUMO:

O termo bilíngue deve ser utilizado para indivíduos que, além da língua nativa, sejam fluentes em outra de sua opção. Atualmente há muitos pais brasileiros que querem proporcionar aos filhos uma educação que os torne cidadãos globais, ou seja, alguém que conhece e compreende o mundo em geral e seu lugar nele, e para isso veem necessidade de os colocarem em escolas bilíngues. Devido a isso, os objetivos desta pesquisa foram apresentar o que é bilinguismo, verificar o nível de fluência de estudantes que tiveram acesso ao Inglês como segunda língua desde a Educação Infantil e conhecer como estes pensam e utilizam o inglês no dia a dia. Sendo assim, apresentam-se o embasamento teórico e a pesquisa de campo desenvolvida com 73 participantes para reflexões e análise a respeito da fluência na segunda língua desses alunos. Para alcançar os resultados esperados, foram feitas observações das crianças, por um período de seis meses, por parte de uma das pesquisadoras e aplicação de questionários diversificados para pais, alunos do 9º ano e professores. Os resultados destacaram os benefícios do ensino bilíngue na formação cognitiva e social dos alunos, além de apontar os desafios encontrados na implementação dessa metodologia. Concluiu-se que a inserção precoce de uma segunda língua pode favorecer a aprendizagem natural e promover habilidades interculturais essenciais para a formação de cidadãos globais.

Palavras-chave: bilinguismo; fluência; interculturalidade; educação infantil; inglês.

INTRODUÇÃO

Recentemente veem-se muitos pais brasileiros que querem proporcionar uma educação diferenciada aos filhos, tornando-os cidadãos globais, ou seja, alguém que conhece e compreende o mundo em geral e seu lugar nele. Essa situação, tem criado diferentes demandas nas escolas bilíngues (Mattos, 2013; Perri, 2013), por conta da globalização e da necessidade de ampliar oportunidades para os indivíduos em formação nesses ambientes multiculturais.

Segundo Marcelino (2009), essa mudança se deve ao fato de o ensino de língua estrangeira, muitas vezes pouco efetivo, nas escolas regulares, ter provocado o aumento pela demanda de escolas de idiomas, como uma formação complementar. Logo após esta procura, algumas escolas regulares passaram a terceirizar o ensino de línguas, gerando-se o contexto para a criação de instituições bilíngues, recebidas com grande aceitação dos pais. Além disso, um dos fatores que os levam a confiarem nesses colégios é que proporcionam “[...] troca de conhecimento e rompimento de fronteiras. Isso, por si só, justifica a necessidade de uma outra língua como veículo de instrução” (Marcelino, 2009, p. 11).

Por esses motivos, buscou-se compreender, numa escola privada bilingue, como o Inglês tem sido trabalhado na Educação Infantil e se os alunos que frequentam o 9º ano e estão a instituição desde bebês demonstram fluência em inglês e desenvoltura na conversação.

OBJETIVO

O principal objetivo desta pesquisa foi apresentar o que é bilinguismo e verificar o nível de fluência de estudantes que tiveram acesso ao Inglês como segunda língua desde a Educação Infantil e conhecer como estes pensam e utilizam o inglês no dia a dia.

METODOLOGIA

A pesquisa foi elaborada após aprovação do Comitê de Ética, iniciando pela seleção bibliográfica para dar embasamento teórico, seguida da etapa de campo, que contou com 73 participantes, para que ao concluir, se chegasse às considerações finais em atendimento ao problema e objetivos propostos. Os participantes da pesquisa foram organizados em sete grupos, sendo: Pais de alunos da Educação Infantil; pais de alunos do 9º Ano do Ensino Fundamental II; Alunos da Educação Infantil; Alunos do 9º ano do Ensino; Professores da Educação Infantil; do Ensino Fundamental I e do Ensino Fundamental II.

A escola selecionada para participar foi uma privada no município de Limeira/SP, fundada em outubro de 2006, com o objetivo principal de oferecer uma educação de qualidade, com diferenciais que fizessem sentido no processo do aprender. A clientela se mantém desde bebês até o 9º ano e pertencem à classe média. No espaço escolar todos se comunicam em português e/ou inglês; as professoras de Inglês se comunicam em inglês e as das demais disciplinas se comunicam em português. Em campo, os procedimentos para levantamento de dados ocorreram em três etapas:

- Em sala de aula: a pesquisadora fez registros de suas observações durante sua atuação nas aulas da Educação Infantil durante seis meses;
- Um questionário via *Classup*, enviado aos pais das crianças da Educação Infantil e dos alunos dos 9º anos, e aos professores, pelo *Google Forms* e
- Um questionário enviado aos alunos do 9º ano.

Apenas após aprovação do CEP, o TCLE e o Termo de Assentimento foram encaminhados (pais e filhos) para que tomassem conhecimento, aprovassem e os devolvessem assinados.

Para organizar a coleta de dados, os grupos foram mantidos separados. Os pais e/ou responsáveis, responderam questões sobre os motivos de terem escolhido uma escola bilingue para seus filhos estudarem. Os alunos da Educação Infantil não tiveram participação direta, mas foram observadas suas falas, diálogos, atitudes, gestos, brincadeiras sem identificação alguma, cujas anotações, contribuíram para as análises e compreensão dos dados. Já os alunos do 9º ano do ensino fundamental II, responderam sobre a importância de aprender Inglês desde bebês.

O questionário para os docentes foi composto por questões que investigaram sobre o ensino da segunda língua.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

De acordo com a proposta da Pesquisa de Campo, as perguntas para os pais foram descritivas-opinativas, cuja participação só teve uma recusa.

As primeiras perguntas para identificação revelaram o seguinte:

Relação com o aluno	80% - Mães - 20% - pais
Turma em que o aluno estuda	20% - Kids - 80% - 9º ano
Nível de escolaridade dos pais/responsáveis	Superior completo - 40%
	Superior Incompleto - 40%
	Pós-graduação - 20%

Analisando o retorno dos pais, percebeu-se que o papel materno prevalece como pivô no acompanhamento dos estudos dos

filhos e que a formação dos familiares interfere na escolha da trajetória escolar das crianças.

Gatti (2013), confirma que o contexto familiar exerce grande influência sobre o desempenho e aprendizado das crianças, a autora enfatiza que esse é um dos principais fatores para melhoria do desempenho escolar, Gatti também defende que a parceria entre escola e família é essencial para o sucesso educacional. Em seus trabalhos sobre políticas educacionais aponta que pais com maior escolaridade normalmente demonstram maiores expectativas para os filhos, influenciando diretamente na motivação e nos resultados dos estudantes.

Quando questionado sobre falar outra língua, além do português, por exemplo, os resultados da pesquisa apresentaram que dois pais não falavam e dois não se manifestaram. Dentre os demais, um deles dominava Inglês e Espanhol; três, apenas Inglês, e um estava estudando este idioma. Em relação à aprendizagem da segunda língua, um deles respondeu que estava cursando; três frequentaram escolas particulares; um morou nos Estados Unidos e um deixou de responder. Foi perguntado também, por que escolheram uma escola de educação bilíngue para seu filho e as respostas foram:

- Creio que é um dos métodos mais preparado para explorar o mundo.
- Ela [filha] é cidadã americana e gostaríamos que ela tivesse convivência diária com a língua.
- Porque a segunda língua em nossa visão já é praticamente um requisito mínimo para a carreira profissional.
- Acho muito importante que as crianças tenham a vivência com o inglês, hoje meu filho de 4 anos fala algumas palavras e compreende expressões e acho isso de suma importância para o futuro.
- Para que tenha contato com o inglês desde pequeno de forma natural.

- Quero que minhas filhas tenham familiaridade com outras línguas e que falem inglês.

- Desenvolver em um idioma estrangeiro desde a infância acredito ser um dos principais benefícios, desta forma o aprendizado com a língua estrangeira ocorre de forma natural da criança. Além de ser um investimento para o futuro dele, onde irá possibilitar diversas oportunidades em qualquer local do Mundo, não gostaríamos que ele tivesse a dificuldade que hoje temos, eu e meu marido só falamos Português, porém realizamos negócios fora do país também, com isso temos dificuldades, temos que traduzir textos e nos comunicamos apenas via e-mail e app, isso acaba "atrasando" os negócios. Óbvio que com a tecnologia de hoje, isso não se tornou um problema em realizar negócios fora do país, porém em outros pontos nos limita por não sabermos idioma estrangeiro. Por isso acreditamos que uma escola bilíngue é um investimento para o nosso pequeno, onde podemos proporcionar a ele um grande passo do seu futuro.

- Para ter acesso a outras culturas, que possa ajudá-la na ida ela, nos estudos, no profissional!! Ter outra visão por aprender outra língua!

- Para preparar para oportunidades

- Fluência.

As famílias creem que os filhos terão aberturas para o crescimento profissional através do aprendizado de línguas estrangeiras e da educação. Conforme citado por Silva (2019), é de suma importância o papel que a educação desempenha como meio poderoso de acesso a fontes valiosas, como bilinguismo em línguas muito prestigiadas mundialmente, em especial o Inglês.

Diante da fala dos pais, nota-se o papel que a educação vem desempenhando, como meio de acesso a essas fontes simbólicas valiosas, como o bilinguismo em línguas de prestígio mundial, notadamente o Inglês. Há famílias que ainda acreditam que os filhos terão

melhores desempenhos e alcances por meio da educação e aprendizado de línguas, haja vista que o bilinguismo é uma importante contribuição para a cognição, e de grande interesse dos pesquisadores.

Historicamente já foi visto como prejudicial para o desenvolvimento mental da criança (Hakuta; Garcia, 1989 *apud* Nobre; Hodges, 2010), mas segundo pesquisas, essa visão tem sido alterada. Já se comprovou que o bilinguismo é benéfico, não só nos aspectos cognitivos, como no psicológico. Segundo estudos bilingues, indivíduos que aprenderam uma segunda língua desde a infância apresentam melhor desempenho em execução de atividades diversas de atenção, monitoramento e troca de tarefas. Nobre e Hodges (2010) comentam que isso ocorre porque o uso constante de duas ou mais línguas exige maior controle de atenção e seleção linguística.

Outra questão relevante na literatura, é que é amplamente aceito que bilingues têm vantagens nas funções executivas como atenção e controle. Para Bialystok (2007) *apud* Nobre e Hodges (2010), mesmo em tarefas no mesmo domínio, os bilingues são capazes de ignorar informações irrelevantes e controlar a atenção mais rapidamente do que monolíngues, reforçando esse impacto do bilinguismo ligado as funções executivas. Esses benefícios foram claramente observados nas respostas dos alunos do 9º ano, quando questionados sobre o uso do inglês no cotidiano e suas respostas mostraram que o usam com naturalidade nas atividades diárias.

Quanto à participação dos docentes, estes responderam um questionário, contendo questões objetivas para identificação e atuação profissional, descritivas-opinativas. Inicialmente, perguntou-se em quais turmas atuavam e há quanto tempo; quanto à formação no ensino superior variou entre Pedagogia, Letras-Inglês e Psicopedagogia; apenas dois com Pós-graduação (não especificadas). Perguntou-se ainda sobre como aprenderam Inglês e as respostas variaram: houve quem estudou em escolas de idiomas quando mais nova e em experiências de intercâmbio; Escola de

idiomas; fez Intercâmbio Dublin/Irland; Estados Unidos e Curso de Inglês com 13 anos em uma escola profissionalizante.

É importante destacar que dentre esses professores havia os que já tiveram experiência com intercâmbio, o que é extremamente importante para que um novo idioma se torne mais natural no cotidiano, e por consequência, com os alunos enquanto estão em interatividade. Para complementar, perguntou-se sobre o programa de ensino aplicado por eles na escola, pedindo para que descrevessem os procedimentos e responderam que utilizavam:

- Um método de ensino o qual trabalhamos as habilidades da língua inglesa de forma global e natural. Diariamente nossos alunos são expostos a várias habilidades dentro e fora de sala, como: listening, speaking, reading, writing, entre outros.

- O programa de ensino bilíngue aplicado na escola segue uma abordagem estruturada, em que as crianças têm contato regular com o inglês, mas sem o formato de imersão total. O foco está em proporcionar um aprendizado natural e significativo, integrando o inglês de forma progressiva e contextualizada com as outras atividades diárias. Durante as aulas, os alunos participam de atividades, projetos temáticos e Learning Centers, que permitem a exploração de diferentes áreas do conhecimento (como ciências e matemática) em inglês. O programa também envolve o uso de recursos visuais e atividades que estimulam a fala, a compreensão auditiva, e a escrita de forma gradual.

- Cambridge/Régio Emilia

- O colégio no qual trabalho não utiliza programas bilíngues. Somos uma escola com currículo internacional bilíngue, português e inglês, somos uma Cambridge International School. Todo nosso currículo é pautado neste currículo e 50% em cada língua.

- Método com conteúdo pareado com a Língua portuguesa, utilizo músicas, vídeos, histórias e imagens como recurso para fixação de vocabulário.

Nota-se de acordo com as respostas, que tanto a atuação como a metodologia dos docentes variam bastante, mesmo que suas formações tenham sido parecidas ou iguais. Foi questionado quais os principais benefícios do ensino bilíngue para os alunos, e as respostas não foram muito diferentes, todos destacaram o desenvolvimento natural da segunda língua, visto que estão em contato com ela o todo tempo. Destacaram a importância do engajamento na aprendizagem das habilidades comunicativas, autoconfiança, sensibilidade intercultural, o que auxilia a manter o foco e estimular o raciocínio lógico.

Ao se questionar qual a principal ferramenta de avaliação utilizada por eles para verificar a proficiência linguística dos alunos no programa bilíngue, as respostas variaram entre testes padronizados, observações em sala de aula - foi o mais citado -, portfólio, a autoavaliação, provas bimestrais, e na Educação Infantil, por meio de relatórios de desenvolvimento.

Importante apontar a respeito da avaliação diagnóstica, que é aplicada na escola, pois segundo Libâneo (2001), essa ferramenta permite ao professor identificar as lacunas do conhecimento antes de iniciar o conteúdo, além de que, com dados concretos, o planejamento das aulas é ajustado promovendo um aprendizado de acordo com as necessidades reais dos estudantes.

Ainda em consideração às formas de avaliação utilizadas, Fernandes (2008) reforça que a avaliação formativa é uma ótima maneira de acompanhar o processo de ensino aprendizagem, pois esse modo de avaliar oferece oportunidades para o aluno se tornar mais consciente do seu aprendizado, tornando-se capaz de identificar pontos fortes ou fracos. Ao longo do processo, essa avaliação permite ajustes no ensino e promove uma abordagem participativa, a qual o aluno desempenha um papel ativo na construção do aprendizado.

Na Educação Infantil, usam portfólio, cuja escolha do se deve ao fato de esse instrumento permitir uma visão ampla da trajetória do aluno, incentivando-o a refletir sobre suas produções e melhorar

suas habilidades de autocrítica. Oferece uma visão completa das habilidades do estudante, não se limita a uma única avaliação pontual, o portfólio pode incluir diferentes tipos de trabalho como textos vídeos e projetos, permitindo que o aluno se expresse de maneiras variadas (André, 2010; Oliveira, 2011).

Quando questionado sobre os maiores desafios encontrados ao ensinar em um ambiente bilingue, os docentes destacaram:

- O maior desafio está em receber novos alunos que chegam de outras escolas que não ofereciam o mesmo ensino. O primeiro desafio dentro disso é vencer o pensamento o qual eles veem de que “não vou conseguir ficar como eles”. Mas quando quebramos essa barreira comprovamos resultados incríveis.
- O interesse das crianças impacta diretamente no aprendizado da segunda língua.
- Incentivar as crianças sempre a falar inglês, apesar de saberem falar tudo em português, estar sempre repetindo as palavras falando em inglês para que eles possam aprender inglês também.
- Como lido com o ensino de língua adicional, a falta de atenção por parte dos alunos dificulta o entendimento das instruções. Devemos ter em mente que o cérebro das crianças, primeiro, decodifica com facilidade e rapidez a língua mãe e não a adicional pronto final para que a segunda língua seja decodificada com facilidade e rapidez é necessário atenção e prática.
- Fazer com que todos os alunos sintam interesse em aprender e consigam alcançar as metas propostas.

Pelas respostas, entende-se que os desafios para o ensino não fogem muito dos padrões; ou seja, o que apontam como principal é o interesse e atenção, ou ausência desses além de outras causas, como o fato de chegar à escola bilingue sem conhecimento

algun do inglês e a forma de ensino, muitas vezes precisando insistir com as repetições.

A última pergunta foi sobre o envolvimento dos pais nesse processo de aprendizagem. As respostas trouxeram informações que a comunicação entre escola e família é estabelecida por meio de aplicativo, onde os professores enviam o planejamento semanal, com músicas e vídeos sobre os temas trabalhados, além de tarefas que os pais consigam realizar com os filhos.

Levando em conta que é de interesse dos pais que os filhos se tornem bilingues, é extremamente importante que os acompanhem frequentemente. Sendo assim, apoia-se nas palavras de Silvestre (2015) quando informa que o ensino de língua estrangeira nas escolas deve ter abordagem crítica, destacando como essa perspectiva enriquece o processo de ensino-aprendizagem ao incorporar temas como cultura, poder e identidade; enfim, envolvendo toda a família no processo. Segundo essa autora, o ensino de línguas vai além da memorização de vocabulário e estruturas gramaticais; deve promover uma reflexão ampla sobre o papel da língua na sociedade e, principalmente, na formação da identidade dos alunos no meio em que vive.

Entende-se que, ao integrar uma visão crítica, o ensino de línguas torna-se mais significativo, permitindo que os alunos desenvolvam uma compreensão completa e contextualizada da linguagem. Eles passam a ver a língua como um fenômeno social e cultural, o que os ajuda a refletir sobre questões de poder e diversidade cultural. A experiência prática relatada por Silvestre (2015) evidencia que, ao adaptar o ensino às necessidades e ao contexto dos alunos, é possível criar um ambiente de aprendizagem mais envolvente e relevante, no qual os alunos se tornam participantes ativos no processo de construção do conhecimento.

Em relação à pesquisa com os alunos do 9º ano, os temas abordados no questionário foram: a idade dos estudantes, etapa em que ingressou na escola, turma de ingresso, se as famílias falam outras línguas, quais são elas e em quais momentos eles utilizavam o Inglês. Os que responderam em vários momentos; entre amigos em comum; nas brincadeiras e quanto aos lugares onde se comunicavam em Inglês, responderam que pela internet e quando viajam para o exterior.

Foi perguntado também a respeito de já terem feito alguma avaliação em algum programa e todos retornaram que sim; já haviam realizado prova de certificação Cambridge, embora as quantidades tenham variado entre os alunos. Além dessa prova, houve quem já havia realizado a PET (Preliminary English Test), introduzido no final da década de 70, a qual objetiva testar a competência em leitura, escrita, compreensão e fluência oral em nível pré-intermediário. Também houve quem tenha participado da Cambridge/Nível Pré-Intermediário, a KET (Key English Test), que oferece uma qualificação básica em inglês e também representa o primeiro passo para aqueles que desejam progredir em direção aos níveis mais avançados de certificação e uns fizeram a prova Cambridge/Nível Básico e o Flyers (é terceiro de três Qualificações Cambridge English desenvolvido para jovens aprendizes).

Esses testes apresentam aos alunos o uso do idioma no dia a dia em escrita e conversação e são ideais para que eles ganhem confiança e melhorem seu nível de conhecimento em Inglês. São todos elaborados com base em assuntos familiares e com foco nas habilidades necessárias para comunicação efetiva em inglês através de práticas de compreensão auditiva, produção oral, leitura e escrita.

Outra pergunta foi sobre os recursos ou atividades que mais os ajudam a aprender Inglês e as respostas foram:

- A comunicação do dia a dia, praticar nas aulas de inglês tanto aqui na escola tanto na aula de inglês particular
- Ver vídeo aulas e ouvir músicas A3
- Jogar on-line
- Atividades práticas
- Assistir conteúdos de nativos falantes de inglês
- Atividades práticas e dinâmicas como jogos e competições A7
- As aulas de inglês que tenho na escola e vídeos
- Jogos, filmes e músicas
- Writing
- Assistir filmes e ouvir música enquanto leio sua tradução. A11- A escola, músicas e jogos
- Filmes e séries
- Sou apaixonada em filme então assisto tudo em inglês, uma série que me ajudou bastante foi a serie friends o inglês deles achei bem fácil de aprender. Fiz dois anos de curso de inglês, e escuto bastante música
- Músicas, filmes e séries
- Ler textos em inglês e ver filmes e séries

Observa-se que os alunos que já colocam em prática seu aprendizado, aproveitando para reforçar ou ampliar os conhecimentos a partir de diferentes oportunidades. Complementando essa questão, foi-lhes perguntado como veem que o aprendizado bilingue pode beneficiar-lhes no futuro e as respostas foram:

- Em trabalho
- Pode abrir novas oportunidades na área de trabalho

- Se eu pretendo trabalhar em uma empresa multinacional, tenho que ter o domínio sobre uma outra língua e a do inglês é mundial
- Em entrevistas de emprego, caso você queira morar em outros países
- Caso eu queira morar fora e para comunicar-me com o mundo com mais facilidade
- Disputa de vagas em empresas e interações sociais
- Pode ser muito bom, pois ser bilíngue abre muitas oportunidades em empresas multinacionais, e eu terei mais facilidade caso for viajar para o exterior
- Pode me proporcionar melhores oportunidades de trabalho, em relação a quem não sabe. Também posso viajar para outros países que falam a língua sem problemas para me comunicar
- Com trabalho internacional como, empresas transnacionais etc. Posso ter oportunidades de estudo e trabalho fora do país
- Viajar para outros países
- Pode me ajudar a conseguir trabalhos melhores e a me comunicar melhor com pessoas do mundo todo
- Se acaso quiser me mudar para outro país, ou entra em uma empresa
- Em conseguir empregos em multinacionais, ter um bom currículo e morar ou viajar para outros países

Nota-se o apoio familiar e cultural revelado por perspectivas de formação profissional, haja vista que as respostas se referem ao que pretendem fazer e provavelmente estejam espelhando-se nos pais. Sobre os desafios de aprender outro idioma foi destacada a compreensão em conversas com nativos, por conta da rapidez que falam, o contato tardio com a língua, a pronúncia e a

gramática correta. O que eles mais gostam no ensino bilingue são as oportunidades, tanto de trabalhos e graduações futuras, como de aprender culturas diferentes.

Todos os alunos acreditam que o ensino bilingue pode promover maior compreensão a respeito de diferentes culturas, principalmente por conta das trocas que podem ser realizadas com os nativos, aprender sobre as origens da sociedade que tem a segunda língua como língua materna.

Corroborando com essas perspectivas, Silva (2019) afirma a importância de incorporar uma abordagem intercultural no ensino de Língua Inglesa, destacando os desafios e as possibilidades que isso pode oferecer. A proposta de integrar uma visão intercultural no ensino de Inglês não se limita à transmissão de informações culturais, mas sim desenvolver uma competência intercultural nos alunos. Ou seja, ao aprenderem a língua, os estudantes também devem ser incentivados a refletir sobre as diferentes formas de vida, crenças e práticas culturais de outros povos. Como argumenta Byram (2000), o ensino de segunda língua deve envolver não somente o domínio das regras gramaticais e lexicais, mas a capacidade de compreender e interagir com as culturas associadas a essa língua, promovendo a reflexão crítica tanto sobre a própria cultura quanto sobre a cultura do outro. Esse olhar alinha-se à ideia de que aprender uma língua é, em última instância, aprender a navegar e negociar em um mundo plural, em que diferentes realidades culturais se encontram e se influenciam mutuamente.

No entanto, a implementação dessa perspectiva intercultural enfrenta desafios significativos. Risager (2007) aponta que, embora o conceito de interculturalidade tenha ganhado destaque nos últimos anos, os professores de línguas ainda encontram dificuldades em aplicar esses princípios nas salas de aula.

Finalmente, em relação às observações feitas com a Educação Infantil, concentrou-se num roteiro, para servir como guia.

O foco inicial foi o interesse das crianças, visto que é um fator extremamente importante para a aquisição da aprendizagem. Obteve-se como retorno que todas se mostraram sempre atentas quando a professora explicava algum conteúdo. Elas se mostraram com aspectos de curiosas e perguntavam sobre palavras que ainda desconheciam; o que revelou um desejo de aprendizado contínuo e atitude proativa em relação ao conhecimento, por exemplo, em determinadas atividades, como as de registro ou em brincadeiras dirigidas, em que estavam falando Inglês, quando não sabiam uma palavra perguntavam e conseguiam utilizá-las na rotina. Isso não ocorreu em todos os momentos que aconteceram os questionamentos, mas todos acabaram utilizando-o.

Na educação bilíngue é crucial a atenção de todos, pois durante as explicações isso pode ser um indicador do quão cativante e acessível é/está o conteúdo apresentado. Durante as aulas foi observado que, por conta da faixa etária, as crianças têm um tempo de foco menor, em vários momentos foi necessário chamá-los para que retomassem as atividades propostas, embora, segundo Montessori (2007),

Antes que a atenção e a concentração se realizem, a professora deve se reprimir, para que o espírito da criança tenha liberdade para se expandir e se expressar: a importância da sua tarefa está em não interromper o esforço feito pela criança. [...] Mesmo ao prestar assistência e ao servir ela deve observar, pois o aparecimento do fenômeno da concentração na criança é delicado como aquele de um broto que está para surgir (Montessori, 2007, p. 277).

Outras observações importantes para o contexto da pesquisa foram as atitudes e o envolvimento das crianças em momentos de atividades e verificou-se que além de interagirem com a professora, procuraram informações em outras fontes, o que sempre indica uma busca ativa por conhecimento. Além disso, foi relevante notar que levaram novidades de casa, mostrando uma ligação entre o

ambiente escolar e suas experiências pessoais. A presença de fatos novos relacionados ao tema em discussão sempre enriqueceu as aulas, tornando-as mais dinâmicas, interativas e significativas. Essa postura confirma o pensamento de Ausubel (2003), quando retrata que a ligação entre o ambiente escolar e as experiências pessoais das crianças é muito grande, segundo o autor os novos conhecimentos são melhor assimilados quando se conectam com os conhecimentos prévios do aluno incluindo suas experiências de vida.

A emissão das palavras, pelas crianças, foi outro ponto observado pela pesquisadora. Em relação a isso, notaram-se ainda alguns problemas com a fonética, que podem ser indicativos de dificuldades que precisam ser abordadas. Percebeu-se que muitos alunos, por conta da faixa etária, principalmente, realizaram trocas fonéticas como R por L por exemplo, uma vez que ainda mantêm certa dificuldade para pronúncia das palavras em Português, e por consequência, com o Inglês não foi diferente. Nesses casos a professora chamava a atenção da criança para a maneira que ela pronunciava as palavras, mostrando como a boca mexia, pois dessa forma ela visualizava a maneira correta e conseguia treinar a fonética que tinha dificuldade. Além disso, a docente também observou se as crianças levavam de casa o hábito da conversação, pois isso podia ajudá-la a entender como o ambiente familiar influencia seu desenvolvimento linguístico.

O ensino de línguas estrangeiras iniciados na educação infantil, segundo Antunes e Neto (2016), motiva os alunos a terem vontade de aprender mais. Assim, além do desenvolvimento cognitivo, a criança é capaz de interagir com o meio social em que está inserida, ao observar a maneira correta de pronúncia das palavras consegue identificar as trocas fonéticas que realiza e passa a buscar a forma correta de pronunciar.

De todas as observações, julga-se relevante considerar o domínio do vocabulário que as crianças apresentaram e a espontaneidade para se expressarem. Em relação ao primeiro, reforça-se

a ideias de que para um trabalho múltiplo com a língua é necessário e indispensável treinar e ampliar o vocabulário e o repertório de todos, portanto, brincar com as palavras é o ponto chave para que as crianças aprendam significativamente. Bruner (1996), defende que a aprendizagem deve ser um processo interativo, em que a criança se engaja com a língua de maneira lúdica e exploratória. Para o autor a linguagem deve ser trabalhada de maneira contextualizada e prática, pois, assim as crianças internalizam o vocabulário e as estruturas linguísticas de forma prática. O autor ressalta que a espontaneidade na fala contribui para a construção do conhecimento social e linguístico.

Percebeu-se que conhecer e cantar músicas infantis corretamente pode ser um sinal positivo do desenvolvimento linguístico e cultural de cada criança. A presença de um dialeto usual entre elas pode indicar a formação de uma linguagem própria no grupo, influenciada por suas interações sociais. Em relação a isso a maioria dos alunos mostrou boa construção de vocabulário, alguns deles sempre apresentavam músicas, histórias e palavras novas que levavam de casa, pois seus familiares falam Inglês.

Durante as aulas foi notável que todos demonstravam interesse na roda de música e em relatos, inclusive alguns pais revelaram que em casa seus filhos reproduzem as músicas cantadas em sala e expressões utilizadas na rotina.

Já em relação à espontaneidade das crianças em sala de aula, entendeu-se que é um indicativo de sua criatividade e assimilação do conteúdo. Foi observado que criavam situações diferentes das propostas em aula e provocavam os colegas com perguntas em inglês, demonstrando a aplicação prática do idioma.

Verificou-se também se já sabiam brincar utilizando a língua inglesa, o que mostrou a incorporação do aprendizado de forma natural e lúdica. Essas observações detalhadas forneceram à docente, uma base sólida para avaliar e ajustar as práticas pedagógicas na

educação infantil. Compreender como as crianças interagem com o conteúdo e entre si permite desenvolver estratégias de ensino mais eficazes e adaptadas as suas necessidades, promovendo um aprendizado mais significativo e abrangente.

Durante os momentos de brincadeira livre, no parque ou na sala, alguns alunos demonstraram ter incorporado palavras e pequenas frases; por exemplo, quando brincavam com os dinossauros, falavam *dinosaurs*; quando brincavam de bonecas, falavam *doll* e em algumas situações de espanto expressaram: "*Oh! my Goodness*". Além disso, percebeu-se que quando conversavam entre si costumavam falar *friend*, em vez de "amigo" e para falar com a professora, inventavam palavras como se estivessem falando em Inglês. Enfim, pode-se observar bom domínio da língua, para o esperado para a faixa etária, quando estão em interatividade.

CONCLUSÃO OU CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo desta pesquisa, pode-se compreender melhor o bilinguismo na educação infantil e os efeitos que geram quando iniciados nessa fase. Durante o estudo também foi relevante analisar os processos de aprendizagem nessa etapa da vida, a importância da aplicação de métodos adequados para o desenvolvimento das crianças até a conclusão do Ensino Fundamental II.

A questão proposta no início da pesquisa foi respondida satisfatoriamente, demonstrando que o aprendizado de língua estrangeira, quando aplicada desde a educação infantil, oferece inúmeras vantagens no aprendizado das crianças. Os objetivos traçados foram alcançados, considerando a contribuição da pesquisa de campo, que foi de suma importância permitindo observar na prática como os alunos interagem com o idioma, como ele pode ser introduzido de

maneira natural em um ambiente escolar bilíngue, além da participação ativa da família no incentivo ao aprendizado da segunda língua bem como na credibilidade na escola.

Pelas respostas obtidas em campo, pode-se notar que a escolaridade dos pais é algo que influencia a formação dos filhos, impactando o desenvolvimento emocional, cognitivo e educacional e que os que apresentam maior nível de escolaridade tendem a proporcionar mais incentivo e momentos práticos, pois apoiam o aprendizado, contribuem e valorizam a educação como parte essencial do crescimento.

Percebeu-se que alguns docentes, apesar de reconhecerem a importância de considerar as dimensões culturais do ensino, ainda precisam de continuidade na formação e preparo para lidar com a diversidade cultural de seus alunos, para integrar eficazmente conteúdos culturais nos currículos de ensino. Além disso, a ênfase em uma visão globalizada da língua inglesa, muitas vezes associada apenas aos contextos culturais dos países de língua inglesa, pode limitar a compreensão da língua como um fenômeno culturalmente multifacetado. Essa visão restringe o ensino da língua à perspectiva de algumas culturas dominantes, ignorando as possibilidades de um ensino que abranja as diversas variações e práticas culturais que fazem parte do universo global da língua inglesa.

Nesse sentido, percebeu-se que a sala de aula deve ser vista como um espaço de negociação cultural e interatividade onde os alunos possam construir e desconstruir os entendimentos sobre a língua e a cultura. O uso de materiais, muitas vezes, simples como brincadeiras, músicas, filmes, textos literários e interações com a língua estrangeira, pode ser uma forma eficaz de promover esse tipo de engajamento crítico e reflexivo.

Essas observações constituíram uma base para analisar e aprimorar as práticas pedagógicas na educação infantil até o 9º ano;

ou seja, melhor compreender que quando os alunos interagem com o conteúdo e entre si surgem novas estratégias de ensino mais eficazes e personalizadas, promovendo um aprendizado mais significativo e holístico.

Enfim, acredita-se que o bilinguismo não só estimula as habilidades sociais, culturais e cognitivas, como permite desenvolver e aprimorar valores e respeito humano. Acredita-se que este tema ainda permite um vasto campo para estudos principalmente se considerarmos os desafios e adaptações necessárias para implementação em diferentes contextos escolares e com a crescente valorização do Inglês, incentivar pesquisas nessa área pode contribuir significativamente para a evolução das práticas pedagógicas.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marilda. **Portfólio como instrumento de avaliação**. São Paulo: Edições Loyola, 2010.

ANTUNES, Antônia Jayane da Silva; VALLE NETO, Valdemar Cordeiro. **O ensino da língua inglesa na educação infantil**, 2016. Disponível em: https://monografias.ufrn.br/jspui/bitstream/123456789/4372/3/0EnsinoDaLinguaInglesa_Artigo_2016.pdf. Acesso em: 04 jun. 2024.

AUSUBEL, David Paul. **A aprendizagem significativa**: a teoria de David Ausubel. Porto Alegre: Artmed, 2003.

BRUNER, Jerome. **A cultura da educação**. Porto Alegre: Artmed, 1996.

BYRAM, Michael. **Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence**. Multilingual Matters, 2000.

FERNANDES, Maria de Fátima. **Avaliação da aprendizagem**: possibilidades e limitações. São Paulo: Papirus, 2008.

GATTI, Bernardete Angelina. **Educação, família e desigualdades sociais**. Fundação Carlos Chagas, 2013.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2001.

MARCELINO, Marcello. Bilinguismo no Brasil: significados e perspectivas. **Revista Intercâmbio**, São Paulo: LAEL/PUC-SP, v. XIX, p. 1-22, 2009. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/intercambio/article/view/3487/2295>. Acesso em: 13 mar. 2024

MATTOS, Tiago. Escolas bilíngues atraem novo perfil de aluno. **Estadão**. Caderno de Educação, 2013. Disponível em: <http://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,escolas-bilinguês-atraem-novo-perfil-de-aluno,1075469>. Acesso em: 30 jun. 2023.

MONTESSORI, Maria. **Mente absorvente**. Tradução de Wilma Freitas Ronald de Carvalho. São Paulo: Editora Kalapalo, 2007.

NOBRE, Alena Pimentel Mello Cabral; HODGES, Luciana Vasconcelos dos Santos Dantas. A relação bilinguismo–cognição no processo de alfabetização e letramento. **Ciências & Cognição**, v. 15, n. 3, p. 180-191, 2010. Disponível em: <https://pepsic.bvsalud.org/pdf/cc/v15n3/v15n3a15.pdf>. Acesso out. 2024.

OLIVEIRA, Alana Aparecida. **Portfólio**: prática pedagógica e avaliação. São Paulo: Edições Loyola, 2011.

RISAGER, Karen. **Language and Culture**: Global Flows and Local Complexity. Multilingual Matters, 2007.

SILVA, Flávia Matias da. O ensino de língua inglesa sob uma perspectiva intercultural: caminhos e desafios. **Trabalhos em linguística aplicada**, v. 58, n. 1, p. 158-176, jan. 2019. Acesso em: 5 maio 2024.

SILVESTRE, Viviane Pires Viana. Ensinar e aprender língua estrangeira/adicional na escola: a relação entre perspectivas críticas e uma experiência prática localizada. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 15, n. 1, p. 61-84, jan. 2015.

Rita de Cássia Santos Almeida

Mestre em Educação pelo Centro Universitário Salesiano São Paulo, Americana/SP.

Currículo Lattes: <https://lattes.cnpq.br/7181745446812802>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-9644-4989>

E-mail: rita22almeida@gmail.com

Eduarda Peres Giannini

Graduada em Pedagogia pela UNIEINSTEIN, Limeira/SP.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8411054174482696>

E-mail: eduardapgiannini@gmail.com

5

Silvia Estela Trindade Queiroz Lopes

Rogério Andrade Maciel

Salomão Antônio Mufarrej Hage

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DO CAMPO EM TEMPOS DE PANDEMIA:

**ESTRATÉGIAS DE CURRÍCULO EM AÇÃO
NO MUNICÍPIO DE TRACUATEUA - PARÁ**

RESUMO:

Esta pesquisa tem por objetivo refletir sobre as estratégias curriculares em ação na Educação de Jovens, Adultos e Idosos do campo (EJA) em tempos de pandemia do Covid-19, pela Secretaria do Estado de Educação (SEDUC) no Município de Tracuateua, no Estado do Pará. A metodologia foi constituída pela abordagem qualitativa e a realização de pesquisa de campo com entrevista semiestruturada. Para isso, foi apresentada a proposta curricular do Programa Ensino Médio na EJA Campo e as estratégias curriculares, adotadas pelo Programa no município de Tracuateua, durante o período da Pandemia. Nos resultados foi constatada às mudanças de estratégias curriculares para atender as especificidades, provocadas pela pandemia e da educação de jovens e adultos do campo, variando desde a adequação do calendário escolar; a composição de enturmação de acordo com a demanda das comunidades; um currículo por áreas de conhecimento e sua articulação com a Educação Profissional, com a defesa do Projeto Pessoal do Jovem; atividades curriculares prescritas para o ensino remoto e a perpetuação de práticas curriculares presenciais, desenvolvidas pelos professores, mediadas pela formação em Alternância, que privilegia o reconhecimento de diferentes tempos, espaços e saberes, assim como a articulação entre Trabalho-Educação-Território nos processos de formação dos sujeitos jovens, adultos e idosos do campo.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos; Pandemia do Covid-19; Currículo; Formação em Alternância; Educação do Campo.

INTRODUÇÃO

Apesar dos avanços nas políticas educacionais terem possibilitado mudanças na oferta de ensino da Educação de Jovens e Adultos (EJA)¹ – ampliando e garantindo o acesso a permanência desses sujeitos na escola –, o cenário mundial dos últimos quatro anos, exigiu mais atenção para essa modalidade da Educação Básica, face à crise sanitária em escala mundial, instalada com a pandemia do Covid-19.

Conforme os dados da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), nos primeiros meses do contágio do vírus do Coronavírus, cerca de 300 milhões de crianças e adolescentes ficaram fora das instituições escolares. Diante do aumento do número de casos, a situação já afetava mais de 850 milhões de crianças, em 102 países. Isso porque mais de 1,5 bilhão de estudantes e jovens em todo o planeta foram afetados pelo impacto do fechamento de escolas e universidades em tempos de pandemia da Covid-19. Conforme o discurso da diretora-geral da UNESCO, Audrey Azoulay “Nós nunca antes havíamos testemunhado a interrupção educacional em uma escala como esta”.

Assim, a exclusão social, no âmbito escolar, ocorreu de diferentes formas; com a ausência de acesso ao uso das tecnologias digitais, onde o contato entre professores e seus alunos, via ensino remoto, foi alvo de inúmeras críticas pela fragilidade de investimentos no campo estrutural da escola e no uso de ferramentas tecnológicas que pudesse incluir os sujeitos no processo educativo das escolas. A exclusão impactou, ainda, os grupos mais

1 Considera-se que a Educação de Jovens e Adultos é uma modalidade da Educação Básica e, conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/1996, ela deve ser ofertada pelas secretarias municipais e estaduais de educação, podendo ser presencial ou a distância. Em conformidade com o Art. 37 da LDB, “A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no Ensino Fundamental e Médio na idade própria.”

vulneráveis como os indígenas, quilombolas, povos da floresta, agricultores, pescadores, ribeirinhos, jovens, adultos e idosos, dentre outros grupos, onde se intensificou os processos de exclusão e vulnerabilidade nas relações estruturais do Brasil, conforme aponta a recomendação nº 061 de 03 de setembro de 2020 do Conselho Nacional de Saúde (CNS).

Ainda que se tenha atenuado a situação com a Resolução nº 02 de 10 de dezembro de 2020 do Ministério da Educação e Conselho Nacional de Educação a respeito das atividades não presenciais com o uso dos cadernos pedagógicos (atividades impressas), *podckert*, vídeos aulas e atividades remotas, os alunos sentiram-se inseguros de participar desses processos educativos. E isso perpassou em todas as etapas e modalidades de ensino, incluindo a Educação de Jovens e Adultos.

Desse modo, o presente texto tem por objetivo refletir sobre as estratégias de currículo em ação na Educação de Jovens e Adultos do Campo, em tempos de pandemia do Covid-19, sob a responsabilidade da Coordenação da Educação do Campo, das Águas e das Florestas (CECAF) da Secretaria do Estado de Educação (SEDUC), órgão responsável pela implantação do Ensino Médio EJA Campo, no Município de Tracuateua, Estado do Pará, Brasil.

Com base nessas reflexões, nos propomos investigar: quais estratégias de currículo em ação se fizeram presentes na Educação de Jovens e Adultos do campo, em tempos de pandemia da Covid-19, desenvolvida pela Coordenação de Educação do Campo, das Águas e das Florestas (CECAF) no Município de Tracuateua, no Estado do Pará?

A metodologia da pesquisa se referenciou com o da abordagem qualitativa, por entendermos que ela responde a questões muito particulares, conforme aponta Minayo (2001); e para o procedimento de coleta de dados, foi realizada uma pesquisa de campo, que nos

permitiu uma aproximação com o objeto de estudo, em condições mais adequadas, como destaca Severino (2007).

O espaço escolar, *lócus* desta investigação foi a EEEM Marilda Figueiredo Nunes, localizada na comunidade de Vila Fátima, no município de Tracuateua, aproximadamente 28 Km do município de Bragança, escola polo, onde desenvolvemos o estudo. Todavia, as entrevistas com os professores ocorreram na escola anexa e cedida para o desenvolvimento do projeto – EMEIF Maria Francisca de Paula Felipe, localizada na comunidade Parada Bom Jesus no município Bragança-PA, na rodovia Bragança-Capanema, distante aproximadamente 12 km da sede do município de Bragança.

Para a coleta de dados utilizamos levantamento documental realizado por meio de uma pesquisa no *site* oficial da Seduc, com o objetivo de mapear e sistematizar informações relacionadas ao Ensino Médio EJA Campo, durante o período da pandemia. Realizamos ainda entrevista semiestruturada com os participantes, pois, conforme Severino (2007), a entrevista permite aproximar cada vez mais dos sujeitos da pesquisa, com foco no diálogo e na apropriação dos informantes sobre determinada temática a ser investigada.

Os participantes que colaboraram com a pesquisa foram: a coordenadora local, quatro professores² e três alunas da EJA Campo, identificados com pseudônimo para preservar sua identidade³. Elas fazem parte da 2ª turma do Programa Ensino Médio EJA Campo, ofertado pelo Governo do Pará. Para análise dos depoimentos coletados dos participantes, utilizamos as três fases essenciais da Análise de Conteúdo, de Laurence Bardin, o tratamento dos dados que possibilitou analisar e interpretar os depoimentos dos sujeitos participantes da pesquisa.

2 A escola Marilda Figueiredo Nunes é composta por cinco profissionais, entretanto, no momento da pesquisa de campo estavam presentes apenas quatro.

3 Tanto os docentes quanto discentes, assinaram o Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE) e foram registrados pseudônimos em suas identidades para manter a conduta ética da pesquisa.

O PROGRAMA EJA MÉDIO CAMPO NO ESTADO DO PARÁ

O Programa EJA Médio Campo é executado no Estado do Pará, desde 2018, por meio de seus representantes legais - a Secretaria Estadual de Educação (SEDUC) em parceria com o Conselho Estadual de Educação. Esse Programa foi implementado para os jovens e adultos agricultores que concluíram o Ensino Fundamental, por meio do Programa Projovem Campo – Saberes da Terra, e que ainda não conseguiram ingressar no Ensino Médio na rede estadual de ensino, em geral, pela incompatibilidade das atividades na agricultura com as aulas. O objetivo do Programa é assegurar e garantir que jovens agricultores e agricultoras rurais assistam as aulas nas suas comunidades e concluam o Ensino Médio sem precisar se deslocar de suas comunidades e se afastar de suas atividades produtivas, segundo a Secretaria de Comunicação (SECOM, 2018).

O Ensino Médio⁴ EJA Campo foi implementado, inicialmente, em 11 municípios do Estado do Pará. O Curso ofertado é composto por três fases, cada uma com 520 horas de atividades pedagógicas, procurando articular o calendário de atividades agrícolas dos alunos.

A organização curricular dessas fases reúne temas norteadores, como: o Sistema de Cultivo e Plantio; o Sistema de Criação e Extrativismo, dialogando sempre com as áreas de conhecimento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Ao término desse ciclo de três fases, os estudantes têm a possibilidade de participar das provas do Enem. Esse Programa colabora para os diálogos entre a EJA e a Educação do Campo no Estado do Pará, uma vez que ele contribui com a efetivação de políticas públicas que viabilizam à formulação de

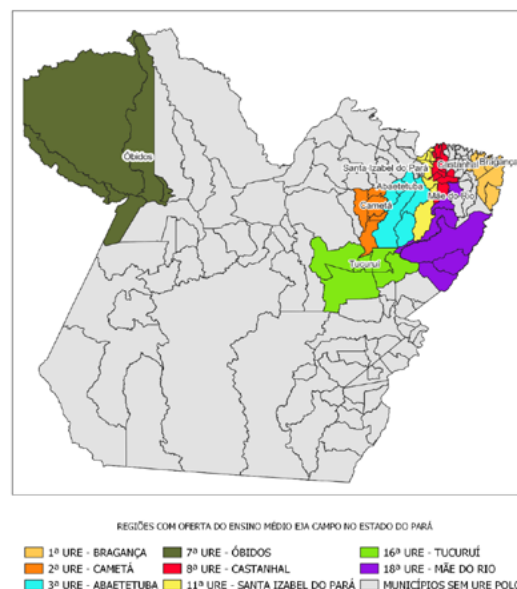
4

A Lei nº 9.394/96 estabelece, em seu Art. 35, que o Ensino Médio regular, etapa final da Educação Básica, terá duração mínima de três anos. Já no Ensino Médio EJA Campo, o tempo de duração, adota uma forma diferente; passa a ser ofertado em até 22 meses, promovendo as adequações necessárias que visam estimular a permanência dos jovens agricultores na escola.

projetos Político-Pedagógico específicos para as escolas do campo, estimulando o desenvolvimento das unidades escolares como espaços públicos de investigação e articulação de experiências e estudos, direcionados para o desenvolvimento social, economicamente justo e ambientalmente sustentável, em articulação com o mundo do trabalho, como estabelece o Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010, em seu Art. 2º (Brasil, 2010).

Com a pesquisa, identificamos também, a partir de informações disponibilizadas no *site* da SEDUC (2018), as Unidades Regionais de Educação (UREs), onde estão sendo ofertadas o EJA Médio Campo no Estado do Pará. Conforme o mapa a seguir:

Figura 1 - Distribuição/disposição das UREs⁵ no Estado do Pará



Fonte: elaborado pelos autores, 2022, a partir dos informes contidos no link: http://www.seduc.pa.gov.br/porta/escola/consulta_matricula/RelatorioMatriculas.php?codigo_ure=1.

5 As informações contidas neste mapa são referentes ao ano letivo de 2021. Disponível em: https://www.seduc.pa.gov.br/porta/escola/consulta_matricula/RelatorioMatriculas.php. Acesso em: 14 fev. 2023.

Conforme sinaliza esse mapa, cada URE é composta por inúmeros municípios e tem sua sede localizada em um município polo. Podemos, assim, citar os municípios onde existem a oferta do Ensino Médio EJA Campo, conforme a legenda apresentada no mapa. A 1ª URE tem como município polo Bragança e os municípios de Tracuateua, Augusto Corrêa, Viseu, Cachoeira do Piriá vinculados a ele.

Dentre os municípios vinculados à 1ª URE – Bragança, apenas dois contemplam a modalidade Ensino Médio EJA Campo⁶. Logo, a partir do levantamento realizado no *site* oficial da Seduc é possível afirmar a necessidade que se faz de ampliação de oferta do Ensino Médio EJA Campo no Estado, pois, das 22 URES – com um total 144 municípios, apenas 8 URES ofertam o Programa. Dessas 8 URES, que reúnem 52 municípios, somente 11 ofertam a modalidade EJA Campo Ensino Médio no Estado do Pará. Substanciamos assim, a necessidade de ampliação de ofertas de turmas do EJA Médio Campo, como uma política pública garantidora de Direitos, justamente porque a realidade dos alunos agricultores pode ser retratada pelo número de matrículas na área rural, no Estado do Pará.

A ORGANIZAÇÃO CURRICULAR DO PROGRAMA EJA CAMPO ENSINO MÉDIO EM TRACUATEUA – PA

A Educação de Jovens e Adultos do campo, em Tracuateua, tem uma coordenação local, responsável pela oferta da modalidade EJA no município. A seguir, apresentamos a organização curricular desse Programa, que visa atender às especificidades

6

Disponível em: http://www.seduc.pa.gov.br/portal/escola/consulta_matricula/RelatorioMatriculas.php?codigo_ure=1. Acesso em: 14 fev. 2023.

dos povos camponeses ao garantir a oferta do Ensino Médio EJA Campo no município.

Tabela 1 - Organicidade Sistêmica do Currículo do EJA Médio Campo

Escola	EEEE Marilda Figueiredo Nunes	
Fases do Programa	03 fases	
Turno	Noite	
Alunos Enturmados	130	
Turmas	05 turmas (divididas em 3 comunidades)	Caraná (39 alunos)
		Vila dos Neves (39 alunos)
		Cajueiro e Cajueirinho (Parada Bom Jesus) (52 alunos)
Disciplinas e suas respectivas áreas do Conhecimento (CH 520)	Linguagens Códigos e suas Tecnologias	Língua Portuguesa
		Redação
		Literatura
		Artes
		Corporeidade
		Língua Inglesa
	Matemática	Matemática
		Informática
	Ciência Humanas e suas Tecnologias	História
		Geografia
		Sociologia
		Filosofia
	Ciência Naturais e suas Tecnologias	Química
		Física
		Biologia
	Sistema de Criações/ Ciências Agrárias	Agronomia
	Projeto Pessoal do Jovem PPJ- CH 100	

Fonte: Coordenadora do Programa, 2022.

Iniciamos os comentários da tabela, abordando a organicidade sistêmica do currículo do Programa, conforme o depoimento da coordenação local e seu coletivo de educadores e alunos. A primeira esclarece sobre as três fases do Programa “EJA Campo – Ensino Médio”:

[...] As aulas iniciaram no dia 18.01.2021, e isso aconteceu no período da pandemia. Em 2021, houve a primeira fase, foi discutido o sistema de plantio: conceito e importância (aí nessa primeira fase, todos os professores trabalharam nesse tema. A primeira fase terminou em novembro). A segunda fase foi sistema de criação. Essa daqui foi o de frango. Foi estudar toda essa parte de frango porque aqui nós temos na comunidade da Parada Bom Jesus, né! O extrativismo, foi o regional, com ênfase local, onde está sendo trabalhado a colheita deles mesmo, de agricultura mesmo, mandioca, maniva e açaí, está acontecendo agora a terceira fase, irá finalizar agora. (Informação verbal⁷).

A fala da coordenadora sinaliza que o Programa está organizado em três fases, a primeira com duração de 10 meses, a segunda com a duração de 07 meses e a terceira fase com 05 meses, integrando 22 meses para a escolarização dos jovens e adultos no Ensino Médio com Educação Profissional.

É interessante destacar que tanto no calendário da Seduc quanto em informações veiculadas na imprensa (Rede Globo - G1)⁸, as 03 fases do Programa – estão conectadas com o calendário de atividades agrícolas das localidades. No Programa Ensino Médio EJA Campo, ofertado no município de Tracuateua, as fases e seus temas norteadores estão sintonizados com a realidade local, incluindo reflexões e informações que envolvem o plantio da mandioca, a extração da maniva, do açaí e das práticas de produção local sobre o manuseio do extrativismo e a criação e comercialização do Frango.

7 Entrevista Coordenação Local, 2022.

8 Disponível em: <https://g1.globo.com/pa/santarem-regiao/noticia/jovens-agricultores-terao-ensino-medio-em-areas-rurais-de-faro-no-para.ghml>. Acesso em: 23 jan. 2023.

Importante destacar que cada projeto orientador “tem a sua culminância ao final de cada fase desenvolvida,” segundo informações da Coordenação local do Programa (2022). E de acordo com a professora de Ciências Agrárias (2022), o coletivo de professores das áreas de conhecimento procura articular as fases do programa, conforme a realidade social e produtiva das comunidades locais, adequando o calendário escolar para atender as particularidades dos estudantes. As turmas são ofertadas no turno da noite com 130 alunos matriculados, de diferentes comunidades, com uma proposta curricular que articula os conteúdos das disciplinas com suas respectivas áreas do conhecimento, conforme o depoimento da coordenação local, ratificada com a manifestação do professor, a seguir:

[...] Nós trabalhamos com algumas áreas de conhecimento tipo assim, em Linguagens Códigos e suas Tecnologias, um professor trabalha com Língua Portuguesa, Redação, Literatura, Artes, Corporeidade e Língua Inglesa. Na área de Matemática, o mesmo professor trabalha com a disciplina Matemática e Informática. Já na área de Ciência Naturais e suas Tecnologias, um professor trabalha com Química, Física e Biologia. Já no sistema de Sistema de Criações/ Ciências Agrárias, nós temos uma engenheira agrônoma. (Informação verbal⁹).

Assim, foi possível constatar, com as entrevistas realizadas, que os professores se organizam para atuar por área do conhecimento, articulando seus componentes curriculares, de forma interdisciplinar, com os componentes da Educação Profissional, neste caso, ligado às Ciências Agrárias.

Outra iniciativa, própria da organização curricular que estamos analisando, diz respeito ao Projeto Pessoal do Jovem (PPJ), com carga horária de 100h, e que se constitui na culminância do ensino na experiência do EJA Médio Campo, pois, sob a orientação de um

professor, com o apoio dos demais docentes das áreas do conhecimento e da formação profissional, os alunos elaboram um projeto, em dupla, a ser desenvolvido e apresentado os resultados ao final do curso, exigido, como forma de avaliação final para a conclusão deste, como afirma a coordenação local do Programa:

[...] É tipo assim, tudo parece ser fácil, mas o que acontece é que no final da modalidade, eles vão fazer tipo uma defesa de TCC, eles vão apresentar. Aí eles preparam o projeto com a orientação do professor, [...] tem que ter metodologia, tem que ter embasamento teórico. Aí só se forma quem defender o PPJ. (Informação verbal¹⁰).

Ainda sobre o PPJ, dois aspectos foram observados durante a realização da pesquisa e merecem ser destacados nesta reflexão sobre o currículo. O primeiro é que o Projeto Pessoal do Jovem, como forma de avaliação final, incentiva a elaboração de um projeto que esteja diretamente relacionado, com a produção local dos alunos, atrelando-se, dessa forma, a dimensão do trabalho como determina o Art. 37 § 3º, da LDB, prevendo que “a educação de jovens e adultos deverá articular-se, preferencialmente, com a educação profissional”.

O segundo, diz respeito a algumas fragilidades, evidenciadas no PPJ enquanto um instrumento de avaliação dos estudantes. Muitos alunos, tiveram dificuldades em construir seus projetos, mesmo contando com a orientação dos professores. Isso acabou refletindo em um número expressivo de estudantes evadidos nessa primeira turma, destacado pela coordenadora local, “[...] Foram 78 alunos evadidos, dos 130 matriculados, por não defenderem o PPJ, mesmo tendo cursado totalmente a modalidade”. (Informação verbal¹¹).

Nesse sentido, sugerimos a existência de um diálogo mais efetivo entre a coordenação local e os professores da EJA Campo, abordando a organização do tempo comunidade e do tempo escola,

10 Entrevista Coordenação Local, 2022.

11 Entrevista Coordenação Local, 2022.

e suas articulações com a elaboração do PPJ, de forma que possibilite a criação de estratégias que viabilizem a elaboração do PPJ e a conclusão com sucesso dos estudantes no curso.

ESTRATÉGIAS DE CURRÍCULO EM AÇÃO DO PROGRAMA EJA CAMPO ENSINO MÉDIO EM TEMPOS DE PANDEMIA EM TRACUATEUA

Nossa intenção, neste momento, é a de apresentar os elementos estruturantes da implantação da organização curricular do Programa EJA Campo Ensino Médio no Estado do Pará, ofertado pela Seduc no município de Tracuateua, em tempos de pandemia.

Sobre a realização das aulas e a organização das disciplinas ministradas, funcionava de forma presencial, com a seguinte dinâmica, segundo depoimento da professora de Ciências Agrárias:

[...] Funciona assim, as aulas acontecem três vezes na semana, de segunda a quarta são aulas com os professores nas escolas. Na quinta, nós fazemos visita nas comunidades deles, com a professora de ciências agrárias e os professores das disciplinas no período da tarde. Ela tem a função de nos auxiliar com o projeto, organizando as atividades. Tudo bem, mas ela não abre mão da sala de aula, aí o que a gente faz? As noites as aulas são de sete às dez, aí se a gente não fizer assim não dá tempo da gente ver nada na segunda, terça e quarta, que é no tempo escola e quinta é o tempo comunidade. (Informação verbal¹²).

Constatamos que, mesmo durante a pandemia, o desenvolvimento curricular no tempo escola e no tempo comunidade

ocorria de forma presencial da seguinte maneira: três dias na semana constituíam o tempo escola, de segunda a quarta-feira, de sete às 10h da noite; e dois dias por semana constituíam o tempo comunidade, nas quintas e sextas-feiras à tarde, com a organização dos projetos e orientação do PPJ com os alunos. Toda essa organização curricular sistemática é mediada pela Pedagogia da Alternância, materializada, conforme informado anteriormente pela organização do Ensino Médio EJA Campo em tempos/espacos/saberes alternados.

Sobre a perspectiva da Pedagogia da Alternância, a escola nasce da necessidade de uma formação para os jovens do meio rural e, ao mesmo tempo, de uma preocupação que eles pudessem desenvolver suas atividades agrícolas sem prejuízos. Surge, assim, a escola em alternância, com os jovens tendo aulas alguns dias por mês, em tempo integral, na escola, para logo em seguida voltarem à sua propriedade agrícola. (Nosella, 2012, p. 47).

De acordo com a manifestação da coordenadora local, a organização do EJA Médio Campo, no início da pandemia, assentada na Pedagogia da Alternância, realizava as atividades educativas no tempo escola e no tempo comunidade de forma presencial; entretanto, com a extensão do período pandêmico, as instruções estabelecidas pela Seduc, com base na Resolução CNE/nº 2, de 10 de dezembro de 2020, em seu Art. 6º, previam que o cumprimento da carga horária mínima anual, poderia ocorrer por meio de uma ou mais alternativas, de acordo com o planejamento de cada instituição.

Em vista disso, a Seduc determinou que as atividades pedagógicas não-presenciais seriam mediadas por tecnologias digitais de informação e de comunicação, a fim de assegurar a reposição de aulas e a realização de atividades escolares, garantindo os direitos de aprendizagem e desenvolvimento previstos. Essa situação provocou alterações na dinâmica de oferta do EJA Médio Campo,

pois os professores passaram a realizar as atividades pedagógica de forma não presencial com a utilização das mídias sociais (*Whatsapp* e *e-mail*), vídeo aulas, conforme o depoimento dos professores:

[...] no início, a gente tentou fazer com a recomendação que tava que era só através do ensino remoto, ou seja, através de aplicativos [...] os estudantes ganharam o chip do Estado, então, a orientação era só aula remota, então, a gente fez... Eu gravei um vídeo, um professor explicava, a gente trabalha muito com a questão da interdisciplinaridade. (Informação verbal¹³).

Ainda que os estudantes tenham recebido o Chip com o pacote de Internet do governo do Estado, isso acabou se tornando umas das principais dificuldades para manter as aulas remotas em funcionamento, pois, “a maioria (dos alunos) não tinha celular e o sinal não era suficiente dentro da comunidade.” (Informação verbal¹⁴). Muitos estudantes não dispunham de recursos tecnológicos que viabilizassem o acesso às atividades educativas remotas. Em outros casos, em algumas comunidades, não havia nem mesmo infraestrutura para adotar o ensino remoto, estabelecido pela Seduc, como foi esclarecido pela coordenadora local:

[...] Na comunidade da Parada, eles são todos antenados, lá deu certo, [...] alguns a comunidade do Neves também. Neves também ainda dá, mas aí tinham uns que tinha aparelho, mas não tinha internet e outros que não tinha aparelho. Lá na comunidade do Caranã quase não tem acesso à internet, agora que conseguiram modernizar um pouquinho. (Informação verbal¹⁵).

As implantações das aulas remotas evidenciaram uma triste realidade, que permeia a rotina das escolas do campo no Brasil: a exclusão digital da maioria dos sujeitos do campo, ou seja, a ausência

13 Entrevista Professor 4, 2022.

14 Entrevista Professor 2, 2022.

15 Entrevista Coordenação Local, 2022.

da estrutura e da infraestrutura para o uso das tecnologias nas comunidades do campo e, principalmente, como um recurso didático/pedagógico nesses espaços.

Todo esse cenário obrigou os professores a desenvolverem novas estratégias de ensino e aprendizagem, durante o período pandêmico, para que os alunos não fossem prejudicados. Em um primeiro momento, os professores e as professoras organizaram visitas às comunidades para a distribuição de material pedagógico impresso, que reunia as atividades de todas as disciplinas. Os cadernos com atividades impressas foram entregues pessoalmente para os alunos em cada comunidade, conforme a fala da professora:

[...] nós percebemos que não estava tendo *feedback* as aulas remotas. Eles não conseguiam acompanhar o vídeo, mesmo que nós explicássemos uma matéria através do *WhatsApp*, eles não estavam entendendo. Então, nós resolvemos, por conta própria mesmo [...] vamos ter que voltar para o campo com todo cuidado que a gente tem. Aí começamos a trabalhar com o material didático impresso, a gente trabalhava tipo um simuladão [...] Primeiro foi assim, escolhemos um representante de turma e ele distribuía dentro da comunidade e depois a gente buscava para corrigir. (Informação verbal¹⁶).

Assim, mesmo com as alterações no sentido da entrega dos materiais impressos aos estudantes, alterando as práticas curriculares com relação à organização do ensino, em forma de questões a serem resolvidas pelos estudantes, reunindo os componentes curriculares de todas as áreas do conhecimento, incluindo a Educação profissional, os professores observaram que os alunos não conseguiram se adequar a essa nova forma de ensino não presencial.

[...] Ainda assim percebemos que estava tendo dificuldade, que as aulas remotas não estavam funcionando, foi quando a gente resolveu e disse: não. Vamos reunir com os

estudantes aqui debaixo de uma árvore, em uma comunidade e vamos dar aula. E aí a gente começou a dar aula com todo aquele cuidado necessário. (Informação verbal¹⁷).

Justificando a atitude dos professores, mediante ao comprometimento que eles assumiram durante o período pandêmico, a fala da aluna evidencia a dificuldade que os estudantes tiveram para se adaptarem ao ensino remoto:

Como forma de assegurar o controle da qualidade da educação escolar, previsto no Art. 2ª, do Decreto 7.352, os professores, mediante a efetiva participação da comunidade, reorganizaram as atividades curriculares, com estratégias presenciais de ensino. Assim, respeitando os protocolos, produzidos pelas autoridades sanitárias locais, nesse segundo momento, as aulas do EJA Médio Campo no município de Tracuateua passaram a acontecer nas comunidades, nos períodos da manhã e tarde, com as turmas divididas para que não houvesse aglomerações, além da utilização de álcool em gel e o uso da máscara sempre, conforme o depoimento a seguir:

[...] o que a secretaria queria seria *online*, mas não dava pra ser *online*; então, a gente fez o nosso plano junto com a comunidade mesmo, junto com os alunos, qual seria os melhores dias pra eles, onde seria melhor, onde a gente poderia se encontrar, foi dessa forma, entendeu? (Informação verbal¹⁸).

A partir das diversas estratégias de currículo, definidas pelos professores com os alunos, foi possível a continuidade do funcionamento e a manutenção das aulas e, ainda, assegurar as medidas de distanciamento, exigidas durante o período pandêmico:

[...] De baixo das árvores, a céu aberto principalmente, não no chão da escola, porque as escolas, às vezes, estavam fechadas, mas digamos no chão mesmo da

17 Entrevista Professor 4, 2022.

18 Entrevista Professor 2, 2022.

comunidade, de baixo de uma árvore ou dentro dos centros comunitários. Graças a Deus fomos sempre bem recebidos nas comunidades, ninguém teve problema. (Informação verbal¹⁹).

Essa reorganização dos espaços e das estratégias de ensino também foram apreciadas pelos estudantes, conforme os depoimentos das alunas:

[...] No tempo comunidade era só de manhã na barraca da Santa. Aí fazia lá na barraca da Santa também porque como aqui tava fechado não dava pra gente vir. Tempo comunidade e o tempo escola também, eles saiam de casa em casa também, visitando os alunos, as comunidades pra saber suas dificuldades. (Informação verbal²⁰)

Os relatos de professores e alunos sobre a experiência do e no contexto pandêmico evidenciam as mudanças de estratégias de organização do ensino e curricular com relação à proposta inicial do Programa. Nesse período, a formação em alternância foi alterada e os estudantes passaram a ser atendidos por meio do ensino remoto, não mais priorizando a alternância dos tempos/espacos e saberes formativos com os estudantes.

Isso fez com que se mobilizassem para refazer suas práticas curriculares, em diálogo com os estudantes e a coordenação local, considerando as especificidades da EJA e da Educação do Campo; compromisso este, reconhecido pelos alunos em seus relatos:

[...] Pra mim, no começo, foi muito difícil não ter uma aula presencial, mas graças a Deus a gente tinha uns professores maravilhosos que auxiliavam a gente pelo WhatsApp e também quando eles vinham pra campo entregar os trabalhos, quando a gente não conseguia, a gente pedia orientação deles e eles ajudavam. (Informação verbal²¹).

19 Entrevista Professor 3, 2022.

20 Entrevista Aluna 1, 2022.

21 Entrevista Aluno 1, 2022.

Práticas de acolhimento, flexíveis, com amorosidade, fazem muita diferença nos processos formativos com os jovens e adultos, eles se sentem prestigiados, motivados, isso certamente ajudou no enfrentamento às situações de luto pela perda de familiares e pessoas queridas nesse período, situações que colaboraram para a exclusão dos estudantes jovens e adultos da escola, e não de sua evasão, como, muitas vezes, os órgãos oficiais querem nos fazer crer.

Assim, como a pesquisa realizada evidenciou, durante o período da pandemia da Covid-19, inúmeras foram as práticas educativas e curriculares que os professores efetivaram para garantir o direito à educação aos sujeitos do campo, diminuindo os impactos dos danos causados nesse período e redefinindo, com isso, as práticas curriculares em ação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O contexto pandêmico nos obrigou a olhar para as profundas desigualdades sociais existentes no Brasil, que se acentuaram ainda mais. Apesar das políticas Inter setoriais articularem ações para diminuir os impactos negativos nesse período, ainda foram constantes os desafios para se pensar estratégias de ação nas formas de ensino remoto. No entanto, a Educação de Jovens e Adultos do Campo no município de Tracuateua, no Estado do Pará, transitou com estratégias de ação curricular não-presencial e presencial e, isso, nos conduziu para inúmeras reflexões sobre práticas curriculares em ação que estão para além da sala de aula.

Não podemos negar que existe a precarização do trabalho docente quando apenas um único professor é lotado e fica responsável de ministrar todas as disciplinas naquela área do conhecimento,

o que, de certa forma, fragiliza a formação integral para o aluno do campo, pois, nem todos os professores têm o domínio de diferentes disciplinas da mesma área.

As estratégias de ação curricular dos professores, diante da ausência dos alunos, mobilizaram os professores a necessidade de efetuar um replanejamento curricular nos espaços de formação, são eles: a igreja, os centros comunitários, os barracões e os quintais, debaixo de árvores, se tornaram, espaços de aprendizagens (espaços escolares) – uma extensão das salas de aula das escolas.

Concluimos que enquanto a prescrição nacional era a de isolamento social e a não aglomeração dos sujeitos, neste projeto EJA campo, as ações curriculares foram na contramão, pois o acesso aos bens prescritos para população do campo também foi inviável e, com isso, as práticas curriculares dos professores com o uso do álcool em gel e o distanciamento entre os sujeitos, possibilitou a funcionalidade e continuidade dessa modalidade, na comunidade da Parada Bom Jesus em Tracuateua, no Estado do Pará, Brasil.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução de Luiz Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.

BRASIL. **Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília (DF), Presidência da República [1996]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 31 ago. 2022.

BRASIL. **Decreto nº 7352, de 4 de novembro de 2010**. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma. Brasília (DF), Presidência da República [2010]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/marco-2012-pdf/10199-8-decreto-7352-de4-de-novembro-de-2010/file>. Acesso em: 31 ago. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação – MEC. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 22 mar. 2022

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 2, de 5 de agosto de 2021**. Institui Diretrizes Nacionais orientadoras para a implementação de medidas no retorno à presencialidade das atividades de ensino e aprendizagem e para a regularização do calendário escolar. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=199151-rcp002-21&category_slug=agosto-2021-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 22 mar. 2022

BRASIL. Ministério da Educação – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep. Disponível em: https://inepdata.inep.gov.br/analytics/saw.dll?Dashboard&PortalPath=%2Fshared%2FIntegra%C3%A7%C3%A3o%20-%20Consulta%20Matr%C3%ADcula%2F_portal%2FConsulta%20Matr%C3%ADcula&Page=Consolidado%20P%C3%ABlico. Acesso em: 17 out. 2022

BRASIL. **Lei nº 5.699, de 11 de agosto de 1971**. Estende a Jurisdição da Junta de Conciliação e Julgamento de Bento Gonçalves aos Municípios de Carlos Barbosa, Garibaldi, Guaporé, Nova Araçá, Nova Bassano, Nova Prata, Paraí e Veranópolis, altera a jurisdição das Juntas de Conciliação e Julgamento de Novo Hamburgo e Santa Maria, no Estado do Rio grande do Sul, e a da Junta de Conciliação e Julgamento de Americana, no Estado de São Paulo, e dá outras providências. Brasília (DF), Presidência da República [1971]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692impressao.htm. Acesso em: 31 ago. 2022.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

NOSELLA, Paolo. "Coleção Educação do Campo | **Origens da pedagogia da alternância no Brasil** (e-book)". Páginas: 288, Edição: 1ª. EDUFES, 2012. Disponível em: <https://edufes.ufes.br/items/show/281>. Acesso em: 03 de set. de 2022

PORTAL G1: **Jovens agricultores terão ensino médio em áreas rurais de Faro, no Pará**. Disponível em: <https://g1.globo.com/pa/santarem-regiao/noticia/jovens-agricultores-terao-ensino-medio-em-areas-rurais-de-faro-no-para.ghtml>. Acesso em: 16 mar. 2022.

SECRETARIA DE COMUNICAÇÃO SOCIAL (SECOM). **Agência Pará**. Disponível em: https://agenciapara.com.br/exibe_noticias.asp?id_noticia=3785. Acesso em: 08 mar. 2022.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DO PARÁ (SEDUC/PA.) **Secretaria de Estado de Educação implanta Ensino Médio para Jovens e Adultos no Campo em 11 municípios paraenses**. Disponível em: <https://agenciapara.com.br/noticia/3785/>. Acesso em: 08 mar. 2022.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

Silvia Estela Trindade Queiroz Lopes

Mestranda pelo Programa de Pós-Graduação em Linguagens e Saberes na Amazônia (PPLSA) pela Universidade Federal do Pará - Campus Universitário de Bragança (UFPA/CBRAG).

E-mail: estrelalopes85@gmail.com

Rogério Andrade Maciel

Professor Doutor da Faculdade de Educação (FACED) e do Programa de Pós-Graduação em Linguagens e Saberes na Amazônia (PPLSA) pela Universidade Federal do Pará - Campus Universitário de Bragança (UFPA/CBRAG).

E-mail: rogeriom@ufpa.br

Salomão Antônio Mufarrej Hage

Professor Doutor Titular no Instituto de Ciências da Educação da UFPA e do Programa de Pós-Graduação em Linguagens e Saberes na Amazônia (PPLSA) pela Universidade Federal do Pará - Campus Universitário de Bragança (UFPA/CBRAG).

E-mail: salomaohage53@gmail.com

6

Ailton Pereira Morila

QUANDO O COTIDIANO SE ROMPE:

**CULTURA POPULAR
E A CONSTRUÇÃO
DE ANTI-HERÓIS**

RESUMO:

Este capítulo analisa o papel da cultura popular na construção de narrativas extraordinárias que rompem com a rotina e o destino das classes populares. Partindo da constatação de que o cotidiano das camadas subalternas é marcado por uma luta constante pela sobrevivência, discute-se como determinados personagens, como Zé Cabeleira, Camisa Preta, Meneghetti, Jovita, os Britos, se destacam no imaginário coletivo ao subverter normas sociais, seja pela criminalidade, pela resistência ou pela quebra de papéis de gênero. Essas figuras, transformadas em anti-heróis, revelam o poder da cultura popular em criar símbolos ambíguos: contestadores da ordem, mas também, em certos casos, instrumentos de reforço do controle social. A análise dialoga com a perspectiva de Peter Burke sobre o "mundo de cabeça para baixo" e o País de Cocanha, entendidos como inversões do cotidiano que ora funcionam como fuga, ora como contestação. A comparação entre tradições europeias e manifestações brasileiras mostra como a cultura popular elabora espaços de resistência simbólica, mas também de resignação, revelando múltiplos significados que coexistem nas mesmas práticas. Conclui-se que os extraordinários construídos, personagens, festas ou mitos, não podem ser compreendidos de forma unívoca. Eles expressam tensões sociais e históricas, funcionando simultaneamente como válvulas de escape, mecanismos de legitimação e potenciais formas de crítica à ordem estabelecida.

Palavras-chave: cultura popular; tradição; anti-herói; cotidiano; contestação social.

INTRODUÇÃO

O cotidiano das classes populares, historicamente marcado pela luta incessante pela sobrevivência, produziu não apenas práticas de resistência material, mas também formas simbólicas de elaboração da experiência. Nesse universo, surgem personagens e manifestações que escapam à rotina, rompem normas estabelecidas e passam a habitar o imaginário coletivo como figuras extraordinárias.

Este capítulo parte da tensão entre o destino social — frequentemente inalterável para as camadas subalternas — e a possibilidade de ruptura desse destino por meio de personagens que se tornam anti-heróis ou símbolos de contestação. Figuras como Zé Cabeleira, Camisa Preta, Meneghetti e Jovita ilustram essa dinâmica: indivíduos comuns que, ao desafiar a ordem, transformam-se em protagonistas de narrativas populares transmitidas pela música, pela memória oral e pela devoção.

Em diálogo com Peter Burke e outros intérpretes da cultura popular, busca-se compreender como esses “extraordinários construídos” revelam a ambivalência das tradições: ao mesmo tempo em que oferecem fuga do cotidiano e reforçam mecanismos de controle social, também evidenciam possibilidades de crítica e subversão da ordem vigente.

A LUTA COTIDIANA E O DESTINO

Historicamente, as classes populares enfrentam dia-a-dia uma luta por sua sobrevivência (Pinto, 1994). Essa luta, quer seja no campo, quer seja na cidade, envolve indistintamente homens, mulheres, crianças e velhos. Se o espaço da mulher da classe média

foi por muito tempo o espaço doméstico, a mulher nas classes populares extrapola esse espaço, pois ao mesmo tempo em que precisa cuidar da casa, dos filhos, também deve auxiliar no sustento da casa, procurando uma ocupação. Assim, no campo, a mulher trabalha ao lado do marido, no plantio, na colheita e em outros afazeres (Dean, 1977). Na cidade a mulher cuida da casa, mas possui muitas vezes uma atividade remunerada no espaço público (Moura, 1992). Aos velhos, que porventura não mais trabalhem, cabe o cuidado das crianças mais novas (Bosi, 2006). As crianças, quer seja no campo ou na cidade, enfrentam desde muito cedo a labuta diária, participando ativamente dessa luta pela sobrevivência (Pinto, 1994). E é assim que essa luta cotidiana atravessa gerações, é assim que essa luta se torna em grande medida o destino, quase sempre inalterável, das classes populares.

A QUEBRA DO COTIDIANO

Mas algumas pessoas escapam desse destino, dessa luta cotidiana pela sobrevivência, e mesmo que sua história de vida seja trágica, e quase sempre é, são lembradas e admiradas por seus feitos, por escaparem do destino comum, por quebrarem o cotidiano.

Um desses personagens é o temível bandido Zé Cabeleira, ou José Gomes, que foi um criminoso nortista que aterrorizou a capitania de Pernambuco, juntamente com seu pai Joaquim Gomes e o comparsa Teodósio, sendo preso e enforcado, em 1776, segundo Romero (1954), ou 1777, segundo Freitas (1985). O episódio deu origem à seguinte canção:

Fecha a porta gente
Cabeleira aí vem,
Matando mulheres,
Meninos também.

Fecha a porta gente
Cabeleira aí vem,
Fujam todos dele
Que alma não tem.
Fecha a porta gente
Fecha bem com pau,
Ao depois não digam
Cabeleira é mau.
Corram minha gente
Cabeleira aí vem,
Ele não vem só
Vem seu pai também.
Vem cá Cabeleira
Anda me contar,
Como te prenderam
No canavial.
Meu pai me chamou
Zé Gomes vem cá;
Como tens passado
No canavial!
Mortinho de fome,
Sequinho de sede,
Só me sustentava
De caninha verde. (Freitas, 1985, p. 203)

A permanência por tanto tempo dessa canção e a existência de versões em muitos locais do Brasil, Freitas assinala essa canção em São Paulo, no final do século XIX, portanto cem anos depois, dão conta da fama de Zé Cabeleira, fama essa bem fiel ao acontecido, segundo Romero, e que ultrapassou, em muito o local de sua atuação e a sua morte.

Um século e meio depois, outro bandido, o Camisa Preta no Rio de Janeiro repete a fama de Zé Cabeleira:

No dia catorze de outubro numa rubra madrugada, mata-ram o Camisa Preta à beira de uma calçada. Ai, ai, foi um tiro tão certo vibrado por um covarde com um revólver traiçoeiro. (Freitas, 1985, p. 233)

Na cidade de São Paulo, também no século XX, Gino Amleto Meneghetti, ladrão internacional, desafiou a polícia de São Paulo, pois roubava joias de famílias ricas e fugia, escalando os telhados das casas. Segundo algumas memórias, Meneghetti era um ladrão simpático, que gostava de se sentar à porta de casa todo dia, ouvir música e conversar com os vizinhos. Roubava para ajudar aos pobres, diziam, e escrevia para o jornal contando seus feitos e desmentindo o valor roubado, caso os donos tivessem afirmado um valor maior (Bosi, 2006).

Mas o que esses personagens teriam em comum, além de serem foras da lei? E o que faria com que esses personagens, no meio de tantos outros, ascendessem a uma posição de reverência diante da população?

Primeiramente, cabe ressaltar que todos esses personagens surgem da própria realidade cotidiana, e mais que isso, são pessoas comuns, ou seja, até determinado momento viviam como vivem todas as pessoas das classes populares: em constante luta pela sobrevivência.

Entretanto, estas pessoas comuns subvertem a ordem cotidiana, as leis, ou seja, assumem uma atitude de enfrentamento, até as últimas consequências, da ordem estabelecida. Esse enfrentamento faria com que esses heróis, ou melhor, anti-heróis ganhassem relevo no imaginário popular.

Dessa maneira, esses anti-heróis criam um extraordinário, causam a quebra da monotonia diária. Burke (2010) analisa que esse extraordinário é muito comum na cultura popular, e serve a um lado para extravasar e a outro, contestar. Poderíamos dizer, seguindo a linha de pensamento de Da Matta (1979), trata-se de um “extraordinário construído”, mas que teria embasamento no cotidiano.

Assim Zé Cabeleira, um homem comum, torna-se bandido por força do destino, pois segundo consta foi seu pai quem o

influenciou e o levou para a vida de crime. O bandido sanguinário, que mata mulheres e crianças, torna-se um anti-herói, uma vítima do seu destino, do seu cotidiano, mas também resiste a esse destino, foge, se esconde, enfrenta.

O camisa Preta torna-se um anti-herói no momento de sua morte, uma morte covarde, um tiro pelas costas. Não fosse esse episódio, talvez esse bandido passasse despercebido em meio a tantos outros. Mas o fato de ter sido traído, de não ter podido se defender de um destino tão trágico, é o que o torna herói.

Por último Meneghetti, o bom ladrão. Ele tem hábitos tão comuns, tão próximos à população, pois toda tarde, após o banho, senta-se à porta de casa, ouve música e conversa com os vizinhos, hábito bastante difundido na cidade de São Paulo antigamente. Esse homem, conhecido de todos, bom vizinho, é também o bandido que rouba joias, ajuda os pobres e deixa a polícia perplexa no seu encalço. Escreve para o jornal contando seus feitos e desmascarando falsos ricos e suas falsas joias. Morre não de forma trágica, mas de velhice, aos 93 anos de idade. Esse é o anti-herói por excelência. Um “Robin Wood” paulistano, enfrenta a polícia, a lei, o cotidiano, o destino, e ajuda aos pobres. Mas ainda tem tempo de voltar ao cotidiano, de conversar, de ouvir música. Enfrentando a morte dia após dia, morre inacreditavelmente quase centenário.

Outra personagem que chama a atenção é Jovita, uma jovem de Inhamus, no Ceará que se alistou com 17 anos de idade no 2º Batalhão de Voluntários da Pátria para lutar, e não ser enfermeira na guerra do Paraguai. Alistou-se no Piauí e foi para o Rio de Janeiro de onde sua tropa deveria seguir para o sul. Recebida com festa por onde passava, foi, entretanto, abandonada na cidade, onde se suicidou (Freitas, 1985). Segundo Freitas, muitos versos foram dedicados a ela, inclusive um romance e um espetáculo teatral. Uma música de São Paulo, atribuída a Pedro Taques conta a saga de Jovita:

Inhame é cará barbado
E raiz pouco bonita
Entretanto de Inhamus
Veio, sem barbas, Jovita!
Mas se cabelos no queixo
A solte dar-lhe não quis
Tem Jovita entusiasmo
E mostarda no nariz;
E cabelinho na venta
Que lhos deu Jove seu pai;
Tenha, pois, suores frios
O Lopes do Paraguai.
Porém ouço que não querem
Jovita para guerreira;
E trocando as bolas fazem
Do sargento uma enfermeira!
Protesto com toda a força
Da minha indignação .
Aos sargentos não compete
Andar de unguentos na mão.
E senão vejam com calma
Se não cansa hilaridade
Um sargento brasileiro
Feito irmã de caridade.
Só uma cousa eu reparo
Que me faz admirar,
Se ela é sargento, no posto,
Seja-o também, no trajar.
Tire a saia, envergue calças
E uma boa Minié;
E mostre p'ra quanto presta
Quem em Deus espera e crê.
Pois não sei o que parece
De saia curta ela usar,
Se assemelhando de longe
Ao cupido do Alcazar!
Aprenda bem a manobra
Do sargento este é o ofício,
Seja rara nos teatros
E assídua no exercício
A baioneta cultive;

Não despreze a pontaria;
Mostre - que é mulher - na cara
E homem na valentia!
Mate, estraegue, esquarteje
Com dentes, unhas e espada;
E volte então heroína,
Amazona denodada!
Que, se voltar Brigadeira,
Em vez de versos mofinos
Lhe oferecerei uma ode
Em ditos alexandrinos" (Freitas, 1985)

Outra, de Gregório Christiano da Silva Também conta a sua saga:

A bella, valente, guerreira Jovita,
O pasmo hoje excita com seu proceder;
Quem é que diria que um peito tão fragil
Teria a coragem d' aquella mulher?
Deixando a familia, deixando seus lares,
Da guerra os azares vai eira arrostar!
Não quer (que coragem!;) servir d'enfermeira,
Quer, sim, ser guerreira p'ra muitos matar?
Jovita não teme pisar os espinhos

De horriveis caminhos co' a planta mimosa;
Não teme trocar esse clima do Norte
P'lo frio tão forte da plaga arenosa.
Que exemplo sublime!
Que facto gigante
Se dá n'este instante no nosso Brazil!
O mundo hoje pasma, todo elle s'inclina,
Porque a mão divina nos guia o fuzil.
Permite, heroína, que o bardo obscuro
Te augure um futuro risonbo, feliz;
Que voltes da guerra coberta de gloria,
Que illustres a historia do nosso paiz.
(Moraes Filho, 1901)

Jovita chama a atenção por vários motivos. Ao contrário do Zé Cabeleira, do Camisa Preta e de Meneghetti, Jovita não é uma

fora da lei, no sentido estrito do termo, mas a sua maneira subverte a ordem social. Mesmo considerando a mulher das classes populares, que auxiliava no sustento da casa, querer ir à guerra como soldado e não como enfermeira extrapola, e muito, a condição social da mulher brasileira do século XIX. Querer defender o país, vestir calça, usar uma baioneta, matar, isto é, tomar o papel que cabe ao homem, é sem dúvida uma subversão à ordem estabelecida. Mas o ato de Jovita não pára por aí. Ao ser voluntária, ela também subverte a atitude natural das classes populares em fugir da Guerra do Paraguai (Alencastro, 1977). Talvez tenha sido essa razão que fez com que a música de Gregório Christiano da Silva tivesse adquirido ares patrióticos: “Que exemplo sublime! Que facto gigante / Se dá n’este instante no nosso Brazil !” Relevado o papel patriótico de Jovita, que deve servir de exemplo a toda a nação, que por sinal fugia da guerra sempre que podia, esse autor coloca em segundo plano a discussão do papel da mulher, discussão esta que é o tema central da primeira música.

No interior de São Paulo, em Araraquara é famoso o caso de Rozendo e Manoel Brito. Rozendo era jornalista e espezinhava o coronel Antônio Joaquim de Carvalho. Em uma briga que chegou as vias de fato, o coronel foi morto com um tiro, isso em 1897. Foi preso Rozendo e seu sobrinho Manoel que de fato não tinha nada a ver com a história mas estava perto. Acontece que incitado pelas famílias dos coronéis da região a população invadiu a cadeia local e linchou os dois em praça pública. O ocorrido deu a alcunha a cidade de linchaquara por muito tempo. Várias ocorrências depois ajudaram a firmar a fama dos dois. Na praça onde foi linchado e que servia de local de memória foi feito um chafariz com uma pomba. Em determinado momento a pomba foi pintada de preto. Foi proibida a peregrinação no local, mas foi feita uma capelinha aso Britos afastada da cidade. Hoje, considerados santos pela população local recebem a peregrinação e ex-votos nessa capelinha. (Cezár, 2002).

ATRAVESSANDO O OCEANO

Peter Burke (2010), ao estudar a cultura popular europeia na idade moderna, descreveu aspectos bastante interessantes dessa cultura. Em um *broadside* francês do século XVIII, apresentado no livro, vemos a imagem de uma mulher que segura um fuzil, enquanto que o marido cuida da criança. Semelhanças incríveis com nossa personagem, Jovita. Na mesma ilustração, um mundo completamente estranho: uma caçada, onde cavalo, cavaleiro e caça andam na água enquanto peixes voam no céu. Esse aspecto da cultura popular, Burke denominou de “O mundo de cabeça para baixo”, ou “o mundo de ponta-cabeça”. Um mundo irreal, onde a ordem das coisas se subverte totalmente, como em outro *broadside* apresentado, onde os ratos enterram o gato. Se a mulher segurando o fuzil subverte o papel social da mulher, os ratos enterrando o gato subverte qualquer hierarquia do mundo.

Esse mundo de cabeça para baixo, segundo Burke (2010), tem seu auge no Carnaval. Da mesma maneira que o mundo de cabeça para baixo é o contraponto do mundo cotidiano, o carnaval também faz esse contraponto. O carnaval, tempo de abundância, de fartura, acontece antes da quaresma, o tempo da falta, da exploração. Se a quaresma é sempre representada por um homem magérrimo, o carnaval ao contrário traz a figura de um homem gordo, satisfeito. Mas para as classes populares, o tempo da quaresma não se limita aos usuais quarenta dias. A quaresma é uma constante, a quaresma é cotidiana. O carnaval apresenta-se, portanto, como uma ruptura nesse cotidiano, um momento de fartura em uma vida de necessidade. Um momento de inversão, um momento em que o camponês pode se vestir de nobre, e mais, pode mandar no nobre. E o que parece demonstrar as ilustrações políticas de André Basset, de 1789, onde no tempo da quaresma, ou seja, no mundo cotidiano, o camponês leva os nobres nas costas. No carnaval, na inversão desse mundo, o nobre é quem leva o camponês nas costas (Burke, 1989).

Mas se a vida é uma eterna quaresma, no mundo de cabeça para baixo da cultura popular existe um lugar onde a vida é um eterno carnaval. Esse lugar é o País de Cocanha, “onde as casas tinham os telhados cobertos de panquecas, nos riachos corria leite, os porcos assados corriam soltos com facas convenientemente fincadas nas costas, e corridas onde o ganhador era quem chegava por último” (Burke, 1989, p. 213-214). Um poeta francês escreveu suas variações sobre o tema:

Por dormir uma hora
De sono profundo,
Sem despertar,
Ganha-se seis francos,
E o mesmo para comer;
E para bastante beber
Ganha-se um dobrão de ouro;
Esse país é engraçado,
Ganha-se por dia
Dez francos para amor fazer (Burke, 1989, p. 214)

Ao analisar a propaganda imigrantista, realizada pela Sociedade Promotora de Imigração no século XIX, com o intuito de atrair mão-de-obra estrangeira para São Paulo, Alvim (1986, p. 44) analisa a tarefa do agenciador: “Basta dizer aos camponeses que dentro de alguns meses terão dinheiro aos montes, que num par de anos serão proprietários de latifúndios, que, de trabalhadores braçais tornar-se-ão patrões, e conseguir persuadir uma meia dúzia dos mais importantes, o apostolado está completo [...]. E assim, aos gritos de viva a América’[...] ‘morram os patrões,’ levas de emigrantes deixaram a região dirigindo-se para o Brasil”.

A semelhança entre a América da propaganda imigrantista e o imaginário país de Cocanha são bastante perceptíveis, indicando que essa propaganda encontrou no imaginário do europeu comum uma caixa de ressonância. Evidentemente, a imigração não poderia ser explicada somente por esta similaridade, visto que questões econômicas, políticas e sociais estão envolvidas no que foi o maior

movimento de massas da história. Mas é um campo bastante fértil de pesquisa, para procurar entender um pouco mais sobre os porquês que levaram um número exageradamente grande de pessoas se pôr em movimento em direção à América, em direção ao desconhecido “Novo Mundo”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Mas qual o significado desses extraordinários construídos? Seria o carnaval europeu e o país de Cocanha uma fuga da realidade? E a construção dos anti-heróis, como Zé Cabeleira, Camisa Preta, Meneghetti e Jovita, pode ser entendida como fuga?

Se esses extraordinários construídos são uma fuga da realidade, então serviriam ao propósito de controle social, da manutenção do status quo. Mas se assim fosse, por que na Europa houve uma destruição dessa cultura popular, através da Reforma e da Contrarreforma? (Burke, 1989)

Procurando analisar um caso específico, Jovita, podemos perceber que se de um lado ela quebra as normas sociais, sendo, portanto, uma contestação, uma resistência, de outro lado ela serviu, na música de Gregório Christiano da Silva, para a exaltação de valores patrióticos e, portanto, de controle social.

Meneghetti morreu velho, a justiça nunca o alcançou, mas o que dizer da morte trágica de Zé Cabeleira e Camisa Preta? Não serviriam como avisos para não se quebrar a ordem estabelecida? Ou eles são como mártires da resistência?

E o carnaval europeu, e o país de Cocanha? Não seriam fugas de uma realidade? Mas essa fuga não mostraria as contradições da própria sociedade e, portanto, serviriam como uma contestação?

Como na ilustração do camponês em cima do nobre e do nobre em cima do camponês, um desvela uma realidade existente, enquanto outra sugere uma outra sociedade, subvertida, invertida, uma sociedade pela qual se deva lutar.

Da Matta, ao analisar três grandes tipos de festas brasileiras, o desfile militar, o carnaval, e as festas religiosas, aponta para a coexistência da contestação social, da fuga da realidade e do controle social, em todos os casos. Burke aponta, para a cultura popular europeia no início da idade média, a polissemia das festas populares, pois ao mesmo tempo em que essas podem ser apenas fugas, pausas no cotidiano, podem ser também contestadoras chegando até mesmo a iniciar rebeliões e motins.

Portanto, ao se estudar esses anti-heróis que quebram o cotidiano ou as festas populares, ou de maneira mais ampla, a cultura popular, precisamos estar atentos à existência de muitos significados, que não se excluem, mas se complementam.

REFERÊNCIAS

ALENCASTRO, L. F.; RENAUX, M. L. Caras e modos dos migrantes e imigrantes. *In*: ALENCASTRO, L. F. (org). **História da vida privada no Brasil**. Vol. 2. São Paulo: Cia das Letras, 1997.

ALVIM, Z. M. F. **Brava Gente!** Os italianos em São Paulo 1870-1920. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1986.

BOSI, E. **Memória e sociedade:** lembranças de velhos. 13. ed. São Paulo: Cia das Letras, 2006.

BURKE, P. **Cultura popular na idade moderna**. São Paulo: Cia das Letras, 2010.

CÉSAR, Luciana Marcondes. **Morre o homem, nasce o santo:** morte e santificação popular de Rosendo e Manuel Brito em Araraquara. Trabalho de Conclusão de Curso; (Graduação em História) - Centro Universitário Central Paulista, 2002.

DA MATTA, R. **Carnavais, malandros e heróis**: para uma sociologia do dilema brasileiro. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

DEAN, W. **Rio Claro**: um sistema brasileiro de grande lavoura 1820-1920. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

FREITAS, A. **Tradições e reminiscências paulistanas**. São Paulo: Itatiaia, 1985.

MORAES FILHO, M. **Serenatas e saraus**: Collecção de autos populares, lundús, recitativos, modinhas, duetos, serenatas, barcarolas e outras produções brasileiras antigas e modernas. Vol 2. Rio de Janeiro: Garnier, 1901/1902.

MOURA, E. B. B. **Mulheres e menores no trabalho industrial**: os fatores sexo e idade na dinâmica do capital. Petrópolis: Vozes, 1982.

PINTO, M. I. M. B. **Cotidiano e sobrevivência**: a vida do trabalhador pobre na cidade de São Paulo (1890-1914). São Paulo: Edusp, 1994.

ROMERO, S. **Folclore brasileiro**: cantos populares do Brasil. Rio de Janeiro: José Olympio. 1954.

Ailton Pereira Morila

Doutor e mestre em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP), Bacharel em história pela FFLCH-USP. Atualmente é professor associado do Departamento de Educação e Ciências Humanas do Centro Universitário Norte do Espírito Santo da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Pesquisador do Prometheus (Núcleo de Estudos Críticos - UFES). Fundador do Museu da Música Popular Capixaba. Professor permanente do Programa de pós-graduação em Ensino na Educação Básica do CEUNES-UFES.

7

Thaís Lopes Fernandes Antunes

O DOCENTE E AS PROPOSTAS DO COTIDIANO PARA/COM/NAS INFÂNCIAS

É de conhecimento geral a importância do professor em todas as etapas do ensino. Com base nisso, esta pesquisa visa abordar a relevância da docência nas infâncias, bem como na modalidade de ensino da Educação Infantil, especialmente no que se refere às práticas do cotidiano.

Entende-se que, dentre as inúmeras incumbências do docente da Educação Infantil, está a de conhecer as infâncias, valorizá-las e ser um incansável estudioso do universo infantil. Isso porque essa etapa não se resume a uma simples modalidade de ensino com carga horária e dias letivos a serem cumpridos, mas representa um tempo de vida das crianças — tempo este que merece ser respeitado e valorizado de forma significativa e construtiva.

Na realidade atual, mais do que nunca, o docente precisa estar ciente de seu papel profissional e social, pois vivenciamos um aumento significativo de patologias no ambiente escolar. Sendo a Educação Infantil a primeira etapa da educação básica, torna-se imprescindível contar com docentes capacitados.

Dessa forma, é necessário refletir sobre o perfil do docente das infâncias, pois, diferentemente dos profissionais de outras modalidades de ensino, suas atribuições, habilidades e competências são complexas e intensas, influenciando diretamente a vida dos educandos. Isso se deve ao fato de que o público da Educação Infantil é composto por sujeitos em construção e em constante desenvolvimento.

INFÂNCIAS E SEU COTIDIANO

Entende-se a Educação Infantil como a modalidade de ensino que permeia as infâncias. Sendo assim, é necessário considerar não apenas os conteúdos e objetivos programáticos, mas também o tempo e a construção de vida dos alunos.

Segundo Andrade (2022, p. 5),

“A fase pré-escolar tem importância decisiva para o desenvolvimento das habilidades sociais, afetivas, emocionais e motoras das crianças. São momentos em que os estímulos e a interação com outras crianças e com adultos possibilitam a compreensão do mundo ao redor da criança, favorecendo sua aprendizagem.”

Partindo desse pressuposto, surgem alguns questionamentos referentes às funções, exigências, incumbências e ao papel do professor das infâncias.

Há que se considerar, primeiramente, a formação e qualificação desse profissional. Também é necessário levar em conta seu perfil profissional. No entanto, será que apenas esses aspectos devem ser considerados quando se pensa no docente das infâncias?

Segundo Andrade (2022, p. 8),

“No caso específico da Educação Infantil, é necessária também a compreensão de como acontece o desenvolvimento da criança, e tudo o que envolve essa fase de socialização e descoberta. A maneira de proceder, de falar, de conduzir o cotidiano da escola exige do(a) professor(a) a produção de saberes que fundamentem a prática educativa em consonância com as necessidades dos estudantes.”

Compreender as infâncias como um processo de desenvolvimento contínuo permite ao docente adentrar no universo infantil. Dentre tantas exigências possíveis e necessárias para esse profissional, é possível afirmar que a primordial de todas é ser um eterno estudante. Pensar o docente como alguém em constante formação implica reconhecer que ele não deve se considerar detentor de todo o saber, especialmente porque a Educação Infantil compreende o período que vai desde o início da vida até o ingresso no Ensino Fundamental.

Se refletirmos sobre as ações e funções do professor da Educação Infantil, perceberemos que sua lista de atribuições é extensa: ensinar a compartilhar, a conviver em sociedade, a despertar o sentimento de pertencimento e o protagonismo das crianças no sistema educacional.

Pensar sobre o papel do docente das infâncias vai além de tratar apenas do professor titular da turma, pois, no ambiente da escola infantil, todos os envolvidos participam do processo de ensino e aprendizagem. Embora todas as pessoas da instituição sejam importantes para a construção de um ambiente escolar significativo, o enfoque recai sobre o docente, pois ele se torna uma espécie de maestro no processo educativo: é quem guia, orienta, ajuda, proporciona, organiza, planeja e realiza inúmeras ações em prol das crianças.

Concordando com essa perspectiva, Andrade (2022, p. 10) afirma:

“O que está em jogo não é apenas a palavra que mais convém usar para definir a atividade docente e, sim, os efeitos discursivos que permeiam sua constituição e representação. Há grandes diferenças entre ser tia, educadora e professora. Mas a quem interessam essas particularidades? Em que contextos foram geradas? Uma pessoa que trabalha com alunos em uma escola infantil de forma alguma pode ser conferida como ‘tia’, pois essa conotação remete a um grau de parentesco que, supostamente, não existe entre professor(a) e aluno(a).

Nos dias atuais, há muito que se comemorar e dialogar acerca das mudanças e avanços do ensino e das escolas infantis. Porém, ainda há muito que evoluir, planejar e criar estratégias para a qualificação desse ensino.

Com base nisso, Carvalho (apud Sarmento, 2009, p. 19) destaca que:

“Durante séculos, as crianças foram representadas socialmente como ‘seres humanos’ miniaturizados, que só valia a pena estudar e cuidar pela sua incompletude e imperfeição, seres sociais em trânsito para a vida adulta.”

Entender as crianças como seres únicos, capazes e em constante desenvolvimento não é tarefa fácil para o docente da Educação Infantil, visto que cuidar e educar na rotina diária são indissociáveis.

Se refletirmos sobre a rotina e a vida cotidiana de crianças na Educação Infantil, veremos que a brincadeira, o lúdico, as práticas, as experiências, as vivências e tantos outros objetivos estão sempre presentes.

De acordo com Oliveira, Marques e Neves (2023, p. 10):

“Valorizar a infância dos/as alunos/as é deixá-los/as sob os cuidados de pessoas qualificadas para o desenvolvimento desta atividade. Da mesma forma, a valorização e o reconhecimento das pessoas que dedicam anos de suas vidas à educação nas creches e pré-escolas é imprescindível.”

Já que cuidar e educar são indissociáveis na prática educativa da Educação Infantil, bem como na vida escolar das infâncias, é mais do que necessário repensar, reavaliar, replanejar, reorganizar e reestruturar o papel do docente, pois ele não pode ignorar o cuidar em suas propostas, nem ser imparcial quanto ao desenvolvimento respeitoso dos alunos.

Embora seja de conhecimento geral os avanços em estudos e na organização da Educação Infantil, ainda há, por vezes, certa confusão sobre em qual das várias funções o docente deve se enquadrar.

Sendo a escola um complemento da família e vice-versa, para que haja de fato valorização e efetivação das aprendizagens, o docente precisa estar ciente de sua importância e, com

isso, dar a devida atenção e dedicação às suas atribuições para o sucesso do seu trabalho.

Desde sempre, e muito antes da regulação e organização da Educação Infantil, as mulheres já eram responsáveis por prover, organizar e planejar a educação das crianças.

Atualmente, há uma predominância maior de mulheres em escolas infantis, o que torna indissociável e indispensável o cuidar — fato ainda mais relevante quando o docente é nomeado por palavras de cunho familiar (tia, avó, mãe etc.).

Com base nisso, Andrade (2022, p. 6) afirma que:

“O predomínio da mulher nas escolas é um fato, ainda mais quando se trata de Educação Infantil. Por esse motivo, os saberes necessários para educar e cuidar das crianças nas escolas podem parecer implícitos, tendo em vista o papel desempenhado pelas mulheres, cotidianamente olhadas como mães, avós e tias.”

Partindo desse pressuposto de cuidar e educar, outro fator predominante nas infâncias e no contexto da escola infantil são as práticas do cotidiano, que constituem o instrumento de pesquisa e estudo deste anteprojeto, com enfoque no papel do docente perante tais práticas.

Se pararmos para pensar, a escola infantil é formada por crianças — bebês, crianças muito pequenas e crianças pequenas — e deve ser formulada, pensada, organizada, equipada e planejada para elas.

A partir do senso de pertencimento, bem como do protagonismo infantil, é que ocorre o desenvolvimento das infâncias em escolas infantis. Porém, como o docente deve portar-se para gerar tais sentimentos e ações nas crianças? Uma das muitas estratégias é a escuta ativa, que consiste em escutar e observar sempre com respeito, propriedade e conhecimento.

Adentrar o universo infantil requer delicadeza, destreza, sabedoria e competência, pois, através dessa escuta, é possível realizar uma rotina respeitosa para com as infâncias.

Concordando com essa ideia, Santos e Carvalho (2023, p. 7) ressaltam que:

“Infere-se, assim, que a escuta das crianças contribui para sua identificação e pertencimento ao grupo, além de funcionar na mobilização de iniciativas em que elas se sintam implicadas a tomar parte das decisões.”

Se considerarmos os alunos da Educação Infantil como seres em construção, há mais do que nunca uma exigência por uma docência consciente de sua importância e ciente da complexidade de sua função.

Quando falamos e pensamos em infâncias, o sentimento que nos remete é sempre o de alegria, barulho, bagunça, diversão, brincadeiras e muitas memórias afetivas — cheiros, sabores, gostos e tantos outros prazeres infantis e afetivos. Se levarmos em consideração que este período da vida, aparentemente extenso, tem uma duração curtíssima se comparado com sua magnitude, chegamos à conclusão de que ele passa muito rápido. Há que se pensar se, na organização dos contextos do cotidiano escolar, essa importância é levada em consideração. Também é necessário enfatizar se o docente responsável por essa organização está ciente do seu papel.

Sobre isso, Oliveira, Marques e Neves (2023, p. 5) afirmam:

“A fase pré-escolar tem importância decisiva para o desenvolvimento das habilidades sociais, afetivas, emocionais e motoras das crianças. São momentos em que os estímulos e a interação com outras crianças e com os adultos possibilitam a compreensão do mundo ao redor da criança, favorecendo sua aprendizagem.”

Com isso, na vida adulta, somos o reflexo das nossas brincadeiras e da nossa infância. Somos um amontoado de aprendizagens, vivências, experiências e memórias que vivemos e presenciamos na infância. Com base nisso, quando pensamos na rotina da Educação Infantil e das escolas infantis, está presente a vida cotidiana, as propostas do cotidiano e a rotina diária, que necessitam ser pensadas, elaboradas e organizadas de forma a desenvolver os alunos em sua totalidade, focando no protagonismo e pertencimento dos mesmos nesses processos.

Há a necessidade de pensar nas propostas do cotidiano não só como parte integrante de um planejamento, mas sim como norteadoras de todo o trabalho que será desenvolvido dentro da escola infantil.

Colaborando com essa ideia, Machado e Carvalho (2020, p. 18) argumentam:

“Argumentamos, finalmente, que a organização dos tempos e espaços da Educação Infantil deve constantemente guiar-se pela especificidade da área, cuja função sustenta-se no respeito aos direitos fundamentais das crianças e na garantia de uma formação integral orientada para as diferentes dimensões humanas (linguísticas, intelectual, expressiva, emocional, corporal, social e cultural).”

Quando pensamos no cotidiano e nas aprendizagens dos alunos, estamos abrindo um leque de oportunidades e vivências infinitas. Como já foi mencionado, somos o reflexo das nossas infâncias.

Portanto, mais do que nunca, o cotidiano faz parte da vida infantil; não somente faz parte, como também norteia as aprendizagens e o desenvolvimento da infância até a vida adulta.

Pensando assim, o docente ocupa um papel fundamental nesse desenvolvimento, visto que, para tornar-se consciente do seu papel, não necessita apenas de formação.

Colaborando com essa visão, Andrade (2022, p. 7) afirma:

“A atividade realizada nas escolas de Educação Infantil não foge à exigência, decência, seriedade e profissionalização das pessoas responsáveis pelo cuidado e educação das crianças. Educador(a) qualquer pessoa pode ser, já que, para ser professor(a), é imprescindível a formação adequada à atividade que se pretende realizar na escola e na sala de aula, tendo ainda a necessidade de estar em constante processo de aprendizagem, aliando a pesquisa e a prática docente.”

Ser um conhecedor das infâncias, bem como admirá-las e estudá-las, faz do docente um pertencente e instigador do processo de aprendizagem infantil. Quando refletimos sobre os tantos fazeres infantis, o cotidiano está em todos eles. Fazer da escola um ambiente acolhedor, seguro, repleto de oportunidades, vivências, experiências e propostas significativas não é tarefa fácil, porém o bom professor, consciente de seu papel e importância, necessita ter essas questões como lema e objetivo.

Vivemos em tempos tão abstratos e rasos; os dias passam voando. Os dias letivos parecem mais uma corrida maluca em busca de se cumprir um calendário cheio de datas, sem sentido para as infâncias, que, por vezes, este período da vida, de tanta relevância, passa despercebido — não somente para a criança, mas para seus familiares, para o sistema de ensino e, por algumas vezes, infelizmente, para o docente.

Colaborando com isso, Andrade (2022, p. 15) afirma:

“O entusiasmo e a vontade de fazer da escola um ambiente propício para o desenvolvimento humano às vezes parecem estar perdidos ou esquecidos. Em nossos tempos, os desejos são outros e estão fortemente atrelados ao consumo, à satisfação das necessidades ligadas à aparência, uma das principais maneiras de se sentir incluído no processo de globalização.”

Refletir sobre o papel da docência deve ser uma tarefa contínua e árdua; não há espaço para acomodação. Quando falamos em docência, há que se levar em consideração que, no ambiente escolar infantil, todos os envolvidos tornam-se partícipes do processo de aprendizagem e descoberta: família, funcionários, sistema escolar, mantenedoras e docentes — todos devem estar em sintonia, mirando num único objetivo, o desenvolvimento integral dos alunos.

Quando pensamos na participação de todos, não podemos ignorar que os espaços e materiais presentes nas escolas também devem ser pensados e planejados para essa mesma finalidade.

Concordando com isso, Melo e Guizzo (2019, p. 18) afirmam:

“Isso significa que devemos pensar o espaço não mais como um simples receptáculo de coisas dispostas simultaneamente, mas como um lugar onde as distintas vivências podem acontecer e se realizar.”

Refletir sobre todos os contextos e ações em que a criança está inserida, focar na inserção da mesma na construção de sua aprendizagem, encorajá-la a gerenciar seus interesses, focar no protagonismo infantil, deve ser o primeiro objetivo no planejamento da prática nas escolas infantis. Dar voz e vez, autonomia e independência, nesta construção de saberes e propostas do cotidiano, precisa ser não somente de acordo com a realidade dos alunos, mas também com suas necessidades educacionais.

Conforme Oliveira, Marques e Neves (2023, p. 12):

“Pensar a escola infantil como um tempo de vida, repleto de significados, pode parecer um desafio, porém o depoimento revela que, apesar das dificuldades, da pouca formação para desenvolver o trabalho com os/as alunos e dos contratempos do cotidiano, o tempo na escola é visto como fundamental.”

Incluir o cotidiano na prática diária enriquece não só o planejamento do docente, como também torna-o significativo para os alunos. Estamos em constante movimento, dia após dia, e no caso as crianças mudam segundo a segundo. Embora se tenha conhecimento de diversas teorias e estudos acerca do desenvolvimento infantil, é de fundamental importância enxergar as crianças atuais como seres ativos e transformadores, consumidores de informações e sedentos por novidades.

Quanto a isso, Santos e Carvalho (2023, p. 11) afirmam:

“Nos tempos atuais, podemos perceber como as crianças estão cada vez mais participativas na atividade de consumo, no que se refere à aquisição de produtos, um negócio bastante lucrativo para os empresários, justificando-se hoje a existência de tantas lojas especializadas em produtos infantis.”

São diversos os desafios do docente para concorrer com os tempos em que vivemos atualmente. As crianças estão cada vez menos interessadas no concreto e focam suas atenções e energias no digital e rápido. Com tanta informação rápida e presente, a criança traz consigo não somente uma bagagem de conhecimento, mas também uma gana por aprender mais, o que torna o papel do docente o de instigador e organizador deste processo de aprendizagem, com vista a propiciar aos alunos protagonismo quanto às suas aprendizagens e descobertas.

É necessário valorizar o que as crianças já sabem, aproveitar e ampliar a partir do que querem aprender, sempre com um olhar atento e uma escuta das necessidades, respeitando a criança, mas sem perder o enfoque no papel do docente em todas as suas atitudes.

Respeitando isso, Silva e Carvalho (2020, p. 6) destacam que:

“A vontade de tornar a criança protagonista da pesquisa não deve levar o pesquisador ou a pesquisadora a se apagar enquanto pessoa que detém conhecimento.”

Valorizar as infâncias, suas particularidades e diferenças enriquece o trabalho e a atuação do docente. Participar do universo infantil e adentrá-lo é perceber que cada criança é única, que cada uma detém sua bagagem de conhecimento, que cada uma está disposta a aprender e descobrir um mundo repleto de oportunidades. Em meio a tantos desafios, o docente necessita estar atento e ser incansável, pois precisa respeitar o aluno em sua individualidade, focando em sua totalidade e desenvolvimento integral.

Concordando com isso, Silva e Guizzo (2022, p. 6) afirmam:

“Por essa razão, a performance requer dos adultos o acolhimento da pluralidade dos corpos, das vozes e dos saberes das crianças, tendo em vista uma abertura à aprendizagem por meio da alteridade.”

Nesse contexto, o docente assume o papel de pesquisador dos contextos e cotidianos das infâncias. Sendo a educação infantil um exercício não somente para a escolarização, mas para a vida adulta, e considerando que tudo o que ocorre influencia diretamente nas aprendizagens, o docente ocupa um papel de organizador, possibilitador, instigador e criador de propostas de vivências e aprendizagens para as crianças.

PARA CONCLUIR...

Por fim, o papel do docente perante as propostas do cotidiano na educação infantil é recheado de desafios, incumbências, habilidades e aptidões.

Ser docente, por si só, em qualquer etapa das modalidades de ensino não é tarefa fácil, mas, para ser docente das infâncias, é necessário mais do que formação e experiência. É preciso que o docente assuma um papel de coadjuvante, sem perder a noção da

sua importância, para que seja possível, através da escuta, instigar e efetivar nos seus alunos o senso de pertencimento em suas aprendizagens e o protagonismo quanto ao seu desenvolvimento.

Podemos destacar que as infâncias contemporâneas são vividas por crianças mais ativas e participativas em relação aos conteúdos que estão acessando e assistindo (SANTOS; CARVALHO, 2023, p. 20). Com isso, os desafios do docente são constantes, porém a satisfação e efetivação do seu trabalho são compensatórias.

Conclui-se que ser docente das infâncias requer destreza, determinação, conhecimento, pertencimento, competências, habilidades e formação; e, sobretudo, força de vontade e dedicação. Somente assim as infâncias são valorizadas e o docente efetiva seu trabalho com significado para as infâncias.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, Elisabete. Formação Continuada de Professoras: o espaço-tempo da escola infantil. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 47, e115965, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/QPNwhVGrGwSX43pTcSqwTRG/?format=pdf>.
- CARVALHO, Rodrigo Saballa de. Escuta e participação em uma pesquisa etnográfica com crianças na Educação Infantil. **Linhas Críticas** (ONLINE), v. 29, p. 01-20, 2023. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/50765>.
- CARVALHO, Rodrigo Saballa de. O extraordinário na docência com crianças na Educação Infantil. In: SANTIAGO, Flávio; MOURA, Taís Aparecida. (Org.). **Infâncias e docências: descobertas e desafios de tornar-se professora e professor**. 1ªed. São Paulo: Pedro e João, 2021, p. 71-108. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/214200>.
- MACHADO, Sandro; CARVALHO, Rodrigo Saballa de. Notas de campo: percursos éticos e metodológicos em uma pesquisa com crianças na Educação Infantil. **Humanidades e Inovação**, v. 7, p. 159-175, 2020. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadesinovacao/article/view/2039>.

MELO, Darcyane Rodrigues de; GUIZZO, Bianca Salazar. Infância YouTube: problematizando representações de crianças inseridas na cultura de sucesso. **Série Estudos**, v. 24, n. 50, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.20435/serieestudos.v24i50.1162>.

OLIVEIRA, Virgínia Souza; MARQUES, Rafaela Ferreira Marques; NEVES, Vanessa Ferraz Almeida. Os bebês na sala do berçário: diferentes trajetórias no espaço. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 49,e255022, 2023. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ep/article/view/216828/198349>.

SANTOS, Nathalia Scheuermann dos; CARVALHO, Rodrigo Saballa. Entre o Fazer de Conta e o Fazer Acreditar: as crianças e suas performances em instalações de jogo. **Revista Brasileira Estudos da Presença** [EPERIODICO], v. 13, p. 01-33, 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbep/a/qcTBczNsWWknRWwDjGP7NsH/>.

SILVA, Marcelo Oliveira; CARVALHO, Rodrigo Saballa de. Concepções sobre currículo na Educação Infantil: ressonâncias da Pedagogia da Infância em narrativas de professoras. **Currículo sem Fronteiras**, v. 20, p. 497-514, 2020. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol20iss2articles/silvacarvalho.pdf>.

SILVA, Tamara Costa da; GUIZZO, Bianca Salazar. Infância e consumo no YouTube. **Revista Educação em Questão**, v. 60, n. 65, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.21680/1981-1802.2022v60n65ID28934>.

TEBALDI, Lisiane Rossatto; CARVALHO, Rodrigo Saballa de. Dimensões éticas e metodológicas de uma pesquisa com (e sobre) crianças na pré-escola: reflexões, tensões e perspectivas investigativas. **Educação Unisinos** (ONLINE), v. 26, p. 01-18, 2022. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/23894>.

8

Matheus de Oliveira Souza

PSICOLOGIA INVESTIGATIVA E O PERFIL CRIMINAL:

**DA TEORIA DO FBI
À APLICAÇÃO JURÍDICO-POLICIAL
NO CONTEXTO BRASILEIRO**

RESUMO:

O presente artigo analisa a psicologia investigativa sob a ótica das ciências jurídicas aplicadas à carreira policial, evidenciando sua relevância como instrumento de apoio à investigação e à persecução penal. A pesquisa tem como objetivo compreender de que forma os fundamentos teóricos da psicologia comportamental, as teorias do FBI e o mapeamento geográfico do crime podem contribuir para o aperfeiçoamento da atividade policial e da justiça criminal. Por meio de revisão bibliográfica e análise qualitativa, o estudo discute o conceito de criminal *profiling*, os indicadores psicológicos da cena do crime, a tipologia dos *serial killers* e a aplicação do *geoprofiling* como técnica complementar à investigação. O trabalho também aborda criticamente os limites éticos e jurídicos dessas práticas, destacando os riscos de estigmatização e de uso indevido de perfis comportamentais. Conclui-se que a psicologia investigativa, quando aplicada de forma responsável e interdisciplinar, oferece um caminho promissor para a racionalização das investigações e para o desenvolvimento de políticas públicas de prevenção criminal. O estudo propõe ainda uma reflexão inédita sobre a necessidade de uma psicologia investigativa brasileira, adaptada ao contexto jurídico e social do país, capaz de integrar ciência, ética e justiça.

Palavras-chaves: Psicologia Investigativa; Perfil Criminal; *Geoprofiling*; *Serial Killers*; Direito Penal.

ABSTRACT:

This article analyzes investigative psychology from the perspective of legal sciences applied to law enforcement, highlighting its relevance as a tool for criminal investigation and prosecution. The research aims to understand how behavioral psychology, FBI profiling theories, and the geographic mapping of crime can contribute to improving police activities and the administration of criminal justice. Through a literature review and qualitative analysis, the study discusses the concepts of criminal profiling, psychological indicators at the crime scene, typologies of serial killers, and the use of geoprofiling as a complementary investigative technique. It also presents a critical examination of the ethical and legal limits of these practices, emphasizing the risks of stigmatization and misuse of behavioral profiles. The findings indicate that investigative psychology, when applied responsibly and through an interdisciplinary approach, offers a promising path toward more rational investigations and evidence-based crime prevention policies. The article further proposes an original reflection on the creation of a Brazilian model of investigative psychology, adapted to the national legal and social context, capable of integrating science, ethics, and justice.

Keywords: *Investigative Psychology; Criminal Profiling; Geoprofiling; Serial Killers; Criminal Law.*

1. INTRODUÇÃO

A investigação criminal moderna exige não apenas técnicas periciais e probatórias, mas também uma compreensão aprofundada dos fatores psicológicos que permeiam o comportamento delituoso. Nesse contexto, a psicologia investigativa surge como um campo interdisciplinar que une elementos da criminologia, da psicologia forense e da análise comportamental, oferecendo às ciências jurídicas e às forças policiais instrumentos de interpretação sobre a mente e as motivações dos criminosos. O conceito, inicialmente desenvolvido no Reino Unido por David Canter, consolidou-se a partir da década de 1990 como uma metodologia científica que busca compreender o comportamento criminal a partir da interação entre o indivíduo e o ambiente do crime (CANTER, 1994).

Ao contrário das abordagens empíricas ou intuitivas, a psicologia investigativa fundamenta-se em evidências comportamentais e estatísticas, utilizando técnicas de *criminal profiling* (perfilamento criminal) para auxiliar na identificação de padrões de conduta. O *Federal Bureau of Investigation* (FBI), por meio da sua *Behavioral Science Unit* (BSU), foi pioneiro em aplicar métodos sistematizados de análise comportamental, desenvolvendo o chamado *profiling* investigativo, que parte da cena do crime para inferir características de personalidade, motivação e possíveis traços psicopatológicos do autor (DOUGLAS; BURGESS; RESSLER, 2013). Tais contribuições redefiniram a forma como o comportamento criminoso passou a ser interpretado, influenciando também os sistemas jurídicos e investigativos de diversos países, inclusive o Brasil (TURVEY, 2022).

No contexto jurídico brasileiro, a psicologia investigativa ainda é uma área em consolidação, embora suas aplicações práticas já se manifestem em perícias criminais, laudos psicológicos e processos judiciais que envolvem crimes de alta complexidade, como homicídios múltiplos e delitos sexuais (COSTA; RIBEIRO, 2019).

O perfil criminal (*criminal profiling*) tem se mostrado relevante como ferramenta auxiliar, especialmente em casos em que o *modus operandi* e a cena do crime fornecem elementos de natureza psicológica e simbólica sobre a personalidade do agente. Esse tipo de abordagem, embora não constitua prova direta, contribui muito para a construção de hipóteses investigativas e para a racionalização da coleta de evidências (PINTO; TEIXEIRA, 2021).

Além disso, o avanço da psicologia investigativa impõe novos desafios éticos e jurídicos. A utilização de perfis psicológicos deve respeitar os limites da legalidade e da presunção de inocência, evitando-se estigmatizações ou generalizações que possam comprometer o devido processo legal. Nesse sentido, a literatura recente tem destacado a necessidade de integração entre os métodos da psicologia e os princípios constitucionais do processo penal, especialmente no que tange à produção e à valoração da prova (LIMA, 2020). A interdisciplinaridade entre Direito e Psicologia, portanto, constitui não apenas uma exigência metodológica, mas também uma salvaguarda epistemológica e ética.

O presente artigo tem como objetivo analisar a psicologia investigativa sob o prisma das ciências jurídicas aplicadas à carreira policial, enfatizando sua relevância como instrumento de apoio à investigação e à persecução penal. Busca-se compreender de que forma as teorias do FBI, os indicadores da cena do crime e a tipologia dos *serial killers* podem ser incorporados à prática investigativa e pericial no contexto brasileiro, respeitando os limites legais e os princípios da dignidade humana. A metodologia utilizada baseia-se em pesquisa bibliográfica e documental, com revisão de literatura nacional e internacional sobre psicologia investigativa, criminologia comportamental e práticas forenses. A análise qualitativa permitirá identificar convergências e lacunas entre os modelos teóricos estrangeiros e a realidade das instituições policiais e jurídicas brasileiras.

O estudo propõe, ainda, discutir a geografia do crime como ferramenta complementar de análise comportamental e territorial, buscando compreender como os padrões espaciais de atuação dos criminosos podem auxiliar na previsão e prevenção de delitos. Assim, pretende-se oferecer um panorama atualizado e interdisciplinar da psicologia investigativa, articulando fundamentos teóricos, aplicabilidade prática e relevância jurídica, de modo a contribuir com a formação crítica dos profissionais da carreira policial e com o aprimoramento das políticas públicas de segurança.

2. DESENVOLVIMENTO

2.1 A PSICOLOGIA INVESTIGATIVA: FUNDAMENTOS TEÓRICOS

A psicologia investigativa constitui um campo de estudo recente, porém de crescente importância no âmbito da criminologia aplicada e da prática policial.

Desenvolvida a partir de uma aproximação entre a psicologia forense e a análise empírica do comportamento criminal, sua finalidade primordial é oferecer um conjunto de métodos científicos que permitam compreender e prever padrões de conduta delituosa, especialmente em crimes de natureza violenta. Essa vertente teórica tem origem nos estudos conduzidos por David Canter, professor da Universidade de Liverpool, que propôs uma abordagem empírica e estatística da conduta criminal, distanciando-se do caráter intuitivo ou meramente dedutivo presente nas análises tradicionais de perfilamento (CANTER, 2000).

A partir dos anos 1980, a psicologia investigativa consolidou-se como uma subdisciplina da psicologia aplicada, alicerçada

em três eixos: o estudo da conduta criminal, a análise da cena do crime e a inferência de características comportamentais do autor. Diferentemente do *profiling* clínico, baseado na experiência subjetiva do avaliador, a psicologia investigativa propõe uma metodologia científica que integra psicologia cognitiva, estatística multivariada e análise comportamental (CANTER; YOUNGS, 2009). Essa estrutura metodológica permitiu a formação de um corpo teórico robusto, pautado em evidências empíricas e validado por estudos de campo e bases de dados criminais.

De acordo com Alison e Rainbow (2011), o conceito de psicologia investigativa não se limita à criação de perfis de criminosos, mas abrange o estudo das decisões e comportamentos envolvidos em todo o processo investigativo, incluindo as estratégias cognitivas adotadas pelos investigadores e a relação entre o ambiente e a ação criminal. Essa perspectiva coloca o investigador não apenas como receptor de informações, mas como agente que constrói hipóteses a partir de padrões verificáveis. Assim, o papel da psicologia investigativa é duplo: compreender o comportamento do infrator e aperfeiçoar o raciocínio investigativo da polícia (ROSSMO, 2016).

A teoria de Canter apoia-se fortemente na premissa de que o comportamento criminoso é racional em certa medida, ou seja, reflete escolhas e preferências consistentes com a estrutura psicológica do indivíduo e com o contexto ambiental em que o delito é cometido. A análise de padrões espaciais, temporais e comportamentais — chamada *principle of consistency* — sugere que os criminosos tendem a repetir características de conduta ao longo de seus crimes, permitindo inferências preditivas (CANTER; YOUNGS, 2009). Esse princípio foi confirmado em estudos empíricos envolvendo agressores sexuais e homicidas seriais, demonstrando que o comportamento observado na cena do crime mantém relação direta com traços de personalidade e história de vida (CANTER; HERITAGE, 1990).

Outro marco teórico importante foi a introdução da teoria da coerência interpessoal, que sustenta que as relações interpessoais do criminoso no cotidiano refletem-se simbolicamente na forma como ele trata suas vítimas. Em crimes sexuais, por exemplo, o grau de dominação ou de empatia manifestado durante o ato pode espelhar padrões relacionais estabelecidos em contextos não criminais (ALISON; GOODE; ALISON, 2002). Essa teoria aproxima a psicologia investigativa de uma análise psicodinâmica refinada, permitindo que o comportamento observável seja interpretado à luz de modelos de personalidade.

Sob o ponto de vista jurídico, a psicologia investigativa fornece um suporte interpretativo para o processo penal contemporâneo, sobretudo na fase investigatória. Conforme observam Turvey (2022) e Douglas e Ressler (2013), a construção de perfis comportamentais pode auxiliar na formulação de hipóteses investigativas, sem, contudo, substituir a prova material. Isso significa que o perfil psicológico é um elemento subsidiário, de caráter técnico, que deve ser interpretado com prudência e sob controle epistemológico, evitando o risco de juízos de valor ou generalizações indevidas.

No contexto brasileiro, a introdução da psicologia investigativa ainda enfrenta desafios institucionais e metodológicos. Costa e Ribeiro (2019) apontam que a integração entre peritos, psicólogos e investigadores é incipiente, embora existam iniciativas em órgãos como a Polícia Federal e as Polícias Cíveis estaduais voltadas à capacitação em análise comportamental e *geoprofiling*. A aplicação de princípios da psicologia investigativa no Brasil requer, portanto, adaptação às peculiaridades do sistema jurídico-penal e aos limites constitucionais do processo penal.

A relevância teórica da psicologia investigativa transcende o âmbito policial e alcança também o campo da prova psicológica e da avaliação da imputabilidade penal. O art. 26 do Código Penal Brasileiro estabelece que o agente é isento de pena se, ao tempo da

ação, era incapaz de entender o caráter ilícito do fato ou de determinar-se conforme esse entendimento. Nesse contexto, a análise comportamental e o perfil psicológico auxiliam na compreensão da imputabilidade e na diferenciação entre distúrbio mental e desvio de personalidade (LIMA, 2020). Assim, o saber psicológico aplicado à investigação não apenas orienta a busca por suspeitos, mas também fornece elementos para a interpretação jurídica da conduta humana.

Portanto, a psicologia investigativa constitui um campo de intersecção entre o Direito, a Psicologia e a Segurança Pública, cujo potencial analítico contribui para a construção de políticas criminais mais eficazes e eticamente orientadas. Seus fundamentos teóricos permitem compreender o crime não apenas como um ato ilícito, mas como um fenômeno psicossocial multifatorial, passível de estudo sistemático e científico.

2.2 CRIMINAL PROFILING E AS TEORIAS DO FBI

O método de *criminal profiling*, também denominado perfilamento criminal, constitui uma das mais emblemáticas ferramentas de investigação comportamental desenvolvidas no século XX. Seu objetivo é delinear características psicológicas, comportamentais e demográficas de um criminoso desconhecido, com base na análise detalhada do crime cometido e das circunstâncias em que o delito ocorreu. Embora o termo tenha sido amplamente popularizado pela cultura midiática e pela ficção, sua origem remonta a pesquisas empíricas realizadas no *Behavioral Science Unit* (BSU) do *Federal Bureau of Investigation* (FBI), a partir da década de 1970, por psicólogos e agentes como John Douglas, Robert Ressler e Ann Burgess (DOUGLAS; RESSLER; BURGESS, 2013).

De acordo com Douglas e Ressler, o modelo do FBI foi estruturado a partir de extensas entrevistas com assassinos em série e agressores sexuais encarcerados, cujo objetivo era identificar

padrões de comportamento, motivações e características pessoais recorrentes. A análise desses dados permitiu a criação de uma taxonomia comportamental que classificava os criminosos em dois grandes grupos: organizados e desorganizados. Os primeiros revelavam planejamento, controle emocional e racionalidade instrumental, enquanto os segundos agiam de forma impulsiva, caótica e emocionalmente instável (RESSLER; BURGESS; DOUGLAS, 1988). Essa tipologia, conhecida como "*organized/disorganized dichotomy*", tornou-se a base do primeiro modelo formal de perfilamento criminal.

Pioneiro, o método mostrou-se eficaz em diversos casos emblemáticos de homicídios múltiplos e crimes sexuais, servindo como instrumento complementar de investigação e de interpretação psicológica da conduta criminosa (ALISON; RAINBOW, 2011).

A metodologia do FBI baseia-se em cinco estágios principais: (1) análise da cena do crime, (2) classificação do crime, (3) reconstrução comportamental, (4) formulação do perfil e (5) validação das hipóteses. Em cada uma dessas etapas, o investigador busca estabelecer conexões entre o comportamento observável (*modus operandi*) e os fatores subjacentes à personalidade do agressor. Assim, o *profiling* não se reduz à dedução intuitiva, mas se constitui como um processo de raciocínio analítico, sustentado por inferências lógicas e conhecimento empírico acumulado (DOUGLAS; BURGESS; RESSLER, 2013).

Na prática investigativa contemporânea, o *criminal profiling* é compreendido como uma ferramenta auxiliar, não substitutiva, da perícia técnica e da prova material. Turvey (2022) ressalta que o perfilamento deve ser encarado como uma hipótese de trabalho e não como uma evidência conclusiva, devendo ser confirmado por outros meios de investigação. Esse entendimento é essencial para evitar que o perfil psicológico assuma o papel de prova subjetiva ou discriminatória, contrariando princípios fundamentais do processo penal, como o contraditório e a presunção de inocência. Assim, o

uso ético e responsável do *profiling* requer que o perito ou analista comportamental mantenha um compromisso científico e jurídico com a objetividade e a neutralidade interpretativa.

A partir das grandes contribuições do FBI, diversos modelos complementares surgiram, buscando complementar o método original. Um deles é o *Behavioral Evidence Analysis* (BEA), proposto por Brent Turvey, que enfatiza a análise dedutiva das evidências físicas, em contraste com a indução baseada em padrões de casos anteriores. No BEA, cada crime é tratado como um evento único, e o perfil é derivado exclusivamente das evidências comportamentais concretas, sem recorrer a generalizações estatísticas (TURVEY, 2022). Essa abordagem reforça o vínculo entre a psicologia investigativa e a lógica forense, aproximando-a de um modelo probatório mais compatível com o direito penal e o devido processo legal.

Paralelamente, o FBI desenvolveu o *Crime Classification Manual* (CCM), um compêndio sistematizado que define categorias e subcategorias de crimes violentos, com base em características observáveis da cena do crime e do comportamento pós- delito. O manual, revisado em 2013, fornece uma taxonomia padronizada que orienta tanto a investigação policial quanto o trabalho pericial e judicial (DOUGLAS; BURGESS; RESSLER, 2013). A lógica subjacente ao CCM é que o crime, enquanto expressão comportamental, reflete traços de personalidade e motivações psicológicas que podem ser inferidas e classificados de forma empírica.

Na literatura contemporânea, a psicologia investigativa tem procurado integrar as teorias do FBI aos demais modelos de análise comportamental, baseados em dados quantitativos e ferramentas computacionais. O desenvolvimento do *geoprofiling*, por exemplo, expandiu o escopo do *profiling* tradicional, incorporando o estudo de padrões espaciais e temporais da atividade criminal (ROSSMO, 2016). Essa integração entre psicologia, estatística e tecnologia contribui para o aperfeiçoamento da investigação criminal,

ampliando sua capacidade preditiva e sua aderência a padrões científicos verificáveis.

Do ponto de vista jurídico, a incorporação das teorias do FBI nas práticas investigativas é e deve ser acompanhada de cautela metodológica, com respeito aos princípios constitucionais. A elaboração de perfis comportamentais, sem a devida correspondência probatória, não deve, por si só, servir de base para imputação penal. Conforme enfatiza Lima (2020), a psicologia investigativa deve ser compreendida como ciência auxiliar, e não como fonte autônoma de prova. Assim, sua aplicação nas carreiras policiais e jurídicas deve priorizar o rigor científico, a transparência metodológica e a conformidade ética.

Em síntese, as teorias do FBI e seu pioneirismo representam um grande marco na história da criminologia moderna, ao introduzirem o raciocínio psicológico e comportamental como instrumento de investigação.

Dessa forma, o *criminal profiling* deixa de ser um exercício de intuição e passa a constituir uma ferramenta legítima de apoio à investigação e à justiça criminal, utilizado sob a égide da ciência e do direito.

2.3 INDICADORES PSICOLÓGICOS E A CENA DO CRIME

A análise da cena do crime constitui uma das etapas mais cruciais da investigação criminal e, simultaneamente, o principal campo empírico da psicologia investigativa. Cada detalhe físico, simbólico ou comportamental presente no local de um delito pode revelar aspectos profundos sobre a motivação, o controle emocional e o perfil cognitivo do autor. Para a psicologia investigativa, o crime não é apenas um ato isolado, mas uma manifestação observável de processos mentais e padrões de comportamento consistentes com a personalidade do criminoso (CANTER; YOUNGS, 2009).

Em termos metodológicos, a análise comportamental parte da premissa de que todo crime contém uma assinatura psicológica (*signature*), distinta do *modus operandi*. Enquanto o *modus operandi* diz respeito aos meios empregados para a execução do delito, a assinatura reflete as necessidades emocionais ou fantasias subjacentes que motivam o ato (TURVEY, 2022). Essa diferenciação é essencial, pois permite distinguir ações instrumentais de manifestações simbólicas — por exemplo, a repetição ritualística de um gesto, a disposição específica das vítimas ou o uso de objetos particulares. Tais elementos não são aleatórios, mas expressões de padrões mentais recorrentes e, por isso, servem como indicadores de personalidade e de fixações psicológicas.

Douglas e Burgess (2013) destacam que a cena do crime deve ser interpretada como uma “narrativa comportamental”, na qual cada vestígio físico corresponde a uma decisão, consciente ou inconsciente, do autor. O posicionamento do corpo, a escolha do local, a ausência ou presença de violência sexual, o emprego de armas e o tempo de permanência do agressor são componentes que refletem níveis distintos de controle e planejamento. A leitura adequada desses sinais exige uma abordagem interdisciplinar que combine psicologia, criminologia, medicina legal e direito penal, pois apenas a conjugação dessas áreas permite reconstruir a lógica interna do ato criminoso.

No campo da psicologia investigativa, diversos estudos confirmam a correlação entre os indicadores da cena do crime e traços específicos de personalidade. Pesquisas conduzidas por Canter e Heritage (1990) demonstraram que comportamentos observáveis — como o grau de dominação, empatia ou humilhação infligida à vítima — correspondem a padrões de relacionamento interpessoal que o agressor mantém em sua vida cotidiana. Esse achado consolidou o chamado princípio da coerência interpessoal, segundo o qual a forma de interação entre criminoso e vítima reflete, de maneira simbólica, as estruturas relacionais do ofensor.

Essa teoria é fundamental para a construção de perfis comportamentais mais precisos e para a distinção entre crimes motivados por poder, prazer ou compulsão.

Sob a ótica jurídica, os indicadores psicológicos da cena do crime podem também contribuir para a avaliação da imputabilidade penal e da intenção delitiva. No processo penal, compreender se o agente agiu com dolo, culpa ou inimputabilidade parcial demanda uma leitura cuidadosa de sua conduta concreta e dos elementos subjetivos que a compõem. A psicologia investigativa, ao oferecer inferências sobre estados mentais subjacentes, auxilia o perito e o magistrado na interpretação da conduta conforme o art. 59 do Código Penal Brasileiro, especialmente no tocante à culpabilidade e à periculosidade (LIMA, 2020).

Outro conceito amplamente empregado na psicologia investigativa é o de escalada comportamental, que descreve a progressão temporal e emocional das ações criminosas. De acordo com Kocsis (2006), criminosos violentos tendem a apresentar um aumento gradual na intensidade e na complexidade de seus atos, o que se manifesta em alterações visíveis na cena do crime. Essa escalada reflete tanto o reforço de fantasias internas quanto o aprimoramento técnico do criminoso, tornando-se um indicador relevante para a previsão de futuras ações e para a avaliação da reincidência.

A leitura psicológica da cena do crime deve, no entanto, observar limites epistemológicos rigorosos. Como lembra Alison e Rainbow (2011), a interpretação simbólica dos vestígios comportamentais requer validação empírica e cruzamento com outras fontes de evidência. Nenhum traço isolado — como a posição do corpo ou o uso de determinado objeto — pode ser tomado como prova inequívoca de um traço psicológico ou diagnóstico psiquiátrico. É necessário que as inferências estejam fundamentadas em comparações estatísticas e em padrões comportamentais validados por

amostras significativas. Caso contrário, corre-se o risco de transformar o perfilamento em especulação subjetiva, com sérias implicações jurídicas e éticas.

A literatura também reconhece que a cena do crime é uma forma de comunicação simbólica. Geberth (2016) argumenta que certos agressores deixam mensagens, marcas ou objetos com o intuito de manipular a investigação ou de reafirmar o próprio poder sobre a vítima e as autoridades. Esses elementos compõem o fenômeno da *"behavioral posing"*, no qual o criminoso constrói deliberadamente um cenário que expressa seu narcisismo, ressentimento ou necessidade de controle. A análise desse comportamento simbólico é crucial para compreender motivações inconscientes e, em alguns casos, identificar padrões de personalidade como o transtorno de personalidade antissocial ou o narcisismo patológico (HARE, 1999).

No contexto das carreiras policiais, compreender os indicadores psicológicos presentes na cena do crime implica desenvolver uma leitura investigativa que ultrapasse o plano técnico-probatório e adentre a dimensão interpretativa do comportamento humano. O perito ou investigador deve ser capaz de reconhecer que o crime é, em si, uma forma de comunicação — uma mensagem comportamental — e que o autor deixa marcas não apenas materiais, mas também psicológicas. Esse tipo de leitura amplia a eficácia das investigações, permite a integração entre psicologia e direito e contribui para a formação de profissionais mais críticos e cientificamente embasados.

Em suma, a cena do crime é um espelho da mente criminosa. Seus vestígios físicos e simbólicos constituem indicadores psicológicos que, se analisados com rigor metodológico, permitem inferir traços de personalidade, motivações e padrões relacionais do infrator. A psicologia investigativa, ao sistematizar tais observações, oferece à investigação policial e à perícia criminal um instrumental científico de enorme relevância para a elucidação de crimes complexos e para o fortalecimento da justiça penal.

2.4 TIPOLOGIA DOS *SERIAL KILLERS* E PERFIL DOS CRIMINOSOS

O fenômeno dos assassinos em série representa um dos objetos mais complexos e fascinantes do estudo criminológico contemporâneo. Sua análise ultrapassa os limites da medicina legal e da psicopatologia, exigindo uma compreensão interdisciplinar que envolva psicologia investigativa, criminologia e direito penal. O termo *serial killer* foi cunhado por Robert Ressler, agente do FBI, na década de 1970, durante as pesquisas da *Behavioral Science Unit* (BSU), para descrever indivíduos que cometem uma série de homicídios distintos, com um intervalo de “resfriamento emocional” entre os eventos (RESSLER; BURGESS; DOUGLAS, 1988). Tal intervalo, segundo os estudos do FBI, é o elemento que distingue o assassino em série do homicida em massa e do assassino em sequência (*spree killer*).

De acordo com Holmes e Holmes (2009), os *serial killers* apresentam um padrão de motivação psicológica que transcende o simples impulso homicida: suas ações expressam necessidades de controle, dominação e gratificação emocional. Em sua tipologia clássica, os autores classificam esses criminosos em quatro categorias principais: visionário, missionário, hedonista e de poder/controle.

- O visionário é movido por delírios psicóticos ou por ordens alucinatórias, acreditando agir sob comando de forças sobrenaturais;
- O missionário julga possuir uma “missão moral” de eliminar determinados grupos ou indivíduos;
- O hedonista comete homicídios pela busca de prazer — sexual, financeiro ou de excitação;
- Já o assassino de poder/controle mata para reafirmar domínio e autoridade sobre a vítima.

Essa classificação, amplamente utilizada em investigações criminais, permite ao analista compreender as motivações subjacentes ao comportamento homicida e orientar estratégias de prevenção e captura (HOLMES; HOLMES, 2009).

A abordagem do FBI foi posteriormente ampliada por análises de natureza psicológica e estatística. David Canter (2000) propôs uma tipologia baseada em clusters comportamentais, obtidos por meio de análises multivariadas de crimes reais. Canter identificou padrões relacionais entre as ações do criminoso e sua interação com o ambiente e as vítimas. Nessa perspectiva, o serial killer não é classificado por tipo, mas por padrões de coerência comportamental — o que permite associar traços de personalidade às escolhas espaciais e operacionais do delito (CANTER; YOUNGS, 2009).

Outro autor de relevância é Eric Hickey (2016), que propôs a teoria do “Ciclo de Assassinato Serial”, descrevendo fases progressivas que vão desde a fantasia até a execução e a repetição. Segundo o modelo, o comportamento homicida em série inicia-se com a formação de uma fantasia compensatória, geralmente de natureza sexual ou de poder, que evolui para a necessidade de concretização. Após o crime, há uma fase de alívio psicológico e uma subsequente tensão crescente, levando à repetição do ato. Esse ciclo explica o caráter compulsivo e ritualístico de muitos assassinos em série, além de justificar a dificuldade de reabilitação ou interrupção do padrão (HICKEY, 2016).

Do ponto de vista psicológico, grande parte dos *serial killers* apresenta traços associados à psicopatia, definida como um transtorno de personalidade caracterizado pela ausência de empatia, remorso e pela manipulação instrumental de outras pessoas. Conforme explica Robert Hare (1999), criador do instrumento *Psychopathy Checklist-Revised* (PCL-R), a psicopatia não se confunde com a insanidade, pois o psicopata é plenamente capaz de compreender a ilicitude de seus atos, embora não possua freios morais internos. Essa distinção

é crucial para o direito penal, uma vez que o psicopata, por não ser inimputável, deve responder pelos crimes cometidos, ainda que sua capacidade de sentir culpa ou remorso seja nula (BRASIL, 1940).

A doutrina penal brasileira reconhece essa diferença, sustentando que a imputabilidade não se confunde com a normalidade psíquica, mas com a capacidade de autodeterminação moral e intelectual. Assim, indivíduos com transtornos de personalidade, ainda que diagnosticados, não se enquadram, via de regra, nas hipóteses de inimputabilidade do art. 26 do Código Penal, podendo, contudo, ter sua culpabilidade atenuada (LIMA, 2020). Nesse sentido, a análise comportamental do serial killer contribui não apenas para a investigação, mas também para a individualização da pena, na medida em que fornece subsídios técnicos sobre o grau de periculosidade e a probabilidade de reincidência.

Além dos aspectos clínicos e jurídicos, a psicologia investigativa destaca o papel da ritualização e da assinatura psicológica nos crimes em série. O ritual é uma sequência de comportamentos simbólicos que satisfazem fantasias internas e confere ao ato homicida um sentido pessoal e repetitivo (TURVEY, 2022). A assinatura, por sua vez, é o componente único e estável que diferencia um criminoso de outro — sua “marca psicológica”. Ao identificar padrões de ritualização, o investigador é capaz de correlacionar diferentes cenas de crime e atribuir autoria a um mesmo agente, mesmo quando há variações no *modus operandi*. Essa leitura psicológica tem valor operacional e probatório, sobretudo quando utilizada de forma complementar à perícia forense e às provas materiais (DOUGLAS; BURGESS; RESSLER, 2013).

Em um plano mais amplo, a compreensão da tipologia dos *serial killers* também tem implicações preventivas e políticas. Canter e Youngs (2009) defendem que o estudo sistemático de padrões comportamentais pode orientar políticas públicas de prevenção à violência, especialmente no campo da saúde mental e da reinserção

social. Já Turvey (2022) argumenta que o avanço das ciências comportamentais e da inteligência criminal deve vir acompanhado de uma ética profissional rigorosa, de modo a evitar estigmatizações ou interpretações deterministas sobre o comportamento humano.

Portanto, a análise da tipologia dos *serial killers* não é apenas um exercício de categorização, mas um instrumento de compreensão da complexa relação entre mente, crime e sociedade. Ao oferecer um olhar psicológico sobre o homicídio serial, a psicologia investigativa amplia as possibilidades da investigação criminal e contribui para uma abordagem mais racional, humanizada e cientificamente fundamentada do fenômeno da violência extrema.

2.5 GEOGRAFIA DO CRIME E O MAPEAMENTO COMPORTAMENTAL

A dimensão espacial do comportamento criminoso constitui um dos eixos centrais da psicologia investigativa contemporânea. A noção de que o crime não ocorre de forma aleatória, mas obedece a padrões geográficos e cognitivos previsíveis, deu origem a uma vertente científica denominada geografia do crime (*crime geography*) ou análise espacial criminal. Essa área de estudo, consolidada a partir das pesquisas de Kim Rossmo (2000) e David Canter (1994), fundamenta-se na hipótese de que o espaço físico é uma extensão da mente criminal — ou seja, as decisões sobre onde e como cometer um delito refletem processos psicológicos, sociais e ambientais do infrator.

O ponto de partida dessa teoria é o chamado “princípio da distância- decrescente” (*distance-decay principle*), segundo o qual os criminosos tendem a agir próximos de seus locais de residência ou de suas rotinas habituais, evitando, contudo, cometer delitos imediatamente ao redor de sua casa, o que Canter denominou “zona de exclusão” (*buffer zone*) (CANTER; LARKIN, 1993). Essa relação entre espaço e comportamento permitiu a formulação de modelos

matemáticos e geográficos de previsão de localização de criminosos, conhecidos como geoprofiling.

O *geoprofiling* é definido por Rossmo (2000) como o processo de análise de locais relacionados a crimes de um mesmo autor, a fim de estimar a provável área de residência ou de atuação desse indivíduo. O método combina dados espaciais, padrões temporais e variáveis comportamentais, permitindo ao investigador delimitar zonas de probabilidade e otimizar recursos policiais. O sistema desenvolvido por Rossmo, denominado *Criminal Geographic Targeting* (CGT), tornou-se referência mundial em investigações de homicídios em série e crimes sexuais, tendo sido incorporado em unidades especializadas de polícia em países como Estados Unidos, Reino Unido e Canadá.

Para a psicologia investigativa, o comportamento espacial do criminoso é uma extensão do seu comportamento psicológico. Cada decisão — escolha de rota, horário, tipo de vítima ou cenário — reflete uma interação complexa entre cognição, emoção e contexto social. Canter e Youngs (2009) argumentam que o espaço geográfico funciona como uma “biografia comportamental” do criminoso, revelando tanto seus hábitos quanto seus limites cognitivos. Criminosos organizados tendem a escolher locais com alto controle situacional e fácil fuga; já ofensores desorganizados preferem áreas conhecidas ou de fácil acesso, mesmo que apresentem riscos maiores.

A análise espacial também está intrinsecamente ligada ao conceito de padrões de deslocamento criminal (*journey-to-crime*). De acordo com Brantingham e Brantingham (1991), cada crime é precedido por uma sequência de deslocamentos físicos que compõem a rotina do infrator — locais de moradia, trabalho, lazer e transporte. A compreensão desses padrões permite não apenas identificar a provável residência do criminoso, mas também prever futuros locais de ataque. Esse tipo de raciocínio é especialmente útil em investigações

de crimes seriais e na formulação de estratégias preventivas de policiamento orientado por evidências (*evidence-based policing*).

No contexto jurídico, o estudo da geografia do crime oferece subsídios relevantes para o planejamento de políticas públicas de segurança e para a efetividade da persecução penal. A utilização de sistemas de *geoprofiling* e análise espacial está prevista em diversas iniciativas de inteligência policial no Brasil, como os Núcleos de Estatística e Análise Criminal (NEAC) e o Sistema de Localização de Crimes Violentos da Polícia Federal (SINESP-Infoseg). Essas ferramentas permitem que o Ministério Público e as polícias identifiquem “zonas quentes” (hot spots) de criminalidade e ajustem a distribuição de recursos investigativos (COSTA; RIBEIRO, 2019).

Entretanto, o uso da geografia criminal deve ser acompanhado de rigor ético e jurídico, a fim de evitar vieses interpretativos ou violações de direitos fundamentais. Lima (2020) adverte que a integração de modelos estatísticos à investigação penal não dispensa o controle humano e o respeito ao devido processo legal. Perfis geográficos e comportamentais não constituem prova por si só, mas hipóteses orientadoras, devendo ser validados por evidências materiais e testemunhais. O uso indevido dessas ferramentas, sobretudo quando combinado com estereótipos socioeconômicos ou raciais, pode resultar em práticas discriminatórias e contrariar os princípios constitucionais da dignidade da pessoa humana e da presunção de inocência.

Do ponto de vista psicológico, a análise espacial também contribui para compreender a zona de conforto emocional do criminoso, ou seja, os limites cognitivos e afetivos dentro dos quais ele se sente seguro para agir. Segundo Kocsis (2006), cada infrator desenvolve um “mapa mental” do território criminal, influenciado por experiências prévias, estilo de vida e grau de organização. Esse mapa não é apenas físico, mas também simbólico: representa as fronteiras internas do medo, da confiança e da familiaridade. Assim, a geografia

do crime revela tanto a topografia externa quanto o território psicológico do criminoso.

A incorporação desses modelos à formação das carreiras policiais é essencial para o fortalecimento da investigação baseada em evidências. A compreensão dos padrões espaciais do delito amplia a eficiência das operações e reduz o componente aleatório das buscas. Além disso, permite o diálogo entre a psicologia investigativa, a criminologia ambiental e o direito penal, promovendo uma abordagem interdisciplinar que une racionalidade científica e responsabilidade jurídica.

Em síntese, a geografia do crime e o mapeamento comportamental demonstram que o espaço é uma variável essencial do comportamento humano e, portanto, do comportamento criminoso. O estudo dos padrões espaciais não apenas auxilia na resolução de crimes complexos, mas também contribui para a formulação de políticas públicas de prevenção e investigação mais eficazes. Ao compreender o território como extensão da mente criminal, a psicologia investigativa revela que cada deslocamento, cada escolha de local e cada ação no espaço constituem expressões da personalidade — traçando, assim, o mapa invisível da conduta criminoso.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O percurso teórico e empírico desenvolvido neste artigo revela que a psicologia investigativa se consolidou como uma das mais promissoras intersecções entre as ciências jurídicas e as ciências comportamentais. Ao analisar o crime não apenas como um fato jurídico, mas como um fenômeno humano, complexo e simbólico, essa área inaugura uma nova forma de compreender a

violência — não pela mera tipificação penal, mas pelo seu substrato psicológico e ambiental.

Entretanto, o avanço desse campo também impõe tensões epistemológicas e éticas. A busca por previsibilidade comportamental, embora fascinante, desafia o próprio conceito de liberdade humana sobre o qual se ergue o Direito Penal. Se o comportamento criminoso pode ser previsto, delineado e mapeado, até que ponto a noção de responsabilidade moral e a ideia de culpabilidade permanecem intactas? Essa é uma das contradições mais sutis — e ainda pouco enfrentadas — entre a psicologia investigativa e a dogmática penal contemporânea (LIMA, 2020).

O uso crescente de métodos de criminal *profiling*, *geoprofiling* e análises comportamentais automatizadas nas investigações policiais traz consigo o risco de uma “tecnificação do olhar policial”, em que o raciocínio investigativo é substituído por algoritmos e inferências estatísticas. Embora tais ferramentas ampliem a eficácia das investigações, há o perigo de se reduzir o indivíduo a um conjunto de dados comportamentais, o que pode conduzir a práticas de estigmatização, racialização e julgamento antecipado. Turvey (2022) e Rossmo (2016) alertam que o perfil criminal, quando mal utilizado, tende a reforçar vieses cognitivos e a naturalizar categorias sociais de suspeição — um risco grave para a legitimidade do processo penal.

No caso brasileiro, a aplicação da psicologia investigativa exige ainda adequação institucional e epistemológica. Ainda que brilhante, é necessário reconhecer que o modelo importado do FBI foi desenvolvido em contextos socioculturais e jurídicos distintos, nos quais o sistema de *common law* favorece a experimentação probatória. A transposição acrítica dessas técnicas para um ambiente de *civil law* pode gerar incompatibilidades com os princípios constitucionais da presunção de inocência e do devido processo legal (BRASIL, 1988). Assim, a construção de uma psicologia investigativa brasileira, contextualizada e interdisciplinar, constitui o passo seguinte para a

maturidade científica desse campo. Há, contudo, um aspecto inovador que emerge da reflexão aqui proposta: a possibilidade de a psicologia investigativa funcionar não apenas como instrumento de persecução penal, mas como ferramenta de prevenção e educação social. Ao compreender os padrões mentais e espaciais do comportamento criminoso, é possível formular políticas públicas de prevenção primária — especialmente voltadas à saúde mental, à violência doméstica e ao controle de fatores de risco sociais e afetivos. Essa perspectiva desloca a psicologia investigativa de um papel meramente reativo para um papel proativo e humanizador, integrando-a às estratégias de segurança cidadã e de promoção da dignidade humana.

Outro ponto que merece crítica reside na forma como o imaginário midiático e institucional frequentemente *fetichiza* a figura do serial killer, transformando-o em objeto de fascínio cultural, em vez de reflexão ética e jurídica. Essa espetacularização da violência distorce o papel científico da psicologia investigativa, reduzindo-a a uma estética do horror e não a um campo de conhecimento responsável por compreender e prevenir a barbárie. É necessário restituir à investigação comportamental o seu caráter epistemológico e humanista, resgatando-a do sensacionalismo e recolocando-a a serviço da justiça e da sociedade.

Por fim, ao integrar Direito, Psicologia e Geografia do Crime, este artigo buscou demonstrar que o comportamento criminoso é, antes de tudo, uma linguagem — uma forma de comunicação complexa entre indivíduo, espaço e sociedade. Decifrar essa linguagem é compreender as estruturas simbólicas que sustentam a violência, o poder e a culpa. Mais do que identificar culpados, a psicologia investigativa oferece ao Direito a oportunidade de repensar a própria noção de verdade no processo penal.

Em tempos de avanço tecnológico e de judicialização do comportamento, talvez o maior desafio da carreira policial e jurídica seja equilibrar a precisão da ciência com a incerteza da condição

humana. A psicologia investigativa não promete certezas, mas propõe um olhar mais profundo — e, sobretudo, mais responsável — sobre o que significa investigar um crime e julgar uma pessoa.

REFERÊNCIAS

ALISON, Laurence; GOODE, Philip; ALISON, Emily. **Applying psychology to offender profiling and investigative practice: the interpersonal coherence principle and beyond**. *Journal of Investigative Psychology and Offender Profiling*, v. 1, n. 1, p. 1–15, 2002.

ALISON, Laurence; RAINBOW, Lynsey. **Professionalizing Offender Profiling: Forensic and Investigative Psychology in Practice**. London: Routledge, 2011.

BRANTINGHAM, Paul J.; BRANTINGHAM, Patricia L. **Environmental Criminology**. Prospect Heights: Waveland Press, 1991.

BRASIL. **Código Penal Brasileiro**. Decreto-Lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Senado Federal, 1988.

CANTER, David. **Criminal Shadows: Inside the Mind of the Serial Killer**. London: HarperCollins, 1994.

CANTER, David. **Psychology of Offender Profiling**. London: Routledge, 2000.

CANTER, David; HERITAGE, Ray. **A multivariate model of sexual offence behaviour: developments in “offender profiling”**. *Journal of Forensic Psychiatry*, v. 1, n. 2, p. 185–212, 1990.

CANTER, David; LARKIN, Philip. **The environmental range of serial rapists**. *Journal of Environmental Psychology*, v. 13, n. 1, p. 63–69, 1993.

CANTER, David; YOUNGS, Donna. **Investigative Psychology: Offender Profiling and the Analysis of Criminal Action**. Chichester: Wiley-Blackwell, 2009.

CLECKLEY, Hervey. **The Mask of Sanity: An Attempt to Clarify Some Issues about the So-Called Psychopathic Personality**. 5. ed. St. Louis: Mosby, 1988.

COSTA, João Paulo; RIBEIRO, André Luiz. **Psicologia Forense e Investigação Criminal**. São Paulo: Atlas, 2019.

DOUGLAS, John E.; BURGESS, Ann W.; RESSLER, Robert K. **Crime Classification Manual: A Standard System for Investigating and Classifying Violent Crime**. 3. ed. San Francisco: Jossey-Bass, 2013.

DOUGLAS, John E.; RESSLER, Robert K.; BURGESS, Ann W. **Sexual Homicide: Patterns and Motives**. New York: Free Press, 1988.

GEBERTH, Vernon J. **Practical Homicide Investigation: Tactics, Procedures, and Forensic Techniques**. 5. ed. Boca Raton: CRC Press, 2016.

HARE, Robert D. **Without Conscience: The Disturbing World of the Psychopaths Among Us**. New York: Guilford Press, 1999.

HICKEY, Eric W. **Serial Murderers and Their Victims**. 7. ed. Belmont: Wadsworth Cengage Learning, 2016.

HOLMES, Ronald M.; HOLMES, Stephen T. **Profiling Violent Crimes: An Investigative Tool**. 4. ed. Thousand Oaks: Sage Publications, 2009.

KOCSIS, Richard N. **Criminal Profiling: Principles and Practice**. Totowa: Humana Press, 2006.

LIMA, Gabriela S. de. **Prova Psicológica e Processo Penal: Limites Éticos e Jurídicos da Psicologia Investigativa**. Brasília: UnB, 2020.

PINTO, Larissa; TEIXEIRA, Rodrigo. **Aplicações do perfilamento criminal nas investigações policiais brasileiras**. Revista Brasileira de Criminologia e Segurança Pública, v. 11, n. 2, p. 45-68, 2021.

RESSLER, Robert K.; BURGESS, Ann W.; DOUGLAS, John E. **Sexual Homicide: Patterns and Motives**. New York: Free Press, 1988.

ROSSMO, D. Kim. **Criminal Investigative Failures**. 2. ed. Boca Raton: CRC Press, 2016.

ROSSMO, D. Kim. **Geographic Profiling**. Boca Raton: CRC Press, 2000.

TURVEY, Brent E. **Criminal Profiling: An Introduction to Behavioral Evidence Analysis**. 6. ed. San Diego: Academic Press, 2022.

9

Matheus de Oliveira Souza

**A CRIMINOLOGIA
NORTE-AMERICANA
E SUAS CONTRIBUIÇÕES:**

EVOLUÇÃO TEÓRICA, ESCOLAS
E IMPACTOS NO SISTEMA
CRIMINAL BRASILEIRO

RESUMO:

O presente artigo analisa a evolução das escolas criminológicas oriundas dos Estados Unidos, destacando suas contribuições teóricas, metodológicas e institucionais para a consolidação da criminologia contemporânea. A partir de uma abordagem histórico-analítica, examinam-se as principais teorias sociológicas do crime — como as teorias da Anomia, da Associação Diferencial, da Rotulação, do Controle Social e das Janelas Quebradas — bem como a influência da Escola de Chicago e o desenvolvimento da criminologia baseada em evidências. Além disso, são discutidas as vertentes contemporâneas da criminologia crítica, verde, feminista e cultural, que ampliaram o escopo da disciplina, integrando preocupações sociais, ambientais e simbólicas. A análise evidencia que a criminologia norte-americana se caracteriza pela capacidade de articular teoria e prática, empirismo e compromisso ético, servindo de modelo para a formulação de políticas públicas e para a reflexão sobre o sistema de justiça criminal. No contexto brasileiro, autores como Nestor Sampaio Penteado Filho, Sérgio Salomão Shecaira, Luiz Flávio Gomes e Salo de Carvalho demonstram que o diálogo entre a tradição empírica norte-americana e a crítica social latino-americana constitui um caminho promissor para o desenvolvimento de uma criminologia científica, humanista e contextualizada.

Palavras-chaves: Criminologia; Escolas norte-americanas; Teorias sociológicas; Políticas públicas; Sistema de justiça criminal.

1. INTRODUÇÃO

A criminologia, enquanto campo científico, evoluiu significativamente ao longo do século XX, passando de uma ciência centrada no indivíduo criminoso para uma disciplina comprometida com a análise das estruturas sociais, culturais e institucionais que moldam o fenômeno criminal. Nesse percurso, os Estados Unidos desempenharam papel determinante na consolidação da criminologia moderna, tanto por sua contribuição teórica quanto pela capacidade de articular pesquisa empírica e formulação de políticas públicas. As escolas criminológicas norte-americanas transformaram-se em verdadeiros laboratórios de investigação social, de onde emergiram teorias que moldaram o pensamento penal contemporâneo, como a da Anomia, da Associação Diferencial, da Rotulação e das Janelas Quebradas (MERTON, 1938; SUTHERLAND, 1947; BECKER, 1963; WILSON; KELLING, 1982).

O contexto sociocultural dos Estados Unidos — marcado pela industrialização, pela urbanização acelerada e pela diversidade étnica — favoreceu o surgimento de escolas de pensamento voltadas à compreensão empírica do crime. A Escola de Chicago, por exemplo, foi pioneira ao interpretar a criminalidade como expressão da desorganização social urbana, propondo que o delito é mais consequência de condições ambientais e estruturais do que de desvios individuais (SHAW; MCKAY, 1942). Essa abordagem ecológica inaugurou uma nova epistemologia criminológica, alicerçada na observação direta, na estatística e no mapeamento espacial da delinquência (SAMPSON; GROVES, 1989).

Com o passar das décadas, a criminologia norte-americana expandiu-se para além das fronteiras do funcionalismo e do empirismo, abrindo espaço para perspectivas críticas e interdisciplinares. A emergência das teorias da reação social, como a *Labeling Theory*, deslocou o foco da etiologia do crime para o estudo das formas de

controle e rotulação exercidas pelo sistema penal (LEMERT, 1951; SHECAIRA, 2014). Essa inflexão teórica possibilitou a reflexão sobre o papel das instituições e da mídia na construção social da criminalidade, inaugurando o que Juarez Cirino dos Santos (2006) denomina “criminologia da reação social”.

Nas décadas seguintes, o pensamento criminológico passou a dialogar com outras ciências e movimentos sociais, dando origem a novas correntes de análise — como a criminologia crítica, a criminologia verde, a criminologia feminista e a criminologia cultural. Essas vertentes ampliaram o conceito de crime, incorporando dimensões ambientais, de gênero e de representação simbólica. Segundo Salo de Carvalho (2010), essa diversificação teórica revela a vitalidade da criminologia contemporânea e sua vocação transformadora, pois permite compreender a criminalidade não apenas como um fato jurídico, mas como fenômeno político e cultural.

Ao mesmo tempo, a criminologia norte-americana consolidou uma tradição de pesquisa empírica aplicada à formulação de políticas públicas, originando o paradigma da criminologia baseada em evidências (SHERMAN *et al.*, 1997). Essa vertente estabeleceu um diálogo direto entre ciência e gestão pública, contribuindo para o desenvolvimento de metodologias de prevenção, avaliação de risco e controle social fundamentadas em dados. Para Luiz Flávio Gomes (2015), o mérito desse modelo está em associar racionalidade científica e responsabilidade ética, evitando que a busca por eficiência se sobreponha à garantia de direitos.

No Brasil, as contribuições das escolas norte-americanas foram reinterpretadas à luz da realidade social e institucional do país. Autores como Nestor Sampaio Penteado Filho (2021), Vera Malaguti Batista (2011) e Sérgio Salomão Shecaira (2014) destacam que o diálogo entre criminologia empírica e crítica é indispensável para compreender as dinâmicas da violência urbana e da seletividade penal. Essa integração teórica reflete o amadurecimento da

criminologia brasileira, que hoje combina a tradição sociológica norte-americana com a sensibilidade política e ética das vertentes críticas latino-americanas.

O presente artigo tem por objetivo analisar as principais escolas criminológicas oriundas dos Estados Unidos, com ênfase em sua evolução teórica, contribuições metodológicas e influência sobre a criminologia brasileira contemporânea. Para isso, serão examinadas as teorias do consenso e do conflito, as teorias sociológicas da anomia e da associação diferencial, as teorias da rotulação, do controle social e das janelas quebradas, bem como as vertentes críticas e emergentes da criminologia moderna. Ao final, serão discutidas as implicações dessas abordagens para a formulação de políticas públicas e para a consolidação de um modelo de justiça criminal mais ético, empírico e humanista.

2. DESENVOLVIMENTO

2.1 TEORIAS DO CONSENSO E DO CONFLITO: FUNDAMENTOS DA CRIMINOLOGIA NORTE-AMERICANA

A criminologia moderna estrutura-se em torno de duas matrizes epistemológicas fundamentais: as teorias do consenso e as teorias do conflito. Ambas procuram explicar o fenômeno criminal a partir das relações sociais e do papel das normas jurídicas na manutenção ou contestação da ordem social. Essas abordagens encontraram nos Estados Unidos terreno fértil para consolidação teórica e metodológica, influenciando, posteriormente, o desenvolvimento da criminologia latino-americana e brasileira (SHECAIRA, 2014).

As teorias do consenso partem da premissa funcionalista de Émile Durkheim (1893), segundo a qual o crime é um fenômeno normal e necessário à coesão social. O delito, ao violar regras coletivas, reforça o consenso moral e reafirma os limites do comportamento aceitável. Nessa perspectiva, o direito penal surge como mecanismo de preservação da solidariedade social e da estabilidade do corpo social (DURKHEIM, 1893). Essa concepção influenciou fortemente autores como Robert K. Merton (1938) e Travis Hirschi (1969), que interpretaram o crime como disfunção do sistema social. Para Merton, a anomia decorre da incompatibilidade entre os objetivos culturais e os meios legítimos para atingi-los, enquanto Hirschi vê a delinquência como resultado do enfraquecimento dos laços sociais.

No contexto brasileiro, autores como Nestor Sampaio Penteado Filho (2021) e Sérgio Salomão Shecaira (2014) explicam que o paradigma do consenso ainda influencia boa parte das políticas criminais e das práticas de controle social, sobretudo aquelas voltadas à manutenção da “ordem pública”. Para Shecaira (2014, p. 68), a criminologia de base consensual tende a legitimar a função disciplinar do direito penal, justificando sua expansão em nome da segurança e da coesão social.

Em contraposição, as teorias do conflito apresentam uma leitura crítica da criminalização, sustentando que o direito penal é instrumento de dominação política e econômica. Essa vertente tem raízes no pensamento de Karl Marx e foi desenvolvida nos Estados Unidos por autores como George Vold (1958), Richard Quinney (1970) e Austin Turk (1969). Para Quinney (1970), as normas penais refletem os interesses das classes dominantes e servem à preservação da estrutura capitalista. O crime, nessa ótica, é uma construção política e ideológica, resultante das desigualdades e da seletividade do sistema penal.

Na doutrina brasileira, essa concepção foi amplamente trabalhada por Juarez Cirino dos Santos (2006) e Salo de Carvalho (2010),

que denunciam o caráter seletivo e simbólico do direito penal, voltado principalmente à criminalização da pobreza. Cirino dos Santos (2006) observa que a criminologia do conflito introduz a análise das relações de poder no interior do sistema punitivo, desmistificando a neutralidade do Estado. Já Carvalho (2010) destaca que o sistema penal brasileiro opera como mecanismo de exclusão social, refletindo contradições estruturais semelhantes às diagnosticadas pelos teóricos críticos norte-americanos.

A tensão entre consenso e conflito, portanto, atravessa toda a história da criminologia, configurando dois modos distintos de compreender o fenômeno criminal: o crime como disfunção social ou o crime como produto do poder. Para Luiz Flávio Gomes (2015), a síntese contemporânea dessas abordagens deve buscar a superação do reducionismo teórico, reconhecendo que o crime é simultaneamente uma realidade normativa, social e política. Essa visão integradora aproxima a criminologia brasileira das tendências internacionais, permitindo um diálogo entre tradição e crítica.

Assim, as teorias do consenso e do conflito formam o alicerce sobre o qual se ergueram as demais vertentes criminológicas. Enquanto o consenso legitima o papel estabilizador do direito, o conflito revela sua função ideológica e seletiva. Compreender essa dualidade é essencial para interpretar o desenvolvimento posterior da criminologia norte-americana e sua influência no pensamento jurídico-penal brasileiro, que hoje busca equilíbrio entre o controle social e a efetivação dos direitos humanos.

2.2 TEORIAS SOCIOLÓGICAS DO CRIME: DA ANOMIA À ASSOCIAÇÃO DIFERENCIAL

As teorias sociológicas do crime representaram um divisor de águas na história da criminologia moderna. Elas deslocaram o

foco da análise etiológica — centrada na biologia e na moral — para a compreensão das estruturas sociais, econômicas e culturais que condicionam o comportamento criminoso. Nos Estados Unidos, a partir da década de 1930, consolidaram-se duas das mais influentes formulações nesse campo: a Teoria da Anomia, de Robert K. Merton (1938), e a Teoria da Associação Diferencial, de Edwin H. Sutherland (1947). Ambas foram fundamentais para transformar a criminologia em uma ciência empírica e interdisciplinar, articulando sociologia, psicologia e política criminal.

A Teoria da Anomia tem como ponto de partida o conceito durkheimiano de desintegração social, reinterpretado por Merton sob a ótica do capitalismo americano. Para o autor, a sociedade dos Estados Unidos estimula metas culturais de sucesso e prosperidade, mas não assegura a todos os indivíduos o acesso igualitário aos meios legítimos de alcançá-las. Esse descompasso gera um estado de tensão estrutural que impulsiona certos indivíduos a buscar alternativas ilícitas — o que Merton denomina adaptação inovadora. O crime, portanto, não é uma falha moral ou individual, mas uma resposta social à desigualdade de oportunidades (MERTON, 1938).

No Brasil, essa teoria encontrou ressonância na análise de autores que examinam o papel das desigualdades estruturais na gênese da criminalidade. Nestor Sampaio Penteado Filho (2021) explica que o conceito de anomia é essencial para compreender as contradições de uma sociedade marcada por grandes disparidades socioeconômicas, onde o ideal de consumo e ascensão social é amplamente difundido, mas restrito a poucos. Segundo o autor, a pressão pela realização de metas inalcançáveis, somada à ausência de políticas públicas efetivas, cria condições favoráveis à delinquência como meio alternativo de sobrevivência e reconhecimento.

Em complemento, Luiz Flávio Gomes (2015) interpreta a anomia mertoniana como um importante instrumento para a leitura crítica do crime nas sociedades contemporâneas. Para ele, a criminalidade

brasileira reflete o mesmo desequilíbrio entre fins e meios descrito por Merton, potencializado por uma realidade de exclusão, desemprego e informalidade. Assim, a teoria da anomia serve como ponte entre a criminologia norte-americana e a latino-americana, permitindo compreender o crime como produto das desigualdades e da ausência de integração social.

Em outra vertente, Edwin H. Sutherland (1947) formulou a Teoria da Associação Diferencial, que concebe o crime como um comportamento aprendido por meio da interação social. Segundo o autor, o indivíduo aprende valores, técnicas e justificativas para o comportamento delinquente nos grupos aos quais pertence. O crime, portanto, é uma expressão da cultura e da socialização, e não um instinto ou desvio patológico. Essa teoria rompeu com o determinismo biológico e moral, introduzindo uma visão dinâmica e relacional da criminalidade.

A influência de Sutherland é amplamente reconhecida na criminologia brasileira. Alvino Augusto de Sá (2008) destaca que a associação diferencial oferece uma explicação convincente para a persistência da delinquência juvenil e para o surgimento de subculturas criminais em ambientes urbanos vulneráveis. Para o autor, a transmissão de valores desviantes — o aprendizado social — é um fator decisivo na formação de trajetórias delitivas, o que reforça a importância de políticas educativas e de inclusão como formas de prevenção.

No mesmo sentido, Sérgio Salomão Shecaira (2014) ressalta que o modelo de Sutherland contribuiu para o desenvolvimento de uma criminologia empírica e aplicada, fundamentada em dados observáveis e intervenções concretas. Ele aponta que, em contextos de exclusão social, a convivência em grupos marginais oferece não apenas uma forma de sobrevivência, mas também uma identidade social alternativa, validando a conduta criminosa como mecanismo de resistência e afirmação simbólica. A partir da associação

diferencial, autores como Ronald Akers (1985) formularam a Teoria da Aprendizagem Social, integrando princípios da psicologia comportamental. Akers propõe que o comportamento criminoso é aprendido e reforçado por recompensas sociais e pela aprovação do grupo. Essa ampliação teórica foi incorporada à criminologia aplicada, influenciando programas de reabilitação e reintegração baseados em modificação de condutas e reforço positivo (AKERS; SELLERS, 2013).

A junção entre as teorias da anomia e da associação diferencial fornece um quadro explicativo robusto: a primeira revela as causas estruturais do crime, enquanto a segunda explica os processos de aprendizado e reprodução da conduta criminosa. Ambas enfatizam que o crime é um fenômeno social e relacional, resultado das tensões e das interações que moldam o comportamento humano. No contexto brasileiro, essas teorias mantêm atualidade e relevância, sobretudo diante de um cenário de desigualdade persistente, ausência de mobilidade social e fragilidade dos vínculos comunitários.

Dessa forma, a criminologia norte-americana, reinterpretada sob o olhar da doutrina nacional, demonstra que a análise do crime deve superar o moralismo e a causalidade simplista, reconhecendo a complexidade das condições sociais que o produzem. Essa perspectiva sociológica consolidou uma criminologia crítica e aplicada, voltada tanto à compreensão quanto à transformação das realidades que favorecem a criminalização e a exclusão.

2.3 TEORIAS CONTEMPORÂNEAS: ROTULAÇÃO, CONTROLE SOCIAL E JANELAS QUEBRADAS

A partir da década de 1960, a criminologia norte-americana passou por um processo de inflexão paradigmática que deslocou o foco da etiologia do crime — centrada em suas causas sociais — para o estudo dos mecanismos institucionais e simbólicos de controle social. Nesse período, surgiram as chamadas teorias da reação

social, que introduziram uma leitura crítica sobre o papel do sistema penal na produção e reprodução da criminalidade. Dentre essas, destacam-se a Teoria da Rotulação (*Labeling Theory*), a Teoria do Controle Social e, em um contexto posterior, a Teoria das Janelas Quebradas, que procurou traduzir achados sociológicos em práticas de gestão urbana e segurança pública.

A Teoria da Rotulação, formulada por Howard Becker (1963), parte da ideia de que o crime não é uma característica intrínseca do ato, mas o resultado de um processo de definição social. O desvio, segundo o autor, é construído através da interação entre o indivíduo e as instituições de controle, como a polícia, o sistema de justiça e a mídia. O rótulo de “criminoso” tende a estigmatizar o sujeito, levando-o a incorporar essa identidade e a perpetuar comportamentos desviantes, fenômeno que Edwin Lemert (1951) denominou “desvio secundário”. Assim, a delinquência passa a ser compreendida como consequência das próprias práticas de rotulação, e não apenas de fatores estruturais.

No Brasil, a teoria da rotulação foi amplamente discutida por autores como Sérgio Salomão Shecaira (2014) e Juarez Cirino dos Santos (2006), que ressaltam seu papel na crítica ao sistema penal seletivo. Shecaira observa que a rotulação revela a função simbólica do direito penal, ao demonstrar que as normas não se aplicam de modo neutro, mas reproduzem desigualdades sociais e raciais. Cirino dos Santos (2006) complementa que o processo de estigmatização transforma o infrator em “inimigo social”, legitimando práticas de exclusão e reforçando a lógica do encarceramento em massa. Essa perspectiva, denominada criminologia da reação social, redefine a noção de criminalidade como um produto das relações de poder e do controle institucional.

Em paralelo, a Teoria do Controle Social, desenvolvida por Travis Hirschi (1969), propõe uma visão oposta: em vez de explicar por que o indivíduo comete crimes, busca compreender por que a

maioria das pessoas não os comete. Hirschi sustenta que o comportamento criminoso é contido por meio dos laços sociais que unem o indivíduo à sociedade — vínculo afetivo, comprometimento com objetivos legítimos, envolvimento em atividades convencionais e crença nas normas. O enfraquecimento desses laços leva à ruptura da integração social e, por consequência, ao aumento da delinquência.

A perspectiva de Hirschi influenciou fortemente políticas de prevenção primária, baseadas no fortalecimento das redes comunitárias e familiares. No contexto brasileiro, Nestor Sampaio Penteado Filho (2021) e Alvino Augusto de Sá (2008) interpretam o controle social como uma dimensão essencial da convivência democrática, que deve equilibrar a autoridade estatal com o respeito à dignidade humana. Sá (2008) enfatiza que a ausência de vínculos sociais sólidos — especialmente no ambiente familiar e escolar — é um dos fatores mais relevantes para o surgimento de trajetórias delitivas.

Já Luiz Flávio Gomes (2015) observa que a teoria do controle social deve ser reinterpretada à luz dos direitos humanos, pois o controle sem legitimidade tende a converter-se em coerção. Para o autor, o desafio das sociedades contemporâneas consiste em fortalecer o controle social inclusivo, aquele que integra e educa, e não o controle punitivo, que apenas marginaliza.

Nas décadas de 1980 e 1990, com a intensificação da urbanização e o crescimento da criminalidade nas metrópoles, surge a Teoria das Janelas Quebradas (Broken Windows Theory), formulada por James Q. Wilson e George Kelling (1982). Os autores afirmam que sinais visíveis de desordem — como vandalismo, pichações e lixo acumulado — criam um ambiente de permissividade que estimula infrações mais graves. A manutenção da ordem e o combate aos pequenos delitos teriam, portanto, efeito preventivo sobre crimes maiores. Essa teoria deu origem às políticas de Tolerância Zero, amplamente implementadas em cidades norte-americanas na década de 1990.

A aplicação dessas políticas inspirou debates no Brasil sobre policiamento comunitário, segurança urbana e prevenção situacional, mas também recebeu críticas da criminologia crítica nacional. Salo de Carvalho (2010) e Vera Malaguti Batista (2011) alertam que a lógica das janelas quebradas, quando aplicada em contextos de desigualdade social, tende a reforçar a seletividade penal e a criminalização da pobreza. Para eles, políticas repressivas baseadas na estética da ordem frequentemente mascaram a ausência de políticas públicas efetivas de inclusão e cidadania.

Assim, as teorias contemporâneas revelam a complexidade da relação entre controle, norma e desvio. Enquanto a rotulação denuncia o caráter excludente do sistema penal, o controle social enfatiza a necessidade de integração comunitária, e as janelas quebradas buscam a prevenção a partir da gestão do espaço urbano. Essas três vertentes, reinterpretadas pela criminologia brasileira, mostram que o desafio atual consiste em equilibrar segurança e justiça, eficiência e humanidade, ordem e inclusão.

2.4 A ESCOLA DE CHICAGO E A CRIMINOLOGIA URBANA

A Escola de Chicago, surgida nas primeiras décadas do século XX, representa um marco na consolidação da criminologia como ciência empírica e interdisciplinar. Vinculada à Universidade de Chicago, essa escola foi pioneira ao aplicar métodos sociológicos e observacionais ao estudo do crime, deslocando a análise da moralidade individual para as condições ambientais e estruturais das cidades. Suas formulações transformaram o modo de compreender a delinquência, introduzindo o conceito de desorganização social como causa da criminalidade urbana (PARK; BURGESS, 1925; SHAW; MCKAY, 1942).

Inspirados no pragmatismo americano e na sociologia ecológica, Robert Park e Ernest Burgess conceberam a cidade como um

organismo vivo, em constante transformação, composto por zonas concêntricas que expressam o processo de competição e sucessão social. O espaço urbano seria, assim, um campo de forças em que grupos humanos disputam território, recursos e poder simbólico. Clifford Shaw e Henry McKay (1942) desenvolveram essa perspectiva ao estudarem a delinquência juvenil em Chicago, concluindo que as taxas de criminalidade permaneciam estáveis em determinadas áreas da cidade, independentemente da origem étnica dos moradores. Essa constância revelou que o crime não estava nos indivíduos, mas no ambiente social desorganizado.

A teoria da desorganização social propõe que a criminalidade se concentra em áreas caracterizadas por pobreza, mobilidade populacional, heterogeneidade cultural e ausência de coesão comunitária. Tais fatores reduzem a capacidade de controle informal e favorecem o surgimento de subculturas delinquentes. Essa explicação, além de inovadora, introduziu um método empírico de análise urbana que combinava mapas criminais, estatísticas e observação direta, estabelecendo os fundamentos da moderna geografia criminal (SAMPSON; GROVES, 1989).

No contexto brasileiro, as ideias da Escola de Chicago influenciaram diretamente o desenvolvimento da criminologia empírica e das políticas de segurança urbana. Nestor Sampaio Penteado Filho (2021) explica que a desorganização social é um fenômeno visível nas grandes cidades brasileiras, especialmente nas periferias marcadas pela desigualdade e pela ausência de políticas públicas de integração. Para o autor, o espaço urbano fragmentado produz condições propícias à marginalização e à formação de redes informais de criminalidade, o que confirma a pertinência dos estudos de Shaw e McKay para a realidade latino-americana.

De modo semelhante, Luiz Flávio Gomes (2015) defende que a análise ecológica do crime é essencial para compreender a distribuição desigual da violência no território urbano. Ele observa que

as políticas de segurança no Brasil, ao privilegiarem o policiamento ostensivo em detrimento das ações sociais, acabam reproduzindo a lógica da exclusão espacial e reforçando as desigualdades que sustentam a criminalidade. A criminologia, nesse sentido, deve servir como instrumento de diagnóstico e transformação social, e não apenas de repressão.

Salo de Carvalho (2010), por sua vez, verifica a transposição mecânica das teorias urbanas norte-americanas para o contexto brasileiro, lembrando que a segregação social nas cidades do Sul global além de fatores econômicos, envolve também dimensões raciais, culturais e políticas. A chamada criminologia urbana latino-americana deve, portanto, adaptar o modelo de Chicago à complexidade das dinâmicas locais, reconhecendo que a desorganização social é frequentemente consequência da ausência de políticas de cidadania e de acesso a direitos básicos.

Sérgio Salomão Shecaira (2014) destaca que a principal contribuição da Escola de Chicago foi a valorização do ambiente social como categoria criminológica, o que abriu espaço para o estudo empírico da delinquência e para o desenvolvimento de políticas públicas de prevenção. Segundo o autor, o legado de Chicago está em demonstrar que o combate ao crime requer a recomposição dos laços comunitários e a revitalização dos espaços urbanos degradados, numa perspectiva de corresponsabilidade entre Estado e sociedade civil.

Os desdobramentos contemporâneos dessa tradição podem ser vistos nas teorias da eficácia coletiva e do controle social comunitário, desenvolvidas por Robert Sampson e Stephen Raudenbush (1999). Esses autores demonstraram que a coesão social e a confiança mútua entre vizinhos são fatores determinantes para a prevenção da criminalidade, superando a visão meramente repressiva do controle penal. Essa perspectiva, como observa Sampaio (2021), encontra ressonância na criminologia brasileira atual, que busca

substituir o paradigma do encarceramento pelo da prevenção comunitária e inclusão social.

Assim, a Escola de Chicago não apenas redefiniu o objeto da criminologia, mas também estabeleceu um novo método de pesquisa e intervenção: o crime como fenômeno espacial, social e relacional. Sua influência perdura nas políticas de segurança pública, nas estratégias de urbanismo social e nos estudos sobre a territorialização da violência. Ao ser reinterpretada por autores brasileiros, essa escola adquire novas dimensões, tornando-se um referencial indispensável para pensar a criminologia aplicada ao contexto das cidades latino-americanas contemporâneas.

2.5 A CRIMINOLOGIA CRÍTICA, VERDE, FEMINISTA E CULTURAL

A partir da segunda metade do século XX, a criminologia passou por um processo de revisão paradigmática que desafiou suas bases tradicionais. Em contraposição à criminologia positivista e às teorias sociológicas funcionalistas, emergiram novas abordagens orientadas pela crítica social, pela interdisciplinaridade e pela busca de justiça social e ambiental. Esse movimento deu origem às chamadas criminologias emergentes, entre as quais se destacam a criminologia crítica, a criminologia verde, a criminologia feminista e a criminologia cultural.

A criminologia crítica, consolidada nas décadas de 1960 e 1970, representou uma ruptura epistemológica com a tradição etiológica. Inspirada no materialismo histórico e nas teorias do conflito, passou a compreender o crime não como um fenômeno individual, mas como uma expressão das desigualdades estruturais. Seu principal objetivo é desvelar o papel do sistema penal na reprodução das hierarquias econômicas, políticas e raciais (BARATTA, 1999; ZAFFARONI, 1988).

Para Juarez Cirino dos Santos (2006), a criminologia crítica brasileira tem como fundamento a denúncia do caráter seletivo e simbólico do direito penal, que recai desproporcionalmente sobre os grupos vulneráveis. O autor destaca que o sistema punitivo, longe de proteger a sociedade, reforça a marginalização e legitima a violência institucional. Na mesma linha, Salo de Carvalho (2010) observa que a criminologia crítica não se limita a uma teoria da punição, mas propõe uma nova leitura da realidade social, em que o controle penal é entendido como parte das estratégias de manutenção da ordem capitalista.

Vera Malaguti Batista (2011) complementa essa visão ao afirmar que a criminologia crítica latino-americana assume caráter de resistência política. Ela busca não apenas interpretar o sistema penal, mas transformá-lo, articulando o saber acadêmico às lutas sociais por igualdade e direitos humanos. Para a autora, pensar criticamente o crime significa reconhecer que o encarceramento em massa é uma forma contemporânea de gestão da miséria, e não uma resposta efetiva à violência.

Outra vertente emergente é a criminologia verde (*green criminology*), que surgiu a partir dos anos 1990 com os trabalhos de Nigel South (1998) e Rob White (2013). Essa abordagem amplia o escopo da criminologia ao incluir os crimes ambientais, ecológicos e corporativos, analisando os impactos da degradação ambiental sobre populações humanas e não humanas. O foco desloca-se da figura do criminoso individual para os grandes agentes econômicos e políticos responsáveis por danos coletivos. Luiz Flávio Gomes (2015) reconhece a importância dessa perspectiva ao defender que o direito penal ambiental deve ser compreendido dentro de uma ética da responsabilidade planetária, superando a visão antropocêntrica do crime.

A criminologia feminista, por sua vez, emerge como crítica à invisibilidade das mulheres tanto como vítimas quanto como autoras

de delitos. Carol Smart (1976) foi uma das primeiras a denunciar a dimensão patriarcal da criminologia tradicional, que tratava o crime feminino como anomalia moral ou desvio da feminilidade. No Brasil, Vera Malaguti Batista (2011) e Salo de Carvalho (2010) enfatizam que o sistema penal reflete e reforça o sexismo estrutural, punindo de forma diferenciada as mulheres, especialmente as pobres e racializadas. A criminologia feminista, portanto, propõe uma análise interseccional, em que gênero, classe e raça são eixos indissociáveis de opressão e seletividade penal.

Por fim, a criminologia cultural, desenvolvida a partir dos anos 1990 por autores como Jock Young (2003), Jeff Ferrell (1995) e Keith Hayward (2010), busca compreender o crime como fenômeno simbólico, vinculado à construção de identidades e significados. Ela parte da ideia de que as práticas criminosas, a mídia e o controle social formam um mesmo campo cultural de disputa. O crime, nessa perspectiva, é expressão de resistência, emoção e identidade, e não apenas de racionalidade instrumental. No contexto brasileiro, Nestor Sampaio Penteado Filho (2021) interpreta a criminologia cultural como uma lente indispensável para compreender os comportamentos desviantes na era da hiper conectividade e do espetáculo midiático, em que a exposição e o consumo simbólico do crime tornaram-se centrais na cultura de massa.

Essas quatro vertentes — crítica, verde, feminista e cultural — representam um movimento de expansão epistemológica da criminologia. Elas ampliam o conceito de crime, deslocando-o do campo jurídico-penal para o terreno das relações sociais, ambientais, culturais e simbólicas. Conforme destaca Shecaira (2014), o desafio contemporâneo é articular essas novas perspectivas sem perder o rigor científico e o compromisso ético com a transformação social. A criminologia, nesse sentido, deixa de ser apenas uma ciência do desvio para se tornar uma ciência da justiça e da dignidade humana.

2.6 POLÍTICAS PÚBLICAS, SISTEMA DE JUSTIÇA CRIMINAL E AVANÇOS METODOLÓGICOS NA CRIMINOLOGIA NORTE-AMERICANA

A criminologia norte-americana destacou-se, ao longo do século XX, por sua capacidade de transformar teoria em prática, articulando pesquisa empírica, formulação de políticas públicas e gestão do sistema de justiça criminal. Essa tradição científica consolidou o paradigma da criminologia baseada em evidências (evidence-based criminology), que visa a desenvolver estratégias de prevenção e controle da criminalidade sustentadas por dados empíricos e indicadores de efetividade (SHERMAN *et al.*, 1997; FARRINGTON; WELSH, 2007).

O marco inicial desse movimento foi o relatório elaborado por Lawrence Sherman e colaboradores para o Departamento de Justiça dos Estados Unidos, em 1997, intitulado *Preventing Crime: What Works, What Doesn't, What's Promising*. O estudo sintetizou centenas de pesquisas avaliativas e introduziu o modelo da criminologia experimental, no qual programas de intervenção são testados e comparados com grupos de controle. Essa metodologia permitiu ao poder público identificar políticas eficazes e reorientar investimentos em segurança com base em resultados objetivos.

Com o avanço tecnológico e a criação de grandes bancos de dados criminais, surgiu nos anos 1990 a prática do policiamento orientado por inteligência (*smart policing*), exemplificada pelo sistema *CompStat*, em Nova York. Esse modelo utiliza dados estatísticos, mapeamento geográfico e análises preditivas para direcionar ações policiais a locais e horários de maior incidência criminal (WEISBURD; ECK, 2004). A tecnologia, aliada à criminologia empírica, transformou o modo de atuação das instituições de segurança pública e redefiniu a gestão do crime nas sociedades contemporâneas.

Como observa Salo de Carvalho (2010), a pesquisa empírica deve manter-se comprometida com os direitos humanos e com a função social da pena. De modo semelhante, Juarez Cirino dos Santos (2006) alerta que a modernização tecnológica do sistema de justiça criminal não deve esconder sua seletividade estrutural e sua tendência ao encarceramento em massa, fenômeno que se reproduz em países periféricos.

Luiz Flávio Gomes (2015) acrescenta que o verdadeiro avanço metodológico da criminologia está não só na sofisticação estatística, como na capacidade de analisar criticamente o impacto social das políticas criminais. Para ele, a criminologia aplicada deve servir como instrumento de racionalização humanista do sistema penal, substituindo o paradigma do endurecimento pelo da proporcionalidade, da reintegração e da prevenção. Essa visão alinha-se à proposta da criminologia crítica, que entende o conhecimento científico como forma de controle do poder punitivo e não como instrumento de legitimação.

A doutrina brasileira contemporânea tem buscado incorporar essa perspectiva. Nestor Sampaio Penteado Filho (2021) e Sérgio Salomão Shecaira (2014) destacam a importância de adaptar a criminologia baseada em evidências ao contexto latino- americano, caracterizado por desigualdade estrutural, violência institucional e déficit de cidadania. Ambos defendem que os métodos empíricos podem ser valiosos, com sensibilidade ética e social. Como afirma Shecaira (2014), a avaliação científica das políticas públicas deve ser acompanhada de uma reflexão crítica sobre seus impactos distributivos e simbólicos.

Outra contribuição relevante da criminologia norte-americana contemporânea é o desenvolvimento da criminologia preditiva (*predictive criminology*), que combina big data, estatística e inteligência artificial para identificar áreas de risco e antecipar comportamentos delitivos (PERRY *et al.*, 2013). Essa vertente representa a culminação da integração entre tecnologia e criminologia.

Em termos de políticas públicas, a criminologia estadunidense influenciou fortemente programas de prevenção situacional, intervenção comunitária e justiça restaurativa. Experiências de redução de reincidência, reabilitação e inclusão social foram implementadas com base em modelos experimentais e avaliados por indicadores empíricos. Essa tendência tem inspirado também o Brasil, onde políticas como os Centros de Prevenção à Violência, os Núcleos de Justiça Restaurativa e os programas de reinserção social de egressos dialogam com a metodologia da criminologia aplicada (GOMES, 2015; SÁ, 2008).

Os avanços metodológicos da criminologia, portanto, não se limitam à dimensão técnica. Eles representam uma transformação epistemológica, na qual o conhecimento empírico e o compromisso ético caminham juntos. Como destaca Salo de Carvalho (2010), a verdadeira inovação não está somente em prever o crime, mas também em compreender suas causas e contextos, promovendo uma resposta penal proporcional e socialmente justa.

A criminologia norte-americana, ao unir empirismo e pragmatismo, demonstrou que o estudo científico do crime pode produzir políticas públicas eficazes. Sua aplicação no Brasil, contudo, exige uma leitura contextualizada à realidade brasileira, capaz de reconhecer as limitações éticas e estruturais do sistema penal nacional. A integração entre teoria, evidência e responsabilidade social constitui, hoje, o maior desafio e, ao mesmo tempo, o maior legado da criminologia moderna.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A trajetória da criminologia norte-americana revela um notável esforço de integração entre teoria, empiria e prática social, configurando-se como um dos pilares fundamentais da criminologia

contemporânea. Desde as formulações clássicas da Escola de Chicago, voltadas à compreensão ecológica da criminalidade urbana, até as modernas abordagens baseadas em evidências, os estudos desenvolvidos nos Estados Unidos demonstram a relevância do método científico para o aprimoramento das políticas públicas e para a racionalização do sistema de justiça criminal.

A partir do século XX, as escolas criminológicas norte-americanas transformaram o modo de compreender o crime, ao substituírem o enfoque biológico e moralista por uma análise sociológica, estrutural e cultural. As teorias da Anomia, da Associação Diferencial, da Rotulação e do Controle Social introduziram novas categorias de interpretação sobre o desvio, o comportamento humano e os mecanismos de controle. Essas contribuições, além de explicarem a gênese social do delito, forneceram instrumentos conceituais para a elaboração de estratégias preventivas e de reabilitação baseadas em dados empíricos.

As vertentes mais recentes — como a criminologia crítica, a verde, a feminista e a cultural — ampliaram o horizonte epistemológico da disciplina, incorporando novas agendas de pesquisa e valores ético-políticos. Essa diversificação representa um avanço não apenas acadêmico, mas civilizatório, pois redefine o papel da criminologia enquanto ciência comprometida com os direitos humanos, com a sustentabilidade e com a igualdade social. Ao integrar a análise das estruturas de poder, dos impactos ambientais e das representações simbólicas, essas vertentes renovam o compromisso da criminologia com a justiça e com a dignidade humana.

A influência dessas escolas na criminologia brasileira é inegável. Autores como Nestor Sampaio Penteado Filho (2021), Sérgio Salomão Shecaira (2014), Luiz Flávio Gomes (2015) e Salo de Carvalho (2010) têm contribuído para a construção de uma criminologia nacional plural e contextualizada, que dialoga com as bases empíricas norte-americanas sem abdicar da crítica social latino-americana. Essa

interação demonstra a maturidade da ciência criminológica brasileira, que busca equilíbrio entre o rigor metodológico e a sensibilidade política diante da realidade social do país.

Em síntese, pode-se afirmar que a principal contribuição da criminologia norte- americana reside em sua capacidade de conectar a teoria à realidade, oferecendo instrumentos para compreender e transformar o fenômeno criminal. A junção entre empirismo, inovação metodológica e compromisso ético constitui o legado mais duradouro dessas escolas, cuja influência ultrapassa fronteiras e continua a inspirar o pensamento criminológico global.

A consolidação dessa herança teórica, adaptada às especificidades do contexto brasileiro, aponta para uma criminologia do futuro — mais científica, interdisciplinar e humanista, capaz de unir o conhecimento técnico à promoção da justiça social e da convivência democrática.

REFERÊNCIAS

AKERS, Ronald L. *Social Learning and Social Structure: A General Theory of Crime and Deviance*. Boston: Northeastern University Press, 1985.

AKERS, Ronald L.; SELLERS, Christine S. *Criminological Theories: Introduction, Evaluation, and Application*. 7. ed. New York: Oxford University Press, 2013.

BARATTA, Alessandro. *Criminologia Crítica e Crítica do Direito Penal: introdução à sociologia do direito penal*. 3. ed. Rio de Janeiro: Revan, 1999.

BATISTA, Vera Malaguti. *Introdução Crítica à Criminologia Brasileira*. 2. ed. Rio de Janeiro: Revan, 2011.

BECKER, Howard S. *Outsiders: Studies in the Sociology of Deviance*. New York: Free Press, 1963.

CARVALHO, Salo de. *Criminologia e Política Criminal*. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2010.

- CIRINO DOS SANTOS, Juarez. **Criminologia Radical**. 3. ed. Rio de Janeiro: Revan, 2006.
- DURKHEIM, Émile. **De la Division du Travail Social**. Paris: Félix Alcan, 1893.
- FARRINGTON, David P.; WELSH, Brandon C. **Evidence-Based Crime Prevention**. 2. ed. London: Routledge, 2007.
- FERRELL, Jeff. **Crimes of Style: Urban Graffiti and the Politics of Criminality**. New York: Garland, 1995.
- GOMES, Luiz Flávio. **Criminologia: introdução e estudo sistemático**. 11. ed. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2015.
- HIRSCHI, Travis. **Causes of Delinquency**. Berkeley: University of California Press, 1969.
- KELLING, George L.; WILSON, James Q. **Broken windows: the police and neighborhood safety**. The Atlantic Monthly, v. 249, n. 3, p. 29–38, 1982.
- LEMERT, Edwin M. **Social Pathology: A Systematic Approach to the Theory of Sociopathic Behavior**. New York: McGraw-Hill, 1951.
- MALAGUTI BATISTA, Vera. **Introdução Crítica à Criminologia Brasileira**. 2. ed. Rio de Janeiro: Revan, 2011.
- MERTON, Robert K. **Social Structure and Anomie**. American Sociological Review, v. 3, n. 5, p. 672–682, 1938.
- PARK, Robert E.; BURGESS, Ernest W. **The City: Suggestions for the Investigation of Human Behavior in the Urban Environment**. Chicago: University of Chicago Press, 1925.
- PERRY, Walter L. *et al.* **Predictive Policing: The Role of Crime Forecasting in Law Enforcement Operations**. Santa Monica: RAND Corporation, 2013.
- SÁ, Alvino Augusto de. **Criminologia Clínica e Psicologia Criminal**. 7. ed. São Paulo: RT, 2008.
- SAMPAIO PENTEADO FILHO, Nestor. **Criminologia: uma introdução crítica**. 8. ed. São Paulo: Saraiva Educação, 2021.
- SAMPSON, Robert J.; GROVES, W. Byron. **Community structure and crime: testing social-disorganization theory**. American Journal of Sociology, v. 94, n. 4, p. 774–802, 1989.

SAMPSON, Robert J.; RAUDENBUSH, Stephen W. **Systematic social observation of public spaces: a new look at disorder in urban neighborhoods**. American Journal of Sociology, v. 105, n. 3, p. 603–651, 1999.

SHECAIRA, Sérgio Salomão. **Criminologia**. 8. ed. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2014.

SHERMAN, Lawrence W. *et al.* **Preventing Crime: What Works, What Doesn't, What's Promising**. Washington, D.C.: U.S. Department of Justice, 1997.

SHAW, Clifford R.; MCKAY, Henry D. **Juvenile Delinquency and Urban Areas**. Chicago: University of Chicago Press, 1942.

SMART, Carol. **Women, Crime and Criminology: A Feminist Critique**. London: Routledge, 1976.

SOUTH, Nigel. **Green Criminology: Environmental Crime and Justice**. Thousand Oaks: Sage, 1998.

SUTHERLAND, Edwin H. **Principles of Criminology**. 4. ed. Philadelphia: J. B. Lippincott, 1947.

VOLD, George B. **Theoretical Criminology**. New York: Oxford University Press, 1958.

WEISBURD, David; ECK, John E. **What can police do to reduce crime, disorder, and fear? The Annals of the American Academy of Political and Social Science**, v. 593, p. 42–65, 2004.

WHITE, Rob. **Environmental Crime: A Reader**. Cullompton: Willan Publishing, 2013.

YOUNG, Jock. **The Exclusive Society: Social Exclusion, Crime and Difference in Late Modernity**. London: Sage, 2003.

ZAFFARONI, Eugenio Raúl. **Em busca das penas perdidas: a perda da legitimidade do sistema penal**. Rio de Janeiro: Revan, 1988.

10

Matheus Oliveira de Souza

HEDIONDEZ POR EQUIPARAÇÃO DO TRÁFICO DE DROGAS, TRANSNACIONALIDADE E SUA CONEXÃO COM A LAVAGEM DE DINHEIRO:

INTERFACES JURÍDICAS E ESTRATÉGIAS DE COMBATE

*EQUIVALENCE OF DRUG TRAFFICKING
TO HEINOUS CRIME, TRANSNATIONALITY AND
ITS CONNECTION WITH MONEY LAUNDERING:*

LEGAL INTERFACES AND COMBAT STRATEGIES

RESUMO:

O presente artigo analisa as interfaces jurídicas e investigativas entre o tráfico de drogas, sua equiparação à hediondez, a lavagem de dinheiro e a transnacionalidade dessas práticas. Reconhecendo o tráfico como fenômeno que transcende a simples comercialização de entorpecentes, o estudo enfatiza sua conexão com organizações criminosas e com a lavagem de capitais, esta última realizada por meio de empresas de fachada, setores de alta circulação de dinheiro, bens de valor e, mais recentemente, criptoativos. Destaca-se o papel do COAF e das medidas de inteligência financeira, bem como o uso de ferramentas tecnológicas modernas, como o SIMBA, o Lab-LD e plataformas de análise de dados. O artigo também evidencia os desafios crescentes trazidos pelas moedas digitais e apresenta as principais soluções adotadas internacionalmente, como *blockchain analytics*, sistemas de monitoramento em tempo real, investigação forense digital e inteligência artificial (IA), com ênfase na combinação entre *blockchain analytics* e IA como instrumentos decisivos para rastrear e mitigar esquemas ilícitos. A pesquisa fundamenta-se em análise normativa, doutrinária e empírica, conciliando aspectos teóricos e a prática cotidiana das instituições de repressão.

Palavras-chave: Tráfico de drogas; lavagem de dinheiro; crime hediondo; transnacionalidade; Criptoativos; *Blockchain analytics*; Inteligência Artificial; cooperação internacional; políticas de combate.

ABSTRACT:

This article examines the legal and investigative interfaces between drug trafficking, its classification as a heinous crime, money laundering, and the transnational nature of these practices. Recognizing trafficking as a phenomenon that goes beyond the mere commercialization of narcotics, the study highlights its connection to organized crime and money laundering schemes, carried out through shell companies, high-cash sectors, valuable assets, and, more recently, cryptoassets. It emphasizes the role of Brazil's Financial Intelligence Unit (COAF) and financial intelligence measures, as well as the use of modern technological tools such as SIMBA, Lab-LD, and data analytics platforms. The article also underscores the growing challenges posed by digital currencies and discusses key international solutions such as blockchain analytics, real-time monitoring systems, digital forensic investigation, and artificial intelligence (AI), with particular emphasis on the combination of blockchain analytics and AI as decisive instruments to track and mitigate illicit schemes. The research is based on normative, doctrinal, and empirical analysis, combining theoretical insights with the practical experience of law enforcement institutions.

Keywords: *Drug trafficking. Money laundering. Heinous crime. Transnationality. Cryptoassets. Blockchain analytics. Artificial Intelligence. International cooperation. Combat strategies.*

1. INTRODUÇÃO

O tráfico de drogas constitui um dos crimes mais complexos e danosos enfrentados pelo sistema penal brasileiro e pela segurança pública em geral. Sua prática está profundamente ligada a outras formas graves de criminalidade, como homicídios, tortura, corrupção, extorsão e furtos, além de representar grave ameaça à saúde pública, à ordem social e ao equilíbrio das instituições estatais. Por essa razão, a legislação nacional, por meio da Lei nº 8.072/1990, equiparou o tráfico ilícito de entorpecentes aos crimes hediondos, conferindo-lhe um tratamento penal mais severo e simbolicamente mais expressivo. Ainda que essa equiparação não seja, por si só, suficiente para conter o avanço dessa prática, ela sinaliza o reconhecimento jurídico da extrema gravidade do tráfico e de seus desdobramentos sociais e econômicos.

Associado a essa prática está o crime de lavagem de dinheiro, que funciona como alicerce financeiro do tráfico. Por meio dele, os recursos ilícitos são inseridos no mercado formal, dissimulados por meio de empresas de fachada, contratos fictícios, setores com grande circulação de dinheiro em espécie e, mais recentemente, por meio de criptoativos e plataformas digitais. Essa estrutura contábil e financeira alimenta o fortalecimento das organizações criminosas e impede a atuação efetiva do Estado, tornando as investigações mais complexas e exigindo o uso de ferramentas tecnológicas de rastreamento patrimonial. Nesse contexto, soluções como *blockchain* analytics, inteligência artificial aplicada a grandes volumes de dados, sistemas de monitoramento em tempo real e investigação forense digital vêm ganhando espaço como instrumentos indispensáveis à persecução penal moderna.

Além disso, o caráter transnacional do tráfico de drogas amplia ainda mais os desafios. O Brasil, devido à sua localização geográfica, tornou-se um dos principais corredores de exportação

de cocaína para a Europa, África e Ásia. Portos e aeroportos brasileiros são utilizados como pontos estratégicos de saída das cargas ilícitas, exigindo ação integrada entre autoridades policiais, aduaneiras, judiciárias e diplomáticas. O embarque de drogas, muitas vezes disfarçado em cargas comerciais ou bagagens de “mulas”, ilustra a sofisticação das redes criminosas e a necessidade urgente de cooperação internacional e reforço das fronteiras (grifos nossos).

Nesse cenário, a investigação criminal qualificada, com base em inteligência financeira, inovação tecnológica e articulação interinstitucional, surge como elemento indispensável ao enfrentamento do tráfico e da lavagem de dinheiro. Órgãos como a Polícia Civil, a Polícia Federal, o Ministério Público e o Conselho de Controle de Atividades Financeiras (COAF) exercem papéis complementares, com destaque para a produção de relatórios de inteligência, o rastreamento de ativos e a identificação de estruturas empresariais fraudulentas. Hoje, a integração entre segurança pública, sistema de justiça, tecnologia digital e controle econômico é o único caminho possível para conter o avanço da criminalidade organizada contemporânea.

O presente artigo tem como objetivo analisar as interfaces jurídicas entre o tráfico de drogas, sua equiparação à hediondez, a lavagem de dinheiro e a transnacionalidade dessas práticas. Busca-se discutir, ainda, as estratégias jurídicas e tecnológicas empregadas no combate a esses fenômenos, destacando os limites da legislação vigente, os avanços institucionais e os desafios enfrentados pelas forças de segurança e investigação, sobretudo diante do crescimento das transações ilícitas com criptoativos, utilizando o meio digital. A pesquisa adota abordagem qualitativa, com base em revisão doutrinária, análise legislativa, dados empíricos e relatos práticos do cotidiano policial. Ao final, pretende-se contribuir para a compreensão crítica e aplicada do tema, em perspectiva compatível com a realidade brasileira e a urgência de respostas eficazes.

2. O TRÁFICO DE DROGAS COMO CRIME EQUIPARADO A HEDIONDO

A equiparação do tráfico de drogas aos crimes hediondos representa um marco relevante na política criminal brasileira, expressando a tentativa do legislador de conferir maior gravidade jurídica ao combate ao narcotráfico. A Lei nº 8.072/1990, ao estabelecer o rol dos crimes hediondos, incluiu, por força do artigo 2º, §1º, o tráfico ilícito de entorpecentes, conforme descrito na Lei nº 11.343/2006, conferindo-lhe o mesmo tratamento penal e processual reservado a delitos de extrema ofensividade, como homicídio qualificado e estupro (Brasil, 1990, 2006).

O objetivo central dessa equiparação é o endurecimento das consequências jurídicas aplicáveis aos envolvidos com o tráfico de drogas, tais como maior rigidez na aplicação do regime fechado, maior dificuldade em obtenção da liberdade provisória, a vedação à anistia, graça, indulto e fiança, bem como maiores restrições à progressão de regime, sobretudo no caso de reincidência. Para Gomes (2014), a política criminal adotada com a Lei dos Crimes Hediondos não apenas ampliou o punitivismo estatal, mas também simbolizou um discurso de intolerância penal, com efeitos muitas vezes mais simbólicos do que eficazes na contenção real da criminalidade.

A doutrina tem se debruçado sobre a constitucionalidade e eficácia dessa equiparação. De um lado, autores como Greco (2023) defendem a pertinência do tratamento diferenciado, considerando o tráfico de drogas um crime de alta complexidade, com repercussões diretas na segurança pública e no financiamento de outras práticas delitivas, como o tráfico de armas, o crime organizado e a lavagem de capitais. Para Greco, a gravidade do tráfico não reside apenas na comercialização de substâncias ilícitas, mas na sua articulação com redes criminosas estruturadas, que desafiam o poder estatal e desestabilizam o tecido social.

Por outro lado, há importantes críticas doutrinárias quanto à adoção de políticas criminalizadoras marcadas pelo rigor punitivo. Carvalho (2007) adverte para os riscos de um modelo penal de guerra às drogas que, ao invés de enfrentar as causas estruturais do problema, concentra esforços na repressão a pequenas figuras do tráfico, sobretudo nas periferias urbanas. Tal seletividade, conforme o autor, reforça um sistema penal discriminatório, que produz encarceramento em massa sem efetiva redução da oferta ou da demanda de drogas.

A crítica ganha força à medida que se observa o crescimento exponencial da população carcerária no Brasil. Segundo dados do INFOPEN (2023), mais de 30% dos presos no país estão encarcerados por crimes relacionados à Lei de Drogas, sendo significativa a presença de réus primários, jovens e com baixa escolaridade. Isso levanta questionamentos sobre a efetividade da legislação vigente e a necessidade de revisão da política criminal sob uma perspectiva mais racional e garantista.

Sob a ótica da segurança pública, entretanto, a manutenção do tráfico como crime equiparado a hediondo ainda se revela necessária e legítima. A prática do tráfico de drogas representa grave ameaça à saúde pública, especialmente de jovens em situação de vulnerabilidade, além de colocar em risco a ordem pública. Na atuação prática das polícias civis, militares e federais, é possível constatar que o tráfico alimenta diretamente diversas outras práticas delitivas, como homicídios, extorsões, torturas e roubos, além de ser o principal meio de financiamento das facções criminosas que dominam territórios urbanos e promovem o terror em comunidades.

Outro ponto relevante é a sistemática cooptação de adolescentes e jovens para a traficância, mediante promessas de ganho financeiro rápido e proteção por parte das organizações criminosas. Esse aliciamento precoce, ao mesmo tempo que dificulta a ressocialização, fortalece o ciclo de reprodução da violência urbana. Como

observam operadores da segurança pública que atuam no combate direto ao tráfico, como delegados e investigadores das Delegacias de Investigações sobre Entorpecentes (DISEs), a repressão ao tráfico é não apenas uma política penal, mas também uma forma de proteção social. De acordo com Zaffaroni (2013), o ingresso precoce de jovens no mercado ilícito revela a seletividade do sistema penal e a forma como a marginalização estrutural é utilizada pelas organizações criminosas como estratégia de recrutamento.

Além disso, o tráfico estimula outros tipos de criminalidade, como furtos e roubos praticados por usuários dependentes, aumentando o índice de delitos patrimoniais nas cidades. Nesse sentido, a equiparação à hediondez possui um efeito simbólico e dissuasório importante, ao sinalizar a gravidade do crime e desestimular sua prática mediante a previsão de penas mais severas e regime de cumprimento mais rígido. Ainda que não se possa atribuir à hediondez a solução integral do problema, ela funciona como um instrumento legítimo de contenção e repressão inicial, sobretudo nos níveis mais estruturados da cadeia criminosa. Conforme destaca Gomes (2014), o endurecimento legislativo em torno dos crimes hediondos tem forte caráter simbólico, funcionando como resposta do Estado à demanda social por segurança, ainda que seus efeitos práticos sejam limitados na redução da criminalidade.

É certo que a hediondez por si só não resolve a complexa questão do tráfico de drogas, sendo indispensáveis medidas estruturantes nas áreas da educação, saúde, moradia e geração de oportunidades. No entanto, relativizar ou suavizar a resposta penal ao tráfico poderia fragilizar o enfrentamento de organizações que se utilizam da impunidade para se expandirem. Portanto, uma abordagem equilibrada exige o reconhecimento da gravidade do tráfico e a manutenção de seu enquadramento como crime equiparado a hediondo, com plena observância dos direitos fundamentais, mas sem desconsiderar a realidade concreta enfrentada pelas forças de segurança pública no cotidiano das ruas.

É necessário, ademais, destacar a mudança legislativa introduzida pela Lei nº 11.343/2006, que instituiu o Sistema Nacional de Políticas Públicas sobre Drogas – SISNAD, (Brasil, 2006). Apesar de manter a equiparação do tráfico à hediondez, a nova lei passou a diferenciar o usuário do traficante, ainda que de forma controversa, dado que deixou a cargo do juiz a análise dos critérios subjetivos para tal distinção. Para Bottini (2011), essa indefinição legal amplia o espaço para discricionariedade judicial e reforça a seletividade penal, principalmente contra jovens negros das periferias.

No campo jurisprudencial, o Supremo Tribunal Federal (STF) e o Superior Tribunal de Justiça (STJ) têm reafirmado a validade da equiparação do tráfico aos crimes hediondos. No julgamento do HC 118.533/SP, o STF firmou entendimento de que é constitucional a vedação à substituição da pena privativa de liberdade por restritiva de direitos em caso de tráfico de drogas, por se tratar de crime de natureza gravosa e com consequências sociais amplas. Contudo, em decisões mais recentes, o STF tem reconhecido a possibilidade de aplicação de medidas penais alternativas em casos de tráfico privilegiado, previsto no artigo 33, §4º da Lei de Drogas, desde que presentes os requisitos legais.

Essa distinção é relevante, pois o tráfico privilegiado, embora tecnicamente ainda equiparado a hediondo, já tem sido tratado com maior flexibilidade pelos tribunais, reconhecendo sua natureza menos ofensiva em relação ao tráfico comum. A doutrina tem apontado esse ponto como uma inflexão importante no sistema repressivo de drogas. Conforme observa Batista (2010), há uma necessidade urgente de repensar a política criminal de drogas no Brasil, abandonando o modelo de guerra e adotando uma abordagem centrada em direitos humanos e saúde pública.

Em âmbito internacional, a equiparação do tráfico de drogas à hediondez também tem sido objeto de críticas por organismos de direitos humanos. A Comissão Interamericana de Direitos Humanos

(CIDH), em diversos relatórios, tem destacado os efeitos colaterais da política proibicionista, como o aumento da violência institucional, a estigmatização de usuários e o encarceramento desproporcional de grupos vulneráveis. A política criminal baseada em repressão intensa, embora legitimada por argumentos de segurança, frequentemente agrava os problemas sociais e compromete os direitos fundamentais.

Portanto, a análise da hediondez por equiparação do tráfico de drogas não pode se restringir à sua dimensão normativa. É necessário compreender os efeitos dessa política na prática judiciária, no sistema penitenciário e na estrutura social. Trata-se de um tema que demanda abordagem crítica e multidisciplinar, envolvendo direito penal, criminologia, sociologia jurídica, segurança pública e política criminal.

Assim, o presente estudo entende que, embora a equiparação do tráfico a crime hediondo seja necessário para o enfrentamento da questão e se fundamente na sua lesividade social e na sua conexão com práticas como a lavagem de dinheiro e o crime organizado, é imprescindível que a atuação estatal se dê dentro dos limites constitucionais. A eficácia no combate ao tráfico deve caminhar ao lado da legalidade, da proporcionalidade e do fortalecimento das instituições públicas de repressão e prevenção, além de Políticas Criminais multidisciplinares.

3. TRANSNACIONALIDADE DO TRÁFICO E A COMPLEXIFICAÇÃO DAS INVESTIGAÇÕES

A transnacionalidade do tráfico de drogas representa um dos maiores desafios contemporâneos para o sistema de justiça criminal. A atuação de organizações criminosas em múltiplos países,

aproveitando-se de fronteiras frágeis, rotas marítimas e aéreas, bem como da insuficiente articulação entre os sistemas de repressão, evidencia a complexidade desse fenômeno e a limitação das respostas puramente nacionais.

Segundo Prado (2020), o crime organizado de caráter transnacional rompe com os limites tradicionais da jurisdição penal estatal, exigindo a adoção de mecanismos de cooperação internacional como instrumentos imprescindíveis para a efetividade da persecução penal. O tráfico internacional de entorpecentes não apenas movimentava cifras bilionárias, mas também infiltra-se em estruturas legais e políticas dos países, gerando riscos à soberania, à governabilidade e à ordem econômica.

De forma prática, observa-se que o tráfico internacional segue uma lógica estrutural de cadeia produtiva criminosa, composta por etapas articuladas de produção, transporte, armazenamento, distribuição e escoamento da droga entre diferentes territórios. O Brasil, devido à sua posição geográfica e à extensão de suas fronteiras terrestres e litorâneas, desempenha um papel estratégico como país de trânsito e exportação, principalmente no que se refere à cocaína oriunda dos países andinos.

Nesse contexto, o embarque de drogas para o exterior constitui uma fase crítica e altamente organizada das atividades do narcotráfico. Portos como o de Santos (SP), Itajaí (SC) e Paranaguá (PR), além de aeroportos internacionais como o de Guarulhos (SP), têm sido rotineiramente explorados pelas facções criminosas para o envio de substâncias ilícitas ao continente europeu, à África Ocidental e ao Oriente Médio. As drogas são ocultadas em cargas comerciais, contêineres, fundos falsos de veículos ou mesmo nas bagagens de “mulas” contratadas, com a finalidade de burlar os sistemas de escâneres, inspeção física e controle aduaneiro. Como aponta Gomes (2010), o tráfico internacional opera segundo uma lógica empresarial, estruturada em cadeias de produção e distribuição que utilizam os

principais corredores logísticos globais, aproveitando-se das vulnerabilidades portuárias e aeroportuárias para escoar grandes quantidades de entorpecentes.

A expertise policial tem mostrado que tais organizações operam com logística altamente eficiente, utilizando redes paralelas de financiamento, comunicação criptografada, empresas de fachada e corrupção de agentes públicos. A atuação dos cartéis, muitas vezes articulada com grupos locais, exige não apenas investigação qualificada, mas também inteligência integrada e ação coordenada entre forças policiais nacionais e estrangeiras.

Conforme a experiência prática de profissionais das Delegacias Especializadas de Investigação sobre Entorpecentes (DISEs) e de unidades de fronteira, a repressão ao tráfico transnacional encontra obstáculos concretos na lentidão dos processos de cooperação internacional, nas limitações técnicas das fronteiras brasileiras e na dificuldade de rastreamento das rotas marítimas. O combate a esse tipo de criminalidade ultrapassa as capacidades isoladas dos Estados e demanda um verdadeiro esforço global, com compartilhamento de informações, integração de bases de dados e intercâmbio de boas práticas investigativas.

A Convenção de Viena de 1988, da qual o Brasil é signatário, estabelece diretrizes internacionais para o combate ao tráfico ilícito de drogas e à lavagem de dinheiro dele decorrente, recomendando medidas como extradição, assistência jurídica mútua, confisco de bens, intercâmbio de informações e adoção de técnicas especiais de investigação. Tais instrumentos têm sido incorporados ao ordenamento jurídico brasileiro por meio de legislações como a Lei nº 12.850/2013, que trata das organizações criminosas e viabiliza a atuação conjunta entre Ministérios Públicos, polícias e autoridades internacionais (Brasil, 2013).

Apesar dos avanços legislativos, contudo, persistem dificuldades estruturais. Como aponta Batista (2018), a lógica de repressão

penal internacionalizada ainda opera de forma seletiva e desigual, atingindo com maior rigor as nações periféricas, ao passo que grandes fluxos financeiros relacionados ao tráfico permanecem protegidos por paraísos fiscais e sistemas bancários de difícil rastreamento. Tal assimetria evidencia a necessidade de políticas de combate que transcendam o viés punitivo e considerem as dimensões políticas e econômicas da criminalidade transnacional.

No âmbito nacional, os órgãos de controle enfrentam desafios técnicos para lidar com investigações que envolvem múltiplos países. A atuação da Polícia Federal e do Ministério Público Federal em cooperação com organismos internacionais, como a *The International Criminal Police Organization* (INTERPOL) e o Escritório das Nações Unidas sobre Drogas e Crime (UNODC) (2021), tem sido fundamental, mas depende de investimentos em tecnologia, capacitação e inteligência. Além disso, a burocracia nos trâmites de cooperação e as diferenças legislativas entre os países tornam morosas e, muitas vezes, ineficazes, as ações repressivas. Como observa Prado (2020), a natureza transnacional do crime organizado rompe com a lógica clássica da jurisdição penal, exigindo mecanismos permanentes de cooperação internacional e políticas coordenadas entre diferentes Estados.

A presença da criminalidade organizada transnacional também exige atuação preventiva nas áreas portuária, aeroportuária e aduaneira. A capacitação constante de servidores, o uso de sistemas de escaneamento de alta resolução, o monitoramento de cargas suspeitas e a análise de perfis de risco são práticas fundamentais para evitar que substâncias ilícitas deixem o território nacional. A inteligência policial, baseada em dados, cruzamento de registros e cooperação com empresas logísticas, tem se mostrado um aliado indispensável para as operações de apreensão.

Por fim, é necessário destacar que o enfrentamento ao tráfico transnacional exige não apenas repressão penal, mas também

diplomacia, acordos bilaterais e ações coordenadas entre as esferas de segurança, justiça, economia e relações exteriores. Nesse sentido, Bottini (2017) observa que o combate ao crime organizado transnacional não se efetiva por meio de prisões em massa, mas por meio de inteligência estatal e articulação global.

Diante disso, é evidente que a transnacionalidade do tráfico de drogas demanda uma reconfiguração dos paradigmas clássicos da repressão penal. O Brasil, como ator relevante no cenário latino-americano, deve consolidar sua atuação com base em instrumentos multilaterais e investir na modernização institucional, a fim de tornar mais eficaz e legítimo o combate à criminalidade transnacional.

4. A LAVAGEM DE DINHEIRO COMO MECANISMO DE SUSTENTAÇÃO DO TRÁFICO

A lavagem de dinheiro constitui elemento indispensável à manutenção das atividades das organizações criminosas voltadas ao tráfico de drogas. Trata-se de uma prática que visa ocultar ou dissimular a origem ilícita de recursos obtidos com a comercialização de entorpecentes, permitindo sua reinserção no mercado formal e, assim, garantindo a continuidade das operações ilícitas com aparência de legalidade. Para Mendonça (2018), a lavagem de capitais representa a engrenagem financeira do crime organizado, pois é por meio dela que os recursos ilícitos ganham mobilidade econômica, assegurando a perpetuação e expansão das atividades criminosas.

No ordenamento jurídico brasileiro, a Lei nº 9.613/1998 define a lavagem de dinheiro como crime autônomo, consistindo em qualquer operação que vise à conversão, dissimulação ou ocultação de

bens, direitos ou valores provenientes, direta ou indiretamente, de infração penal. A mencionada lei foi significativamente alterada pela Lei nº 12.683/2012, que ampliou o rol de infrações antecedentes e eliminou a taxatividade das condutas, o que permitiu maior abrangência repressiva (Brasil, 1998).

Greco (2023) afirma que a lavagem de dinheiro constitui a espinha dorsal do crime organizado, pois, sem esse processo, não seria possível transformar os lucros ilícitos em capital útil e reinvestível. A conexão com o tráfico de drogas mostra-se direta, já que a comercialização ilícita de entorpecentes gera vultosas quantias em espécie, que necessitam ser inseridas no sistema econômico formal para se tornarem acessíveis às organizações criminosas.

Dentre os métodos mais recorrentes de lavagem de dinheiro, destaca-se o uso de empresas de fachada ou mesmo negócios regulares para dar aparência de legalidade aos recursos ilícitos. Os criminosos utilizam tais estruturas jurídicas para simular transações comerciais, gerar contratos fictícios, emitir notas fiscais frias e misturar o dinheiro sujo ao faturamento aparentemente legítimo. É comum que setores com grande fluxo de caixa e controle fiscal deficiente, como bares, restaurantes, casas noturnas, postos de combustíveis, oficinas mecânicas e empresas de eventos, sejam utilizados para esse fim. O uso dessas empresas facilita a inserção do dinheiro no circuito bancário e, ao mesmo tempo, dificulta o rastreamento das origens ilícitas pelos órgãos de controle. Segundo Mendonça (2018), a utilização de empresas de fachada é um dos mecanismos mais tradicionais de dissimulação patrimonial, permitindo a integração do capital ilícito à economia formal de maneira aparentemente legítima.

Na prática investigativa, as Delegacias Especializadas de Repressão a Entorpecentes e os Núcleos de Lavagem de Dinheiro têm identificado estruturas empresariais fictícias que movimentam milhões de reais sem qualquer lastro econômico legítimo. Com frequência, os proprietários formais dessas empresas são “laranjas”,

peessoas alheias à real operação do negócio, utilizadas para ocultar os verdadeiros beneficiários. Tais esquemas exigem das autoridades uma atuação integrada, que envolva perícias contábeis, cruzamento de dados fiscais e atuação conjunta com a Receita Federal, COAF e o Ministério Público. Conforme observa Greco (2023), a utilização de interpostas pessoas — conhecidas como “laranjas” — é uma das técnicas mais usuais na lavagem de dinheiro, justamente pela capacidade de afastar a vinculação direta entre o criminoso e os bens ilícitos, o que demanda respostas investigativas mais sofisticadas e interinstitucionais.

Além disso, a lavagem de dinheiro por meio de criptomoedas tem se consolidado como uma nova fronteira da criminalidade organizada. O caráter descentralizado, pseudonimizado e transnacional das moedas digitais dificulta o rastreamento dos valores, especialmente quando são utilizadas ferramentas específicas para embaralhar transações, como os chamados mixers e tumblers. Criminosos operam com plataformas estrangeiras e carteiras digitais hospedadas em países com baixa cooperação jurídica, o que potencializa a impunidade e desafia a atuação das autoridades policiais.

Moedas como Bitcoin, Monero e outras criptomoedas com ênfase em privacidade têm sido amplamente empregadas para movimentar valores provenientes do tráfico internacional de drogas, operando por meio de transações distribuídas entre múltiplas jurisdições e conversões entre ativos digitais que obscurecem o rastro financeiro. Ademais, é prática corrente a conversão desses recursos em bens de alto valor — veículos de luxo, imóveis, joias, relógios — por meio de operações que aparentam legalidade, configurando uma cadeia complexa de dissimulação patrimonial que amplia as dificuldades de rastreamento e recuperação de ativos. Relatórios do UNODC (2021) evidenciam esse padrão, apontando a crescente utilização de criptoativos e instrumentos de “mixing” como fatores que ampliam a opacidade das transações ilícitas.

Apesar dos avanços normativos recentes, como o marco legal das criptomoedas (Lei nº 14.478/2022), a aplicação prática ainda enfrenta obstáculos. A ausência de regulamentação clara sobre a atuação de corretoras (exchanges), a falta de padronização internacional na identificação de usuários e a resistência de algumas plataformas em compartilhar dados com autoridades comprometem a eficácia da persecução penal (Brasil, 2022).

Para Mendonça (2018), a repressão à lavagem de capitais deve ser compreendida não apenas como uma ferramenta penal, mas como um instrumento de desarticulação econômica do crime organizado. Nessa linha, ele sustenta que o confisco ampliado de bens, previsto no artigo 91-A do Código Penal, inserido pela Lei nº 13.964/2019 (Pacote Anticrime), constitui avanço importante na ruptura da lógica de reinvestimento e expansão das redes criminosas (Brasil, 2019).

O tráfico de drogas, ao envolver fluxos financeiros expressivos, exige ações coordenadas com o COAF, o qual exerce função estratégica na identificação de movimentações suspeitas. A atuação preventiva do COAF, associada à repressão penal qualificada, permite o mapeamento de estruturas financeiras utilizadas para a lavagem de capitais. Nesse aspecto, a integração entre COAF, Receita Federal, Banco Central, Polícia Federal e Polícias Cíveis é essencial para uma resposta eficaz. Como aponta Bottini (2015), o papel do COAF é decisivo na construção de uma rede de inteligência financeira capaz de identificar padrões atípicos de movimentação e fornecer subsídios técnicos indispensáveis para investigações criminais consistentes.

Ademais, a lavagem de dinheiro é, por natureza, um crime de difícil detecção e prova. A dissimulação da origem dos recursos e a complexidade dos instrumentos financeiros empregados demandam técnicas investigativas modernas, como a análise de inteligência financeira, o rastreamento de cryptoativos, a auditoria contábil e a cooperação jurídica internacional. Nesse sentido, Bottini (2015)

ressalta que a persecução penal da lavagem exige não apenas tipificação clara, mas também ferramentas investigativas específicas, compatíveis com a sofisticada engenharia financeira que caracteriza essa modalidade delitiva.

A lavagem de dinheiro, portanto, é mais do que um crime acessório ao tráfico: é seu sustentáculo financeiro. Sem ela, os recursos ilícitos estariam limitados em sua circulação, armazenamento e utilização. Por essa razão, o combate efetivo ao tráfico de drogas pressupõe, necessariamente, o enfrentamento sistemático da lavagem de dinheiro, com atuação articulada entre esferas jurídicas, financeiras e tecnológicas, atualizadas às novas formas de ocultação patrimonial.

5. ESTRATÉGIAS JURÍDICAS E TECNOLÓGICAS DE COMBATE E PREVENÇÃO

O enfrentamento ao tráfico de drogas e à lavagem de dinheiro exige, além da repressão penal clássica, uma combinação de estratégias jurídicas e tecnológicas, tanto no plano nacional quanto internacional. A complexidade e a natureza transnacional dessas práticas criminosas demandam ações articuladas, normativas e institucionais, voltadas à prevenção, à investigação eficiente e à responsabilização eficaz dos agentes envolvidos.

No âmbito jurídico, o Brasil possui um arcabouço normativo robusto que trata de forma específica tanto o tráfico ilícito de entorpecentes quanto a lavagem de dinheiro. A Lei nº 11.343/2006 (Lei de Drogas) e a Lei nº 9.613/1998 (Lei de Lavagem de Dinheiro) foram concebidas com o objetivo de enfrentar esses fenômenos com rigor, contemplando mecanismos como o confisco de bens, o perdimento de valores, o sigilo bancário controlado, além de medidas cautelares

patrimoniais (Brasil 1998, 2006). A Lei nº 12.850/2013, por sua vez, tipifica as organizações criminosas e instrumentaliza a atuação repressiva mediante colaboração premiada, ação controlada, infiltração de agentes e acesso a dados sigilosos (Brasil, 2013).

Na esfera prática, a investigação criminal tem se consolidado como pilar fundamental do combate qualificado a essas práticas. As polícias judiciárias, em especial as Delegacias de Repressão a Entorpecentes e os Núcleos de Lavagem de Dinheiro, vêm desenvolvendo técnicas investigativas integradas, aliando inteligência financeira, análise de vínculos patrimoniais, escutas telefônicas autorizadas judicialmente, quebra de sigilos fiscal e bancário, diligências operacionais e cooperação interinstitucional. A capacidade de reconstruir o caminho do dinheiro – o chamado *follow the money* – tem se mostrado mais eficiente na desarticulação de estruturas criminosas do que o mero foco na apreensão de drogas ou prisões em flagrante. Nesse sentido, Mendonça (2018) ressalta que a estratégia de rastrear fluxos financeiros é central para atingir o núcleo econômico das organizações criminosas, tornando-se ferramenta indispensável para a persecução penal moderna.

Nesse cenário, o COAF desempenha papel estratégico na identificação de movimentações financeiras atípicas. Trata-se de um órgão de inteligência financeira vinculado atualmente ao Banco Central do Brasil, com competência para receber, examinar e identificar ocorrências suspeitas de lavagem de dinheiro, financiamento ao terrorismo e outros crimes econômicos. O COAF atua a partir de comunicações obrigatórias feitas por instituições financeiras, empresas do setor imobiliário, joalherias, cartórios, prestadoras de serviços contábeis, corretoras e até mesmo clubes esportivos, quando detectam transações fora do padrão ou incompatíveis com o perfil econômico do cliente. Segundo Bottini (2017), a atuação do COAF é exemplo de inteligência institucional indispensável, pois amplia a capacidade de identificar fluxos financeiros suspeitos e de subsidiar as investigações criminais com dados técnicos de alta relevância.

Essas comunicações geram Relatórios de Inteligência Financeira (RIFs), documentos sigilosos que descrevem movimentações suspeitas, vínculos entre pessoas físicas e jurídicas e indícios de ilícitos. Tais relatórios são fundamentais para subsidiar investigações conduzidas por autoridades como o Ministério Público, a Polícia Federal, as Polícias Cíveis estaduais e o Judiciário. Na prática, a atuação conjunta entre COAF e os órgãos de investigação permite traçar o fluxo de capitais provenientes do tráfico de drogas, identificar testas de ferro, localizar bens ocultos e, sobretudo, atingir o núcleo financeiro das organizações criminosas. Como observa Mendonça (2018), a utilização de relatórios de inteligência financeira é uma das formas mais eficazes de integrar o conhecimento administrativo às investigações criminais, reforçando a capacidade estatal de identificar e bloquear o patrimônio ilícito.

Além disso, os Relatórios de Inteligência Financeira – RIFs, elaborados pelo COAF, auxiliam no pedido de medidas cautelares judiciais, como bloqueio de contas, sequestro de bens, suspensão de atividades empresariais e quebras de sigilo, sendo instrumentos valiosos para interromper a cadeia de reinvestimento dos lucros ilícitos. A robustez das investigações se amplia quando há cruzamento das informações do COAF com dados obtidos junto à Receita Federal, ao Cadastro Nacional de Pessoas Jurídicas (CNPJ), à Junta Comercial, ao BacenJud, ao Infojud e a outras plataformas de inteligência estatal. Conforme Greco (2023), o cruzamento de dados oriundos de diferentes órgãos e bases de informação é essencial para superar a sofisticação dos mecanismos de ocultação patrimonial, fortalecendo a eficácia da persecução penal em casos de lavagem de dinheiro.

No campo tecnológico, o combate ao tráfico e à lavagem de capitais tem incorporado ferramentas avançadas de mineração de dados, georreferenciamento de movimentações, rastreamento de criptoativos, análise de *big data* e monitoramento digital em tempo real. Sistemas como o Sistema de Investigação de Movimentações Bancárias (SIMBA), o Laboratório de Tecnologia contra a Lavagem de Dinheiro (Lab-LD) e

plataformas como o Guardião e o MOSAICO permitem o gerenciamento de dados complexos, favorecendo investigações estruturadas e baseadas em elementos concretos de prova. Segundo Mendonça (2018), a utilização de tecnologias de rastreamento e análise financeira é indispensável para enfrentar a sofisticação do crime organizado, possibilitando que a persecução penal acompanhe a velocidade das inovações empregadas pelas organizações criminosas.

A atualização de criptoativos também exigiu a atualização dos métodos investigativos, de modo que o Estado tem buscado ferramentas específicas. O enfrentamento à lavagem de dinheiro envolvendo criptoativos representa um desafio crescente para governos, instituições financeiras, polícias, empresas de tecnologia, e diversos poderes. Ante à natureza descentralizada e pseudônima das criptomoedas, emergiram diversas ferramentas especializadas para rastrear, monitorar e mitigar atividades ilícitas nesse ecossistema. Entre as principais soluções, segundo o UNODC (2021), destacam-se:

- *Blockchain analytics*: ferramentas como *Chainalysis*, *Elliptic* e *CipherTrace* permitem rastrear o fluxo de transações em redes públicas (*Bitcoin*, *Ethereum*, *Litecoin*, entre outras) e até mesmo em criptomoedas com maior foco em anonimato. Esses sistemas identificam carteiras suspeitas, mapeiam conexões entre transações e produzem relatórios gráficos que auxiliam autoridades na visualização de esquemas complexos de lavagem. Muitas dessas plataformas integram-se a bancos e corretoras (*exchanges*), possibilitando o bloqueio de operações em tempo real.
- Sistemas de monitoramento em tempo real e ferramentas de identificação de identidade (KYC): softwares de monitoramento contínuo cruzam operações com listas de sanções internacionais, bases de Pessoas Expostas Politicamente (PEPs) e padrões de risco. Com isso, transações atípicas são detectadas em segundos, gerando alertas automáticos.

O *Know Your Customer (KYC)*, por sua vez, vincula endereços virtuais a identidades verificadas, exigindo documentos oficiais, biometria ou reconhecimento facial. Essa associação, embora não elimine totalmente o anonimato, dificulta a ação de criminosos e fortalece a responsabilização penal.

- Investigação forense digital e inteligência de *blockchain*: técnicas de análise forense permitem reconstruir fluxos transacionais fragmentados, identificando camadas de dissimulação como mixers e tumblers. Em conjunto com dados obtidos de corretoras e provedores, essas análises possibilitam rastrear movimentações, subsidiar bloqueios judiciais de criptoativos e recuperar valores ocultados.
- Inteligência Artificial (IA): o uso de algoritmos de *machine learning* e análise preditiva no rastreamento de ativos digitais é uma das maiores inovações. A IA consegue processar grandes volumes de dados transacionais, detectar padrões invisíveis ao olhar humano, prever novas técnicas de dissimulação e gerar alertas antecipados de redes criminosas em formação. Sua combinação com *blockchain analytics* já tem se mostrado decisiva em investigações internacionais e tende a consolidar-se como ferramenta indispensável na persecução penal.

O foco atual recai especialmente sobre a combinação entre *blockchain analytics* e inteligência artificial, tecnologias que ampliam a rastreabilidade de transações e aumentam a precisão na identificação de padrões de lavagem em ambientes digitais. O uso articulado dessas ferramentas fortalece a capacidade estatal de desarticular esquemas baseados em criptomoedas, reduzindo espaços de impunidade e ampliando a eficácia das medidas de confisco e recuperação de ativos. De acordo com o UNODC (2021), a integração entre análise de blockchain e algoritmos de inteligência artificial já vem

sendo utilizada em diversos países como mecanismo essencial para superar a sofisticação das transações ilícitas no ambiente digital.

Ainda que o ambiente virtual ofereça desafios à rastreabilidade, a cooperação com exchanges e a regulamentação do setor, por meio da Lei nº 14.478/2022, têm contribuído para o avanço no enfrentamento desse novo cenário (Brasil, 2022).

Outro ponto fundamental é a cooperação internacional, indispensável diante da natureza transnacional do tráfico e da lavagem. Através de tratados como a Convenção de Viena (1988) e a Convenção de Palermo (2000), o Brasil tem firmado parcerias com diversos países, compartilhando dados e técnicas de investigação, promovendo extradições e viabilizando o confisco internacional de ativos. A participação em redes como a INTERPOL, a UNODC e o *Egmont Group* potencializa essa atuação conjunta. Finalmente, é necessário reforçar que a eficiência do combate ao tráfico e à lavagem depende da articulação entre todas as esferas do poder público: polícias, Ministério Público, Judiciário, Receita Federal, órgãos de controle e o sistema financeiro privado. A integração sistêmica, a capacitação técnica permanente dos agentes públicos e o investimento em tecnologia são medidas fundamentais para tornar o enfrentamento mais célere, preciso e efetivo. Nesse sentido, Kai Ambos (2018) destaca que a criminalidade organizada transnacional só pode ser combatida de forma efetiva por meio de mecanismos multilaterais de cooperação, que unam esforços legislativos, investigativos e tecnológicos entre diferentes Estados.

O combate da criminalidade organizada contemporânea, notadamente do tráfico de drogas e da lavagem de dinheiro, exige um modelo de atuação que una investigação qualificada, inteligência estratégica, regulação econômica e articulação global, com o objetivo de atacar as estruturas econômicas que sustentam tais delitos e proteger a ordem pública, a economia e a integridade das instituições democráticas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O tráfico de drogas e a lavagem de dinheiro constituem, juntos, um dos maiores desafios contemporâneos ao sistema de justiça criminal, à segurança pública e à estrutura institucional do Estado. Longe de se tratar de um fenômeno isolado ou circunstancial, o tráfico consolidou-se como atividade econômica ilícita altamente organizada, estruturada e lucrativa, dotada de logística própria, controle territorial e fluxos financeiros sofisticados. Essa dinâmica confere às organizações criminosas capacidade de expansão que desafia o poder coercitivo do Estado e, em algumas localidades, chega a substituir a própria presença estatal.

Ano após ano, observa-se a intensificação dessa atividade criminosa e o aumento de seu poder de cooptação sobre adolescentes e jovens, sobretudo em regiões marcadas pela vulnerabilidade social e pela ausência de oportunidades. O ingresso precoce na traficância cria ciclos de exclusão e reincidência que realimentam a estrutura criminosa, agravados pela romantização cultural do tráfico e pelo enfraquecimento da reprovação social. Esse quadro evidencia que a resposta ao problema não pode se restringir ao endurecimento penal, mas deve englobar políticas públicas integradas de prevenção, educação e inclusão social.

No plano repressivo, entretanto, torna-se imprescindível o fortalecimento da capacidade investigativa e tecnológica das instituições de persecução. A repressão qualificada não se resume mais à apreensão de drogas ou à prisão de traficantes em flagrante, mas exige inteligência financeira, rastreamento patrimonial e cooperação interinstitucional. A atuação do COAF, da Receita Federal, da Polícia Federal e das polícias judiciárias estaduais, em conjunto com o Ministério Público e o Judiciário, revela-se estratégica para desarticular os alicerces econômicos que sustentam o narcotráfico.

Nesse cenário, o combate à lavagem de dinheiro por meio de criptoativos tornou-se um desafio central. O caráter descentralizado e pseudonimizado das moedas digitais amplia a dificuldade investigativa, exigindo o uso de ferramentas avançadas como *blockchain analytics*, sistemas de monitoramento em tempo real, investigação forense digital e inteligência artificial (IA). A combinação entre *blockchain analytics* e IA, em especial, já demonstra resultados relevantes no rastreamento de transações suspeitas, na detecção de padrões ocultos e na antecipação de esquemas ilícitos. O domínio dessas tecnologias passa a ser condição indispensável para reduzir os espaços de impunidade e assegurar a efetividade da persecução penal.

Ao lado da repressão, é urgente a implementação de políticas públicas duradouras voltadas à inclusão social, ao fortalecimento educacional e à geração de oportunidades em áreas mais afetadas pelo tráfico. Somente com a presença efetiva e legítima do Estado — não apenas por meio da força policial, mas também da garantia de direitos fundamentais — será possível romper com os ciclos de vulnerabilidade que alimentam a criminalidade organizada.

Em síntese, o combate ao tráfico de drogas e à lavagem de dinheiro na contemporaneidade exige uma abordagem multidimensional: legislação eficaz, investigação robusta, inteligência artificial, análise de *blockchain*, cooperação internacional e políticas sociais consistentes. Apenas pela conjugação equilibrada entre repressão qualificada e justiça social será possível enfrentar a complexidade desse fenômeno, proteger a ordem pública e garantir a integridade das instituições democráticas.

REFERÊNCIAS

AMBOS, Kai. **A parte geral do direito penal internacional**: bases para uma elaboração dogmática. 2. ed. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2018.

BATISTA, N. **Muitas falas, poucos atos:** crime, polícia e justiça no Brasil. Rio de Janeiro: Revan, 2010.

BATISTA, V. M. **Dos barões ao extermínio:** uma história da violência na Baixada Fluminense. 2ª edição. Rio de Janeiro: Revan, 2018.

BOTTINI, P. C. **Colaboração premiada e lavagem de dinheiro:** mecanismos de combate ao crime organizado. *Revista dos Tribunais*, São Paulo, v. 104, n. 949, p. 435-452, nov. 2015.

BOTTINI, P. C.. Direito penal econômico e criminalidade organizada. In: GRECO, R.(coord.). **Tratado de Direito Penal** – Parte Especial. Vol. 6. Rio de Janeiro: Impetus, 2017.

BRASIL. **Decreto nº 154, de 26 de junho de 1991.** Promulga a Convenção de Viena contra o Tráfico Ilícito de Entorpecentes e Substâncias Psicotrópicas, de 1988. *Diário Oficial da União:* seção 1, Brasília, DF, 27 jun. 1991. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/d0154.htm. Acesso em setembro de 2025.

BRASIL. **Decreto nº 5.015, de 12 de março de 2004.** Promulga a Convenção das Nações Unidas contra o Crime Organizado Transnacional, adotada pela Assembleia-Geral da ONU em Nova Iorque, em 15 de novembro de 2000 (Convenção de Palermo), e seus protocolos. *Diário Oficial da União:* seção 1, Brasília, DF, 15 mar. 2004. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5015.htm. Acesso em setembro de 2025.

BRASIL. **Lei nº 8.072, de 25 de julho de 1990.** Dispõe sobre os crimes hediondos. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 26 jul. 1990. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8072.htm. Acesso em julho de 2025.

BRASIL. **Lei nº 9.613, de 3 de março de 1998.** Dispõe sobre os crimes de lavagem de dinheiro. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 4 mar. 1998. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9613.htm. Acesso em julho de 2025.

BRASIL. **Lei nº 11.343, de 23 de agosto de 2006.** Institui o Sistema Nacional de Políticas Públicas sobre Drogas. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 24 ago. 2006. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/l11343.htm. Acesso em julho de 2025.

BRASIL. **Lei nº 12.683, de 9 de julho de 2012.** Altera a Lei nº 9.613, de 3 de março de 1998, para tornar mais eficiente a persecução penal dos crimes de lavagem de dinheiro. *Diário Oficial da União:* seção 1, Brasília, DF, 10 jul. 2012. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12683.htm. Acesso em setembro de 2025.

BRASIL. **Lei nº 12.850, de 2 de agosto de 2013.** Define organização criminosa. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 5 ago. 2013. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12850.htm. Acesso em julho de 2025.

BRASIL. **Lei nº 13.964, de 24 de dezembro de 2019.** Aperfeiçoa a legislação penal e processual penal. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 24 dez. 2019. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/lei/l13964.htm. Acesso em julho de 2025.

BRASIL. **Lei nº 14.478, de 21 de dezembro de 2022.** Dispõe sobre . Diário Oficial da União, Brasília, DF, 21 dez. 2022. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2022/lei/l14478.htm. Acesso em agosto de 2025.

CARVALHO, Salo de. **Antimanual de criminologia.** 2. ed. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2007.

GRECO, R. **Lavagem de dinheiro: teoria e prática.** 3ª edição. São Paulo: Atlas, 2023.

GOMES, Luiz Flávio. **Tráfico de drogas:** prevenção, repressão, descriminalização. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2010.

GOMES, Luiz Flávio. **Crimes hediondos.** 12. ed. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2014.

INFOPEN. **Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias.** Brasília: Ministério da Justiça e Segurança Pública, 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/depen/pt-br/assuntos/infopen>. Acesso em julho de 2025.

MENDONÇA, A. B. de. **Lavagem de dinheiro e confisco de bens.** Belo Horizonte: D'Plácido, 2018.

PRADO, L. R.. **Criminalidade organizada:** aspectos penais e processuais penais. 2ª edição. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2020.

UNODC – United Nations Office on Drugs and Crime. **Cryptoassets and Money Laundering:** Global Report. Vienna: United Nations, 2021.

ZAFFARONI, Eugenio Raúl. **Criminologia: aproximação sociológica, jurídico-penal e política criminal.** 2. ed. Rio de Janeiro: Revan, 2013.

11

*Karen Graziela Weber Machado
Adriana Justin Cerveira Kampff*

ESTADO DO CONHECIMENTO SOBRE A INTERNACIONALIZAÇÃO DO CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL

DOI: 10.31560/pimentacultural/978-85-7221-461-2.11

RESUMO:

O presente estudo trata-se de uma pesquisa do tipo Estado do Conhecimento sobre a temática da Internacionalização do Currículo no contexto da Educação Superior, tendo como objetivo analisar como esta temática está sendo apresentada em pesquisas científicas, tendo por finalidade verificar questões relacionadas às aulas online e às competências (interculturais e internacionais). O levantamento de dados foi realizado por meio de pesquisas no site da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), e da Scientific Electronic Library Online - SciELO (Biblioteca Eletrônica Científica Online). Tendo como critério de seleção as produções científicas publicadas no período de 2010 a 2022, vinculadas ao objeto de estudo a ser investigado. Com a análise realizada evidencia-se a necessidade de ampliação das pesquisas a respeito desta temática, visando contribuir para um maior aprofundamento do conhecimento nesta área e, especialmente, com uma melhor compreensão deste contexto, proporcionando reflexões úteis para as futuras decisões estratégicas e operacionalização das ações a serem realizadas de maneira eficiente pelas instituições de Educação Superior.

Palavras-chave: Internacionalização do currículo; Educação Superior; Disciplinas online; Competências interculturais e internacionais.

INTRODUÇÃO

Na contemporaneidade, os estudantes enfrentam exigências cada vez maiores para atuar em um mercado de trabalho globalizado, o que torna essencial o domínio de tecnologias digitais, a fluência em línguas estrangeiras e a aquisição de conhecimentos qualificados (Stallivieri, 2016). Nesse contexto, a Educação para a Cidadania Global (ECG), conforme preconizado pela UNESCO (2015, 2016, 2021, 2022), busca promover o engajamento social, a empatia e a responsabilidade coletiva, exigindo que os docentes estejam preparados para formar cidadãos capazes de interagir em ambientes multiculturais.

A internacionalização da Educação Superior é compreendida como um processo dinâmico que articula ensino, pesquisa e extensão, qualificando a formação acadêmica frente aos desafios globais (Machado & Kampff, 2020). Para Machado, Santos e Costa (2020), esse processo deve ser acompanhado por metodologias que favoreçam a troca de saberes, a construção de conhecimentos científicos e culturais, bem como o desenvolvimento da autonomia, criatividade e pensamento crítico.

Nesse sentido, Beelen (2007) define o currículo internacionalizado como aquele que prepara os estudantes para atuar em contextos multiculturais, desenvolvendo competências internacionais - como conhecimentos sobre política, economia e línguas - e interculturais, relacionadas à empatia, respeito e compreensão das diferenças culturais, sociais e religiosas. Morosini (2018) propõe três estágios para a formação por meio da Internacionalização do Currículo (IoC): Consciência, Compreensão e Autonomia, os quais envolvem desde o reconhecimento da diversidade até a capacidade de interagir respeitosamente com diferentes culturas. Complementarmente, Leask, Beelen e Kaunda (2013) destacam que a integração de dimensões internacionais ao ensino é fundamental para formar indivíduos críticos e preparados para viver e trabalhar em um mundo interconectado.

Este artigo, do tipo Estado do Conhecimento, tem como objetivo analisar como a temática da Internacionalização do Currículo na Educação Superior tem sido abordada em pesquisas científicas publicadas entre os anos de 2010 e 2022, com foco no uso de tecnologias digitais e no desenvolvimento de competências interculturais e globais.

A abordagem metodológica adotada é qualitativa e exploratória, pautada nos princípios do estado de conhecimento (Morosini, 2015). Segundo a autora referida, esse tipo de pesquisa envolve a identificação, registro e categorização de materiais científicos, permitindo uma síntese reflexiva sobre a produção acadêmica em determinado campo.

O *corpus* de análise é constituído por quatro dissertações de mestrado, três teses de doutorado e quatro artigos científicos, selecionados por meio de busca sistemática nas bases BDTD/IBICT e SciELO Brasil. A seleção utilizou descritores definidos com base na delimitação temática e na problemática investigada, conforme apresentado no Quadro 1, com o objetivo de responder à questão central proposta.

Quadro 1 – Etapas de busca e seleção de produções científicas publicadas no banco de dados da BDTD e da SciELO (Brasil)

Etapas de busca	Descritores	Nº de estudos encontrados - BDTD	Nº de estudos selecionados - BDTD	Nº de estudos encontrados - SciELO Brasil	Nº de estudos selecionados - SciELO Brasil
1ª	Internacionalização do Currículo.	51	3	8	2
2ª	Internacionalização; Educação Superior; Tecnologias.	58	1	0	0
3ª	Internacionalização e Educação a Distância.	19	2	3	2

4ª	Internacionalização da Educação Superior em Casa; Tecnologias.	24	1	0	0
5ª	Intercâmbio virtual	12	0	1	0
6ª	Mobilidade virtual	53	0	30	0
Total		205	7	42	4

Fonte: Elaborado pelas autoras (2023).

Para a realização deste tipo de pesquisa foram desenvolvidas as seguintes etapas: Bibliografia Anotada, Bibliografia Sistematizada e Bibliografia Categorizada, conforme abordadas por Kohls-Santos e Morosini (2021) no Quadro 2 a seguir.

Quadro 2 – Etapas do Estado do Conhecimento

Etapas	Definições
1. Bibliografia Anotada	Identificação e seleção, a partir da pesquisa por descritores, dos materiais que farão parte do <i>corpus</i> de análise.
2. Bibliografia Sistematizada	Leitura flutuante dos resumos dos trabalhos, para a seleção e o aprofundamento das pesquisas, a fim de elencar os que farão parte da análise e da escrita do estado do conhecimento.
3. Bibliografia Categorizada	Reorganização do material selecionado, ou seja, do <i>corpus</i> de análise e reagrupamento em categorias temáticas.

Fonte: Kohls-Santos e Morosini (2021, p. 127).

Para finalizar, cabe ressaltar que a leitura na íntegra dos trabalhos selecionados permitiu o desenvolvimento de duas categorias de pesquisa da revisão bibliográfica sistematizada, a saber: a educação a distância e as tecnologias digitais no processo de internacionalização da Educação Superior; e, o processo de internacionalização das instituições de Educação Superior. Sendo assim, as duas categorias da revisão bibliográfica sistematizada que resultaram da última etapa da organização dos dados coletados serão apresentadas a seguir.

CATEGORIA 1: A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E AS TECNOLOGIAS DIGITAIS NO PROCESSO DE INTERNACIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR

A presente categoria compreende seis (6) trabalhos científicos, a saber, três (3) dissertações de mestrado, dois (2) artigos e uma (1) tese. O primeiro trabalho analisado é uma dissertação, de autoria de Jesus (2015). Essa autora menciona que a globalização influencia todas as dimensões da vida social das pessoas, o seu impacto nos processos educativos de formação de nível superior constitui a motivação das reflexões desta dissertação. Com a pretensão de realizar uma conexão, entre a crescente necessidade de formação profissional e acadêmica e o acelerado desenvolvimento de cursos na modalidade a distância, pois se estuda a capacidade de conjugar as características apresentadas em um projeto de Cooperação Internacional que possa atender, de maneira efetiva, às demandas de determinada área ou público. Sob esse viés, o seu estudo visou analisar o contexto contemporâneo de internacionalização da Educação Superior, por intermédio de um Programa de Cooperação Internacional, no campo de Educação, entre Brasil e Moçambique.

Em vista disso, Jesus (2015) salienta que o objeto do trabalho se refere ao processo de implementação dos cursos do Programa de Apoio à Expansão da Educação Superior a Distância da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)/Universidade Aberta do Brasil (UAB) na República de Moçambique, mediante o desenvolvimento de análise documental e de entrevistas semiestruturadas. Desse modo, foi questionado acerca da potencialidade das iniciativas de cooperação do governo brasileiro, atual agente ativo na cooperação internacional, já que a pesquisa tem por objetivo analisar o processo de implementação do

Programa, a partir de um enfoque vinculado à internacionalização da educação para compreender o contexto de tal implementação, por meio do conceito de práticas de Cooperação subjacente às relações entre os parceiros. Mediante a análise inicial dos dados apresentados, a tendência do estudo é de se orientar para as dificuldades de pensar de forma efetiva em uma proposta de colaboração que conduza para a construção de um conhecimento pluriuniversitário.

Nesse sentido, o segundo trabalho analisado é uma dissertação, de autoria de Tyler (2016). Essa autora propõe refletir a respeito da interligação do papel da língua inglesa e da tecnologia digital no processo de internacionalização da Educação Superior e da construção de capital social através do acesso à informação e educação a distância. À vista disso, a dissertação apresenta como objetivo a realização de uma matriz de avaliação do potencial de adaptabilidade dos MOOCs desenvolvidos em inglês para usuários que falam, mas não são nativos da língua inglesa.

De acordo com Tyler (2016), a metodologia de pesquisa adotada é de cunho qualitativo, inserindo-se na perspectiva da metodologia de desenvolvimento, a qual se desenvolve por meio de duas etapas: a análise de necessidades caracterizada, por intermédio da revisão de literatura com dados coletados, mediante um levantamento bibliográfico para a constituição do *corpus*; e a produção de uma matriz para avaliar o potencial de adaptabilidade de MOOCs, baseando-se em critérios pedagógicos, ergonômicos e de usabilidade. A análise da revisão de literatura possibilitou fundamentar a proposta da matriz de avaliação do potencial de adaptação de MOOCs em língua inglesa para falantes que não são nativos deste idioma. A análise e a discussão sobre a matriz proposta, baseando-se na literatura, apontam que tal matriz possa representar uma relevante contribuição para o uso informado de tecnologias que são e não são a favor da educação e da democratização da informação e do conhecimento.

O terceiro trabalho analisado se refere a um artigo, de autoria de Knight (2020), que aborda as modificações nos processos de internacionalização e suas inovações recentes, como a mobilidade internacional referente aos programas e provedores (MIPP). O número de campi sucursais internacionais tem crescido constantemente em todo o mundo, do mesmo modo que o estabelecimento de instituições de Educação Superior internacionais associadas independentes constituídas, por meio de parceria entre universidades de diversos países, um número de programas de dupla diplomação que tem aumentado e um avanço revolucionário na educação a distância. Nesse sentido, propõe-se, a partir dessa pesquisa, apresentar um marco de classificação da MIPP que propicie uma nova matriz conceitual para analisar o significado, as tendências, os problemas e as oportunidades das atividades de MIPP no mundo em sua totalidade, e identificar novos campos de pesquisa e desenvolvimento de políticas indispensáveis para o aproveitamento dos benefícios da MIPP, principalmente, na América Latina.

Em suma, Knight (2020) relata que os benefícios da MIPP incluem o potencial de aumentar o acesso à Educação Superior, à diversificação da oferta de programas, à internacionalização do currículo e do processo de ensino e de aprendizagem, à oferta de novas abordagens pedagógicas, ao compartilhamento da supervisão de pós-graduação, ao intercâmbio de estudantes e funcionários, à redução da fuga de cérebros e ao auxílio aos estados politicamente instáveis e, em situação de falência, visando reconstruir programas e instituições de Educação Superior. Apesar disso, existem possibilidades de riscos potenciais, os quais envolvem a oferta de baixa qualidade, o currículo e a pedagogia inadequados, a sustentabilidade, a competição com as instituições de Educação Superior locais, a duplicação de ofertas de programas, as qualificações sem reconhecimento e a comercialização. Portanto, é essencial que os desenvolvimentos da MIPP sejam acompanhados por meio de pesquisas e análises.

O quarto trabalho analisado corresponde a uma tese, de autoria de Cañete (2018), que menciona que a internacionalização é uma temática fundamental, a qual se encontra na pauta das instituições da Educação Superior em tempos de globalização, que impõe a adequação das instituições educativas, em relação aos seus sistemas de ensino, às demandas internacionais e ao diálogo inter ou multicultural. Para a realização da sua pesquisa foi criado um projeto de Regionalização em Casa entre o curso de Letras de três instituições de Educação Superior de diferentes países (Brasil, Argentina e Uruguai). A tese tem o objetivo de analisar como os docentes, de cursos voltados para a formação de professores de línguas adicionais, realizam o planejamento e interação, considerando o intercâmbio de aprendizagem entre os seus discentes, em três tentativas de regionalização em casa, a saber: a primeira se refere a um grupo fechado do Facebook, e as duas últimas correspondem ao uso da plataforma Moodle. A pesquisa é de natureza qualitativa e etnográfica virtual, de cunho colaborativo e ancorado no Estudo de Caso. Os instrumentos de coleta de dados são os seguintes: os e-mails enviados entre as docentes participantes, a pesquisadora e sua orientadora para planejar as disciplinas, os diários de campo da pesquisadora e das docentes, e as entrevistas semiestruturadas que foram desenvolvidas no processo final da coleta.

Segundo Cañete (2018), os resultados revelam que teve participação e cooperação entre o grupo de docentes, mas nem todas as professoras se engajavam com a tecnologia da mesma maneira; as identidades institucionais de docentes investigadores versus docentes executores foram muito fortes; ausência da identificação por parte dos docentes com o Projeto, especialmente entre os estrangeiros, pois o viam somente como uma tese de doutorado; no decorrer das interações manifestaram que as hierarquias acadêmicas funcionam de maneiras distintas entre os países. Por fim, evidencia-se que um intercâmbio, conforme foi pensado, exige um engajamento com

as tecnologias digitais, no sentido de entender a forma de trabalho digital, para que se torne possível regionalizar sem sair de casa.

O quinto trabalho analisado trata-se de uma dissertação de autoria de Canto (2021). A autora referida menciona que a internacionalização das Instituições de Ensino Superior (IES) é impulsionada com constantes transformações no mundo, pois as mudanças ocasionadas impactam em toda a estrutura, as áreas e toda a complexidade relativas ao contexto acadêmico. Dessa forma, destaca que o comprometimento na formação internacional de futuros profissionais e a busca de alternativas para o desenvolvimento de Competência Global dos acadêmicos são fatores considerados fundamentais pelas IES. Ademais, a Internacionalização em Casa (IeC) e o Intercâmbio Virtual são vistos como meios para aperfeiçoar e favorecer o processo de aprendizagem e de desenvolvimento dos profissionais do futuro. Diante disso, a dissertação visou avaliar o Collaborative On-line International Learning – COIL, como uma proposta de intercâmbio virtual que propicia a Internacionalização em Casa possibilitando, assim, o desenvolvimento de competência global aos estudantes das IES.

Conforme salientado por Canto (2021), os procedimentos metodológicos se referem a duas principais vertentes, tais como a revisão bibliográfica e o estudo de caso prático do projeto de cooperação entre a Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR) e o Instituto Politécnico de Bragança (IPB). A coleta de dados foi conduzida mediante observação e análise de documento, envolvendo a modalidade participativa e observacional da pesquisadora como estudante de pós-graduação nas atividades da equipe do projeto COIL entre UTFPR e IPB, bem como acompanhamento das aulas a distância síncronas, participação nas atividades assíncronas, encaminhamentos, trabalhos multidisciplinares, interação em grupos virtuais e contribuição para elaboração de artigo do projeto. Com o estudo realizado foi possível identificar que as IES desempenham papel importante no que diz respeito à promoção do desen-

volvimento local e mundial e precisam estar alinhadas com algumas questões, as quais incluem as necessidades e as novas características impulsionadas por novas tecnologias, ações e estratégias de internacionalização.

A pesquisa de Canto (2021) abordou os conceitos, as definições de internacionalização das IES e o resultado do estudo de caso prático do COIL. A partir disso, observou-se que o modelo COIL tem potencial para estimular a implementação de currículos abrangentes e internacionais nas IES e para fomentar ações de Internacionalização em Casa de maneira efetiva à formação acadêmica de profissionais. Outrossim, um dos principais resultados da pesquisa está relacionado ao fato de definir o COIL como modelo de internacionalização integrado ao processo da educação superior, que envolve práticas colaborativas, mediante a utilização da Tecnologia de Informação e Comunicação (TIC) para conectar virtualmente os estudantes, os professores e as IES de diferentes países em projetos de colaboração, tendo por objetivo a solução de problemas mútuos por meio da aprendizagem ativa. Em suma, com a elaboração dessa dissertação, foi desenvolvida uma estrutura de referência para a implantação do modelo COIL em IES.

O sexto trabalho analisado se refere a um artigo de autoria de Lima, Bastos e Varvakis (2020). Os autores abordam que a Internacionalização da Educação Superior (IES) pode ser definida pelo processo de integração das dimensões: internacional, intercultural e global, na finalidade, nas funções ou na entrega dos serviços prestados pela educação superior. Além disso, ressaltam que, devido à falta de recursos para a educação, a Internacionalização em Casa (IeC) acabou se tornando popular. A IES, abarcando as Tecnologias da Informação e Comunicação, pode abrir oportunidades para desenvolver novas abordagens de aprendizagem entre nações e culturas.

Nesse contexto, Lima, Bastos e Varvakis (2020) relatam que o artigo objetivou analisar as publicações científicas dos últimos anos,

acerca das plataformas digitais de aprendizagem relacionadas à IES. Para tanto, realizou-se uma pesquisa exploratória descritiva baseada em uma revisão integrativa da literatura. As buscas foram desenvolvidas nas bases de dados Scopus e Web of Science (WoS) no mês de junho de 2019. Os critérios de inclusão definidos se referem ao tipo de documento (artigo completo de periódico) e ao ano de publicação (a partir de 2014). A busca se deu por tópico dos estudos, mediante a verificação do título, do resumo e dos descritores dos registros.

Por fim, o estudo de Lima, Bastos e Varvakis (2020) revelou que as plataformas e-learning impulsionaram o ensino on-line e a distância e, ainda, diversificaram o panorama da IES. Em síntese, os Programas Collaborative Online International Learning (COIL) são oriundos da IeC e refletem o vínculo intensificado entre a TIC, a mídia social e a internacionalização. O conceito referente à internacionalização virtual pode ser utilizado, como uma estrutura conceitual, a fim de promover a IES.

Por meio das análises desenvolvidas, evidenciou-se que as investigações foram realizadas por intermédio da abordagem qualitativa, incluindo revisão bibliográfica, estudo de caso, aplicação de entrevistas semiestruturadas, análise documental, de e-mails e diários de campo, observação e participação. Os pesquisadores se empenharam em compreender o processo de internacionalização da Educação Superior na modalidade a Distância, relacionando questões de idiomas, em especial o domínio da língua inglesa e a tecnologia digital. Neste sentido, as pesquisas apontam como estratégia para o desenvolvimento dos aspectos da internacionalização nas instituições de Educação Superior à regionalização em casa.

Compreende-se que, como uma das alternativas para internacionalizar a Educação Superior em casa, as instituições educacionais podem usar os recursos digitais, criando e desenvolvendo disciplinas em espaços virtuais, propiciando a construção de conhecimentos de modo colaborativo, por intermédio do diálogo

interinstitucional, capazes de contribuir para o desenvolvimento de competências internacionais e interculturais de todos os envolvidos no processo educativo. Essa possibilidade, portanto, pode servir para auxiliar de maneira efetiva no atendimento das demandas impostas pela globalização.

CATEGORIA 2: O PROCESSO DE INTERNACIONALIZAÇÃO DAS INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO SUPERIOR

Esta categoria é constituída por cinco (5) investigações: duas teses de doutorado, uma dissertação e dois artigos científicos. O primeiro estudo analisado se refere a uma dissertação, cuja autoria é de Christino (2013). Nesta ele aborda como a globalização é considerada um fenômeno, com influência na economia mundial, capaz de gerar efeitos econômicos, tecnológicos e científicos. Essas questões possibilitam que avanços aconteçam, impondo mudanças sociais; assim como países com menos desenvolvimento busquem estabelecer alianças com países mais desenvolvidos. Neste sentido, pode-se afirmar que as Instituições de Educação Superior também são influenciadas por tal fenômeno, no que diz respeito ao ensino, à propriedade intelectual e ao avanço do conhecimento. Desse modo, as instituições educativas precisam se preparar para a Internacionalização de Educação Superior, o que requer as adaptações no currículo, a preparação de seus estudantes para trabalharem e desenvolverem competências no contexto global, e o estabelecimento de parcerias para a elaboração de pesquisas científicas.

Considerando esse contexto, Christino (2013) se propôs a analisar o processo de Internacionalização da Educação Superior nas escolas de Administração. Para isso se concretizar foram

desenvolvidos estudos de casos em três universidades públicas brasileiras – USP, UFRJ e UFMG – e realizadas entrevistas semiestruturadas, envolvendo diretores de unidades, chefes de departamento, coordenadores de programas de graduação e pós-graduação e diretoria de Relações Internacionais. Para a realização da análise deste processo foram utilizados os modelos propostos por Knight (1994 *apud* Christino, 2013) e Rudzki (1998 *apud* Christino, 2013), devido ao fato de que, conjuntamente, poderiam proporcionar uma análise abrangente do processo de internacionalização. Buscou-se compreender a internacionalização nas suas funções principais, envolvendo o ensino, a pesquisa e a extensão universitária. Esta, por sua vez, é concebida como um sinônimo de excelência e qualidade da instituição de Educação Superior no contexto mundial, sendo essencial para a realização de pesquisas e o avanço do conhecimento. Foram identificados alguns obstáculos referentes aos aspectos organizacionais das unidades educativas. Desse modo, analisou-se a relevância de atividades institucionais, tais como: mudança organizacional, inovação curricular, desenvolvimento pessoal e mobilidade estudantil.

Sendo assim, os resultados obtidos apontam que o processo de Internacionalização da Educação Superior é algo complexo e deve incluir a estruturação de políticas, como declarações, diretrizes e planejamentos. Esse processo é visto como fundamental e exige constante desenvolvimento organizacional. No contexto das instituições educativas investigadas, a ausência de uma política formal não inviabiliza as suas iniciativas, realizadas de maneira não institucionalizada e descentralizada, estratégias programáticas e organizacionais. Identifica-se a descentralização como fator relevante para a desburocratização do processo de internacionalização. Entretanto, tornam-se necessários regulamentos capazes de auxiliar na padronização das ações. Nessa perspectiva, as principais estratégias organizacionais se referem ao apoio da reitoria, acerca do processo de internacionalização; a criação de plano de trabalho ou planejamento

estratégico; e a criação de escritórios internacionais. Percebeu-se a necessidade do apoio dado pela instituição educacional, em relação às suas unidades, para a operacionalização das ações referidas (Christino, 2013).

O segundo estudo analisado se trata de uma tese de autoria de Vilalta (2012), que objetivou conhecer os principais conceitos de internacionalização da Educação Superior, relacionando-os com as instituições educativas investigadas e identificando as características desse processo em universidades privadas brasileiras. Para tanto foi desenvolvida uma pesquisa exploratória e qualitativa, tendo como estratégia o estudo de caso múltiplo com quatro instituições de Educação Superior privadas brasileiras. Foram utilizadas as técnicas de investigação de análise documental e entrevistas focadas.

Os resultados se referem a um novo conceito de internacionalização e a identificação de algumas características desse processo nas instituições educativas pesquisadas. As investigações sinalizam que as universidades pesquisadas tiveram estrategicamente a característica de criação e estruturação de um escritório internacional, como condição básica, para que se tornasse possível iniciar um processo de internacionalização e adaptação às exigências impostas pelo mercado. A respeito do ensino e da pesquisa, a característica apresentada foi de maior predomínio na formação do estudante voltada para atuação profissional e menor foco na pesquisa. A mobilidade se destacou como principal tema nos processos de internacionalização e a sua característica estava atrelada à mobilidade discente de periodicidade semestral ou anual, com propensão para o crescimento. As unidades educativas investigadas apresentaram divergências relacionadas à forma de validação de créditos e pagamentos, e estavam em fase inicial de internacionalização (Vilalta, 2012).

O terceiro estudo analisado corresponde a um artigo elaborado por Piccin e Finardi (2019). Esse estudo aborda que a internacionalização da educação possui diferenças em relação a definições

e abordagens entre diversos países, instituições educacionais de nível superior e demais agentes. Existem autores que mencionam equívocos e mitos relacionados às concepções que perpassam a ideia de internacionalização da educação, indicando possíveis riscos e consequências que não são almejadas no processo. Em vista disso, considera-se importante o debate crítico sobre as distintas definições que a internacionalização pode obter, principalmente, no que diz respeito às perspectivas dos sujeitos praticantes do currículo, sendo o principal objetivo deste trabalho.

Considerando esses elementos, esta investigação buscou apresentar as concepções de agentes sociais do processo de internacionalização das instituições de Ensino Superior, como os servidores da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT), sobre o conceito de internacionalização em diálogo com as concepções de pesquisadores deste campo de conhecimento. Para a realização desta pesquisa foi elaborado um questionário semiestruturado e aplicado a servidores da RFEPCT de distintos cargos e funções, de cinco regiões do Brasil, e desenvolvida uma revisão de literatura dos principais modelos teóricos realizados e do debate a respeito do processo de internacionalização das instituições de Educação Superior mediante uma base crítica. Os dados obtidos, por meio dos questionários, foram analisados de maneira qualitativa, e a discussão é abordada em diálogo com os estudos acerca da internacionalização (Piccin; Finardi, 2019).

Em suma, a análise qualitativa das respostas apresentadas no questionário aponta que muitas das concepções dos servidores da RFEPCT se aproximam; em relação aos conceitos equivocados e dos mitos referente à internacionalização mencionados por autores como De Wit (2011 *apud* Piccin; Finardi, 2019) e Knight (2011 *apud* Piccin; Finardi, 2019), entretanto, algumas dessas concepções expressam certo movimento de transição epistemológica em direção a uma conceitualização mais próxima ao modelo proposto por Knight (2003 *apud* Piccin; Finardi, 2019). Este modelo conceitual aborda

que a internacionalização se refere ao processo de integração das dimensões internacional, intercultural ou global, contemplados nos objetivos, nas funções e na oferta do Ensino Superior. Outras concepções demonstraram um viés mais crítico, a respeito das posturas que esses sujeitos praticantes do currículo profissional têm adotado em relação ao currículo, expressando o desejo de enfatizar as questões locais nas relações com o global, e de descolonizar o processo de internacionalização das instituições de Ensino Superior do hemisfério Sul (Piccin; Finardi, 2019).

O quarto estudo analisado diz respeito a um artigo, desenvolvido por Gomes, Chirelli e Takeda (2019), o qual menciona que, no currículo integrado, instituiu-se a Unidade Educacional Eletiva (UEE) como um recurso de construção de conhecimento e incentivo da autonomia dos estudantes durante o processo de formação médica. Desse modo, o intercâmbio internacional na graduação tem a pretensão de explorar potencialidades e desafios numa perspectiva pedagógica, por intermédio da vivência e da compreensão das múltiplas maneiras de organização de outras instituições educacionais e serviços de saúde e do convívio com outros profissionais e discentes. Uma das estratégias, para a construção do estágio eletivo, pode se dar em conjunto com associações estudantis. Este trabalho tem por intuito contribuir para a formação em Medicina, mediante a reflexão acerca de como a internacionalização do estágio eletivo pode interferir na formação médica, analisando as potencialidades e desafios deste processo.

Com a pesquisa, Gomes, Chirelli e Takeda (2019) constataram que o intercâmbio internacional serve para estimular a vivência, o reconhecimento e a compreensão das culturas; favorecendo que o estudante construa sua autonomia e estimule a visão crítico-reflexiva, que, por sua vez, contribui para a construção de conhecimento, tornando o discente ciente sobre a sua responsabilidade social como profissional da área de saúde. Nessa ótica, a UEE tem incentivado o estudante a eleger o intercâmbio como uma atividade curricular, apoiando-o na escolha do campo de estudo

e da instituição educativa (nacional ou internacional), de acordo com o seu interesse, com a possibilidade de articulação com outras organizações, como a organização estudantil.

Gomes, Chirelli e Takeda (2019) compreendem que, dentre os benefícios, se destacam: o crescimento pessoal, pela compreensão de diversas culturas, o estabelecimento de novas amizades e parceria entre diferentes países. Por outro lado, existem alguns desafios, como a adaptação em um contexto cultural diferente, o distanciamento afetivo e a compreensão de que distintos locais possuem contextos históricos, sociais e econômicos que se diferenciam uns dos outros. Com este estudo, foram sinalizados avanços e mudanças importantes para o aprimoramento da UEE, estimulando os estudantes a participarem mais da internacionalização no decorrer da graduação, sendo relevante o desempenho das funções do orientador no processo do planejamento do eletivo.

O quinto estudo analisado é uma tese realizada por Martinez (2017). Esse estudo menciona que, em tempos de globalização, a Educação Superior tem sido impactada pela intensificação de discursos, políticas e práticas correspondentes à internacionalização. Diversas pesquisas apresentam a compreensão de que o ato de internacionalizar é uma estratégia para atender às demandas da globalização. Desse modo, internacionalizar a instituição de Educação Superior não corresponde somente a promover a mobilidade estudantil, pois seus efeitos permitem beneficiar significativamente o mundo interconectado e em constante intercâmbio. Essa pesquisa visa investigar e discutir os papéis que as políticas de internacionalização desempenham em duas instituições de Educação Superior públicas brasileiras, bem como problematizar e ressignificar os sentidos de ética, justiça social, cidadania global e democracia.

Os dados foram obtidos por meio da realização de entrevistas, de aplicação de questionários e de análise documental. Os principais resultados dessa investigação se referem à: mudança de

base epistemológica na relação entre Sul e Norte Global, desafiando relações histórico-sociais; preocupação das instituições educativas brasileiras com a internacionalização local, distanciando-se assim das compreensões de internacionalização mais comuns no Norte Global; necessidade de maior atenção, por parte das instituições de Educação Superior, em relação à questão da interculturalidade como aspecto norteador da internacionalização (Martinez, 2017).

As análises indicam que as pesquisas adotaram abordagem qualitativa, com uso de questionários, entrevistas e análise documental, visando compreender o processo de internacionalização da Educação Superior no Brasil. Esse processo tem sido impulsionado como resposta à globalização, destacando a necessidade de formar estudantes com competências adequadas para atuar profissional e socialmente em um contexto globalizado. Reconhecendo a importância da internacionalização, as instituições de Educação Superior devem se adaptar por meio de inovações e ajustes curriculares que incorporem seus elementos essenciais, desenvolvidos por diversas estratégias - não se limitando apenas à mobilidade física acadêmica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo analisou produções científicas sobre a Internacionalização do Currículo na Educação Superior, com foco nas tecnologias digitais e nas competências interculturais e globais, publicadas entre 2010 e 2022. A investigação evidenciou a relevância da temática e apontou lacunas que demandam novos estudos.

Diante dos desafios da globalização, a internacionalização se mostra essencial para qualificar instituições e formar profissionais aptos a atuar em contextos multiculturais. Estratégias como a internacionalização em casa, viabilizada por tecnologias digitais, ampliam

o acesso à formação global e devem ser incorporadas aos currículos de forma planejada e eficaz.

É fundamental que as Instituições de Ensino Superior contem com profissionais capacitados e com visão estratégica para implementar ações de internacionalização. A escassez de estudos que articulem internacionalização e tecnologias digitais reforça a necessidade de ampliar as pesquisas, contribuindo para o avanço teórico e prático na área.

REFERÊNCIAS

BEELEN, Jos. **Implementing internationalisation at home**. European Association for International Education (EAIE) i, 2007.

CÃÑETE, Greici Lenir Reginatto. **Desafios na regionalização em casa quanto à formação de docentes de línguas adicionais, um estudo de caso no Mercosul:** para integrar necessitamos de professores (Web) 2.0? 2018. 331f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2018.

CANTO, Roberta Caroline Raucher do. **Intercâmbio virtual em instituições de ensino superior:** avaliação do modelo de aprendizagem internacional colaborativa on-line entre IPB e UTFPR. 2021. 185 f. Dissertação (Mestrado em Tecnologia e Sociedade) – Programa de Pós-Graduação em Tecnologia e Sociedade, Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Curitiba, 2021.

CHRISTINO, Adriana Maria. **Internacionalização de Ensino Superior:** estudo de casos em cursos de Administração de instituições públicas de ensino superior. Dissertação (Mestrado em Administração) – Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2013.

GOMES, Marcela Símaro; CHIRELLI, Mara Quaglio; TAKEDA, Elisabete. Unidade Educacional Eletiva: Experiência de Intercâmbio Internacional na Graduação em Medicina. **Revista Brasileira de Educação Médica**, v. 43, n. 3, p. 196-203, 2019.

JESUS, Diovana Paula de. **Educação a distância entre fronteiras:** cursos de graduação à distância brasileiros em Moçambique e a internacionalização da educação. 2015. 131f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, 2015.

KOHL-SANTOS, Pricila; MOROSINI, Marília Costa. O Revisitar da Metodologia do Estado do Conhecimento para além de uma revisão bibliográfica. **Revista Panorâmica online**, v. 33, 2021.

KNIGHT, Jane. A internacionalização do ensino superior examinada: mobilidade internacional de programas e provedores. **Sociologias**, v. 22, n. 54, p. 176-199, 2020.

LEASK, B.; BEELEN, J.; KAUNDA, L. Internationalisation of the curriculum: International approaches and perspectives. **Possible futures: The next**, v. 25, p. 187-205, 2013.

LIMA, Cláudio de; BASTOS, Rogério Cid; VARVAKIS, Gregório. Plataformas digitais de aprendizagem: uma revisão integrativa para apoiar a internacionalização do ensino superior. **Educação em Revista**, v. 36, 2020.

MACHADO, Karen Graziela Weber; KAMPFF, Adriana Justin Cerveira. Educação Superior: as aprendizagens construídas por mestrandos e doutorandos em educação durante o processo de internacionalização. **Revista Internacional de Educação Superior**, Campinas, v. 6, p. e020045, 2020.

MACHADO, Karen Graziela Weber; SANTOS, Pricila Kohls dos; COSTA, Camila Schwanke. As contribuições das tecnologias digitais para a internacionalização da Educação Superior em casa e a construção da cidadania global. **Revista Cocar**, v. 14, n. 29, p. 700-722, 2020.

MARTINEZ, Juliana Zeggio. **Entre fios, pistas e rastros:** os sentidos emaranhados da internacionalização da educação superior. 2017. 213f. Tese (doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

MOROSINI, Marília Costa. Estado de conhecimento e questões do campo científico. **Revista da Educação**, Santa Maria, v. 40, n. 1, p. 101-116, jan./abr. 2015.

MOROSINI, Marília Costa. Internacionalização do currículo: produção em organismos multilaterais. **Roteiro**, v. 43, n. 1, p. 115-132, 2018.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). **Educação para a cidadania global**: preparando alunos para os desafios do século XXI. Brasília: UNESCO, 2015.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). **Educação para a cidadania global**: tópicos e objetivos de aprendizagem. Brasília: UNESCO, 2016.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). **Políticas digitais em educação na América Latina no contexto da pandemia de COVID-19**. Buenos Aires: UNESCO, 2021.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). **Reimaginar nossos futuros juntos**: um novo contrato social para a educação. Brasília: Comissão Internacional sobre os Futuros da Educação, UNESCO; Boadilla del Monte: Fundación SM, 2022. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf00000381115>. Acesso em: 30 out. 2022.

PICCIN, Gabriela Freire Oliveira; FINARDI, Kyria Rebeca. A internacionalização a partir de diferentes LOCI de enunciação: As concepções de sujeitos praticantes do currículo profissional. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 58, n. 1, p. 313-340, 2019.

STALLIVIERI, Luciane. Estratégias para Internacionalização do Currículo: do Discurso à Prática. In: LUNA, José Marcelo Freitas. **Internacionalização do currículo**: Educação, interculturalidade e cidadania global. Campinas: Pontes Editores, 2016.

TYLER, Jhamille Roberts. **Inglês, tecnologia e internacionalização da Educação Superior**: evidências e reflexões a partir da análise de MOOCs. 2016. 82f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2016.

VILALTA, Luis Antônio. **A internacionalização do ensino superior brasileiro**: conceito e características do processo em instituições privadas de ensino superior. 2012. 322 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012.

Karen Graziela Weber Machado

Pós-doutoranda em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Pesquisadora do Grupo de Pesquisa Interdisciplinar em Tecnologias Digitais, Internacionalização e Permanência Estudantil (GeTIPE).

E-mail: karen.machado@edu.pucrs.br

Adriana Justin Cerveira Kampff

Doutora em Informática na Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática. Membro do Centro de Estudos em Educação Superior e do Grupo de Pesquisa ARGOS - Grupo de Pesquisa Interdisciplinar em Educação Digital.

E-mail: adriana.kampff@pucrs.br

12

*Ana Clara Lopes Ribeiro
Leila Sanches de Almeida*

UM OLHAR SOBRE O FUTEBOL FEMININO NO BRASIL E SEU LUGAR NA PSICOLOGIA

RESUMO:

O futebol é uma grande paixão do povo brasileiro. Entretanto, o impacto cultural, econômico e o grande interesse pelo esporte, amplamente divulgados na mídia, referem-se principalmente ao futebol masculino profissional. Não é dada a devida importância ao futebol feminino. Apesar de atualmente vivermos um momento de crescimento da modalidade, ainda há muito a se pensar, investir e estudar sobre o futebol de mulheres. No âmbito da Psicologia do Esporte, tem havido espaço para esta prática esportiva? A partir da condução de um estudo de caso, uma entrevista realizada com um acadêmico que atua nessa área mostrou que a Psicologia vem trabalhando pela inclusão feminina no futebol. A Associação Brasileira de Psicologia do Esporte não apenas reconhece a necessidade de luta pela igualdade de gênero no futebol, também a empreende. Contudo, apesar da entrada e consequente aumento expressivo do número de mulheres praticantes de futebol, o discurso social mantém, de forma velada, esse esporte como característico da esfera masculina. É fundamental a continuidade e aumento de estudos e ações que visem o avanço e a atualização de políticas voltadas para o futebol feminino.

Palavras-chaves: Futebol feminino, Psicologia do Esporte, aspectos culturais.

INTRODUÇÃO

O Brasil é conhecido mundialmente como o “país do futebol” (CALDAS, 1986, p. 1). Certamente, este é o esporte mais praticado e amado no país, sendo parte fundamental da formação cultural do povo brasileiro. Dos times mais populares até os mais desconhecidos e regionais, o futebol movimenta a vida de milhões de praticantes e torcedores apaixonados, que encaram a modalidade como uma esfera importantíssima em suas vidas. Entre os futebolistas, inclusive, há uma relação de identidade com seus times. Comportamento similar também ocorre entre indivíduos que não se definem apenas como torcedores de um time, mas sim tomam o time como um dos aspectos que o descrevem. Dizem, por exemplo, “eu sou Fluminense”, ao invés de “eu torço pelo Fluminense”.

Além da paixão, o futebol destaca sua relevância cultural pelo seu efeito econômico. Esse impacto fica claro quando pensamos nos investimentos milionários dos grandes clubes brasileiros, com compra/venda de jogadores, pagamentos de salários, patrocínios, investimentos em infraestrutura, vendas de ingressos e mercadorias, entre outras trocas financeiras que movimentam milhões, senão bilhões, de reais. Mas a repercussão vai além dos clubes, chegando à sociedade como um todo por meio da venda de eventos para torcedores, comida e bebida ao redor de estádios e produtos não-licenciados, por exemplo.

Entretanto, o impacto cultural, econômico e a paixão pelo esporte, amplamente divulgados na mídia, referem-se principalmente ao futebol masculino profissional. No país do futebol, o futebol feminino é constante e historicamente “jogado para escanteio”, não lhe é dado a devida importância. Apesar de atualmente vivermos um momento de crescimento da modalidade, ainda há muito a se pensar, estudar e investir no futebol de mulheres.

Que tal conhecermos o discurso de um psicólogo do esporte, e acadêmico, sobre o futebol feminino no Brasil?

A HISTÓRIA DO FUTEBOL FEMININO NO BRASIL

O futebol é um esporte de origem inglesa que chega ao Brasil no final do século XIX. Inicialmente, o esporte foi introduzido por jovens da elite, que iam estudar na Inglaterra e retornavam trazendo consigo a nova modalidade. Charles William Miller, que, ao voltar do país inglês, trouxe diversos materiais necessários para a prática do esporte, como camisas, bolas e chuteiras, é considerado o pai do futebol no Brasil (BROCH, 2021).

Segundo Broch (2021), apesar de ser muito popular atualmente, o futebol era uma modalidade muito custosa, envolvendo gastos com equipamentos e gramados, sendo considerado um esporte da elite, praticado apenas por homens brancos e ricos. A prática não era permitida a negros, pobres e mulheres, que precisavam jogar clandestinamente caso quisessem participar da modalidade.

Aos poucos, o futebol foi se consolidando e se profissionalizando no país. Novamente, no início do processo de profissionalização apenas homens brancos poderiam jogar. A popularização do esporte se deu a partir da década de 1920, quando pobres e negros começaram a ocupar espaço na modalidade, apesar de ainda enfrentarem muitos preconceitos.

Mesmo com a pequena abertura, as mulheres seguiam impedidas de jogar futebol. A partir de 1941, inclusive, a proibição deixa de ser social e passa a ser legal. O Decreto-Lei nº 3.199 assinado por Getúlio Vargas trazia em seu artigo 54 que: “As mulheres não

se permitirá a prática de desportos incompatíveis com as condições de sua natureza, devendo, para este efeito, o Conselho Nacional de Desportos baixar as necessárias instruções às entidades desportivas do país.” (BRASIL, 1941).

Este Decreto-Lei nº 3.199, de 14 de abril de 1941, assinado por Getúlio Vargas, estabeleceu as bases da organização dos desportos no Brasil e criou o Conselho Nacional de Desportos (CND). No entanto, ficou conhecido por ter proibido para mulheres, através do Art. 54, a prática de esportes considerados “incompatíveis com as condições de sua natureza” (ibid., CAPÍTULO IX), o que incluiu o futebol profissional e amador por décadas.

É importante destacar que o Decreto-Lei, por si só, não especificava quais eram as modalidades incompatíveis com a “natureza” feminina. Apesar disso, incluía-se o futebol, visto que era entendido como uma modalidade agressiva e violenta, características que iam de encontro a uma suposta fragilidade feminina.

Além disso, como mencionado por Dacosta (2006), em 1965 o Conselho Nacional de Desportos aprovou a Deliberação Nº 7, que era mais específica na proibição da prática de algumas modalidades por parte de mulheres, incluindo o futebol, futebol de salão e futebol de praia, entre outros esportes considerados masculinos.

Apesar dos decretos, grupos de mulheres resistiam à proibição e jogavam clandestinamente de maneira recreativa em campos de várzea, nas praias ou em outros espaços não-esportivos. Como não existiam campeonatos ou clubes profissionais por muitas décadas, o desenvolvimento do futebol feminino foi muito prejudicado no Brasil (GOELLNER, 2021).

Entre o final da década de 1970 e início da década de 1980, o país passava por inúmeras mudanças políticas, influenciando diversas esferas da sociedade, inclusive o esporte. Com isso, e a partir de

movimentos sociais e pautas femininas que lutavam pelos direitos das mulheres, em 1979 foi revogada a Deliberação Nº 7, que proibia mulheres de praticarem a modalidade. Dois anos depois, já era disputado o primeiro campeonato feminino de futebol de praia do Rio de Janeiro (GOELLNER, 2021).

Em 1983, o Conselho Nacional de Desportos finalmente reconheceu o futebol feminino como um esporte legítimo e autorizou sua prática, mas com algumas modificações que eram sugeridas pela FIFA (GOELLNER, 2021). Ainda nesse ano, foi realizado o primeiro Campeonato Carioca de Futebol de Campo Feminino e, também, a primeira Taça Brasil de futebol de campo, que foi conquistada pelo EC Radar, clube pioneiro no futebol feminino (DACOSTA, 2006).

A partir de então, mais campeonatos foram sendo organizados, com a participação de mais clubes e atletas. Além de campeonatos nacionais de clubes, uma seleção feminina é formada e passa a atuar em competições internacionais. Em 1991 é realizado o primeiro campeonato Sul-americano, em que o Brasil foi campeão, e a primeira copa do mundo de futebol feminino, em que a seleção terminou em nono lugar (DACOSTA, 2006).

O Atlas do Esporte (DACOSTA, 2006) mostra que a década de 90 pode ser destacada como um momento de desenvolvimento de muitos campeonatos internacionais e, conseqüentemente, da seleção brasileira. É possível citar campeonatos sul-americanos, copas do mundo e os jogos olímpicos como os campeonatos mais importantes do período. Enquanto isso, campeonatos nacionais também seguiam sendo realizados.

No início dos anos 2000 a seleção também participou de campeonatos importantes, conseguindo alguns dos melhores resultados já alcançados pela seleção feminina até hoje. Destaca-se aqui o ouro nos Pan-Americanos (2003 e 2007), prata em duas Olimpíadas (2004 e 2008) e segundo lugar na Copa do Mundo (2007), além do

primeiro lugar no Sul-americano (2003), campeonato que já havia sido conquistado em outras oportunidades.

Goellner (2021) aponta que era um momento de muita esperança na modalidade por maiores investimentos, desenvolvimento e profissionalização. Apesar disso, mesmo com a conquista de tantos resultados expressivos, pouco foi feito pelo avanço do futebol feminino, e a autora chega a destacar que algumas jogadoras expressaram publicamente seu descontentamento com a situação. Entre elas estava Sissi, um dos nomes mais importantes da história do futebol feminino no Brasil, que não foi convocada para a Copa de 2003 devido às críticas feitas à Confederação Brasileira de Futebol (CBF).

Essa foi uma época de muitos protestos por parte das jogadoras, que destacavam a falta de investimentos e cuidados com a modalidade. Na volta da Copa do Mundo de 2007, por exemplo, algumas atletas destacaram a preparação inadequada com a falta de amistosos, alimentação inadequada ao longo da competição, falta de transparência em relação a premiação e demora no pagamento do prêmio pela medalha conquistada no Pan-americano (GOELLNER, 2020).

Em 2004, após a conquista da medalha de prata nas Olimpíadas, a CBF prometeu uma série de melhorias e investimentos na modalidade. Porém, mais uma vez as atletas apontaram que nada foi feito (GOELLNER, 2021). Essas, e inúmeras outras situações ao longo dos anos, revelam o descaso da própria CBF, órgão que deveria prezar pelo desenvolvimento do futebol no Brasil, pelo futebol feminino.

Após anos de denúncias e protestos por parte de atletas e torcedoras, aos poucos as confederações passaram a olhar com mais cuidado para o futebol feminino. Vivemos atualmente, então, um momento de maior investimento na modalidade. Em 2016 a FIFA, órgão mais importante do futebol mundial, estabeleceu o futebol feminino como uma das áreas estratégicas a ser trabalhada nos próximos

anos. Com isso, as organizações de futebol ao redor do mundo foram obrigadas a investir, ainda que minimamente, no futebol feminino.

A partir da resolução da FIFA, a Confederação Sul-americana de Futebol (CONMEBOL), definiu que os clubes que não tivessem uma equipe feminina participando de competições nacionais não poderia participar, com sua equipe masculina, dos campeonatos internacionais (GOELLNER, 2021). Isso recaiu sobre a CBF, que implementou que os clubes da série A seriam obrigados a ter uma equipe principal e categorias de base femininas atuando em competições. Posteriormente, a obrigação seria estendida às equipes das outras séries do campeonato nacional.

Uma pesquisa feita pelo Corinthians (2023), clube de maior destaque e investimento no cenário do futebol feminino brasileiro e sul-americano, revela que o interesse pelo futebol feminino vem crescendo desde 2018. Isso é evidenciado principalmente pelas últimas copas do mundo, de 2019 e 2023, que bateram recordes de público e espectadores. Além disso, pelas redes sociais é possível notar uma maior procura e engajamento em relação à notícias de campeonatos, times e atletas do futebol feminino brasileiro e mundial (CALDAS, 2002).

E NA PSICOLOGIA, HÁ ESPAÇO PARA O FUTEBOL FEMININO?

Para essa reflexão foi desenvolvido um estudo qualitativo sob a forma de estudo de caso único, modalidade de pesquisa que possibilita um maior aprofundamento em uma questão, por considerar os aspectos subjetivos a ela relacionados.

A coleta de dados foi feita através de uma entrevista semiestruturada conduzida a partir dois eixos: o futebol feminino

e a ABRAPESP (Associação Brasileira de Psicologia do Esporte), e mudanças na visão social sobre o futebol feminino.

A escolha da entrevista como o instrumento privilegiado para a coleta de dados se deu por tratar-se de um procedimento usual do trabalho de campo, que propicia ao pesquisador a obtenção de informações através da fala de atores sociais (MINAYO, 2014).

A entrevista facilita o aporte de:

[...] fatos; idéias; crenças; maneiras de pensar; opiniões, sentimentos, maneiras de sentir; maneiras de atuar; conduta ou comportamento presente ou futuro; razões conscientes ou inconscientes de determinadas crenças, sentimentos, maneiras de atuar ou comportamentos (Jahoda, 1951 *apud* Minayo, 2000, p. 108).

A seleção do participante do estudo se deu pela Técnica da Bola de Neve (BIERNACKI; WALDORF, 1981). Trata-se de um psicólogo do esporte que dialoga com a ABRAPESP. Sua participação nesse estudo foi firmada com a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

A entrevista iniciou-se com sua reflexão sobre o futebol feminino no âmbito da Psicologia, em especial na área da Psicologia do Esporte. Vejamos, a seguir, um fragmento de suas considerações sobre o espaço concedido ao futebol feminino pela ABRAPESP.

[A ABRAPESP está completando 20 anos. Você pode comentar se há espaço para o futebol feminino na associação e se houve alguma mudança no espaço dado a essa modalidade?]

A ABRAPESP já está junta do futebol feminino há bastante tempo, bastante tempo. Não é de agora que têm representantes [psicólogos]... associados... lá no futebol feminino. Por exemplo, ...uma associada no futebol profissional e uma associada em uma das categorias de base [da CBF]. [...] esse é o tipo de espaço.

Vemos que através da ABRAPESP a Psicologia tem conquistado espaço para atuar no futebol feminino. Isto, de alguma forma, está contribuindo para uma maior participação de psicólogos na área do esporte, como parece indicar sua fala a seguir:

...[Há] uma não-associada, mas também psicóloga do esporte, em outra categoria de base, né, em outra idade da categoria de base.

Quanto à existência de mudanças nos últimos anos no espaço dado ao futebol feminino, vê-se que a ABRAPESP mantém de forma constante o incentivo e a visibilidade dada ao esporte. Já o ritmo de aceitação e divulgação dessa modalidade esportiva na mídia e na sociedade como um todo caminha em ascensão, porém em passos mais lentos.

[Em sua visão, houve alguma mudança no espaço dado a essa modalidade, maior ou menor visibilidade/prestígio, por exemplo, tanto na Associação, quanto na sociedade em geral, nesses últimos anos?]

Então, na Associação [...] sempre incentivou muito. Inclusive, vai ter até um congresso agora em novembro, em Petrópolis, o congresso da ABRAPESP, onde a psicóloga que acompanhou a seleção feminina nessa Copa do Mundo estará lá como palestrante. Já para a sociedade, eu acho que sim, de uma maneira geral, né? Acho que sim, acho que é uma evolução que vem acontecendo. Claro que ainda tem que evoluir muito, tem muita coisa para acontecer, mas sim. Por exemplo, ainda se vende mais notícias de que... Durante a Copa do Mundo, a gente teve notícias do soco na cara, lá no masculino do Flamengo. Ainda se vende mais esses socos na cara do que a Copa do Mundo feminina. Mas eu acho que as coisas estão melhorando. Se a gente fizer um comparativo, eu acho que sim.

O destaque de mudanças na ABRAPESP relacionadas ao incremento de atividades sobre o futebol feminino é constatada na

menção à realização de um Congresso de Psicologia do Esporte, pela entidade, que inclui a temática do futebol feminino.

Já no que diz respeito à sociedade em geral, o entrevistado aponta questões éticas que mostram a dificuldade de uma mudança cultural. Entretanto, ele considera que apesar de ainda ser dada visibilidade a determinados símbolos de masculinidade pela mídia, tal como a “permissão” de agressão física no futebol masculino, pode-se perceber um gradual aumento da difusão de eventos relacionados ao futebol feminino, tal como a Copa do Mundo.

DISCUSSÃO

Cabe aqui uma pequena reflexão, a partir da Sociologia Reflexiva, sobre a história do futebol feminino no Brasil e os recortes (trechos) apresentados da entrevista realizada, uma vez que Pierre Bourdieu (1989) buscava entender um discurso voltando seu olhar para o contexto de sua produção e para a história da sociedade.

Bourdieu (ibid.) considera que o sujeito é profundamente atravessado pela sociedade. Suas normas, seus valores, são interiorizados ao longo da vida e dão origem a certas formas de pensar e se comportar.

A estrutura social é determinada por relações e trocas que existem na sociedade, sejam elas conduzidas com recursos materiais, econômicos, simbólicos ou culturais, e resulta em um sistema de poder. Diferentes grupos sociais ocupam posições diferentes nessa estrutura social devido à distribuição desigual desses recursos. Existe, então, uma relação de dominação simbólica, um poder invisível que é reproduzido inconscientemente pela sociedade e atua de forma a manter certos grupos em posição de privilégio em detrimento de outros (BOURDIEU, 1989).

O futebol é feito por sujeitos e, como modalidade, não está apartado da sociedade. Uma vez que tudo que atravessa o sujeito e a sociedade atravessa também o futebol, cabe fazer uma análise de seu contexto e desenvolvimento.

A modalidade chega ao Brasil como pertencendo à elite, sendo praticada apenas por homens brancos e ricos. A proibição da prática por negros, pobres e mulheres mostra claramente uma estrutura de dominação social nesse esporte. Mesmo com a entrada desses grupos no esporte ao longo dos anos, é notável que a posição de destaque dada a homens brancos e ricos permanece. Percebemos isso de diversas maneiras, como nos casos de racismo frequentes em jogos e a constante desvalorização da modalidade feminina, por exemplo.

Desde de que a modalidade chegou ao país, ocorreram inúmeras tentativas de coibir a participação de mulheres em jogos de futebol. Para isso, foram produzidos discursos, até mesmo oficiais, baseados, em sua maioria, em um controle sexual e moral de homens sobre as mulheres.

Por muitos anos, a proibição existia “apenas” no campo da moralidade, mas na década de 1940 passou a ser amparada por Lei. O decreto assinado por Getúlio Vargas em 1941 traz alguns esportes como sendo “incompatíveis à natureza da mulher”. Em nenhum momento foi definido o que é inerente à natureza da mulher. Apesar disso, estava estabelecido que o futebol era violento demais, competitivo demais, físico demais e, portanto, masculino demais.

Para a sociedade, e até mesmo para os líderes políticos da época, as mulheres eram sinônimos de delicadeza, fragilidade, pureza e, acima de tudo, maternidade. Havia, inclusive, a ideia de que a prática de esportes “violentos” atrapalhariam a suposta vocação feminina para a maternidade. Se é afirmado que existe uma natureza feminina que se constitui pela fragilidade, fica permitido o

controle do comportamento da mulher, tanto no que diz respeito ao trabalho como às atividades sociais e recreativas. Há, por meio de um discurso oficial, o estabelecimento de um poder invisível, uma dominação simbólica (BOURDIEU, 1989) e controle sobre as mulheres, que já existiam há muitos anos, mas que naquele momento se tornou oficial, legítimo.

É importante destacar que quando o comportamento feminino é naturalizado, através da atribuição das características supra citadas, perde-se de vista que, na realidade, ele é consequência de um processo histórico e, portanto, passível de mudanças (KUHNER, 2005).

Mas, como já mencionado, as mulheres resistiram a essas proibições e grande parte jogava futebol em campos não-oficiais, como campos de várzea. Em sua imensa maioria eram mulheres pobres e negras. Acredita-se que essas características somavam-se aos motivos para a manutenção da proibição, pois havia uma resistência à inclusão de grupos tidos como minoritários e invisibilizados, fossem mulheres, pobres, negras.

Apesar da proibição, porém, há notícias de alguns jogos comemorativos, como uma partida beneficente entre vedetes na década de 1950 (DACOSTA, 2006). A existência dessas partidas fortalece a reflexão anterior, visto que as partidas de várzea, com a participação de mulheres das camadas mais populares, eram realizadas em segredo e passíveis de punição se descobertas. Enquanto isso, mulheres brancas e famosas, nesse caso as vedetes, por vezes recebiam o aval para praticar a modalidade, mesmo em frente ao público.

Ainda nesse sentido, em 1977, quando a prática de futebol ainda era proibida às mulheres, o Clube Federal implanta a prática do futebol feminino (DACOSTA, 2006). Este é um clube no Leblon, bairro nobre da Zona Sul do Rio de Janeiro, frequentado por homens e mulheres brancos e ricos. Mais uma vez, uma crítica cabe e se intensifica, visto que a prática da modalidade dentro de um clube dá

legitimidade ao futebol feminino, mas apenas para aquelas mulheres brancas e ricas, pertencentes à elite social e cultural. Por outro lado, as mulheres das camadas mais populares, ainda que o final da década de 1970 fosse um período de maior abertura, seguiam impedidas por lei de jogar futebol.

A legalização do futebol feminino também merece ser analisada. Em 1979, a proibição é revogada. Em 1983, o Conselho Nacional de Desportos finalmente reconhece a modalidade como legítima, mas sugere algumas mudanças, como redução do tamanho do campo e do tempo de jogo, por exemplo, que não foram aceitas. Esses fatos mostram que ao revogar a proibição parece haver um passo em direção à igualdade de gênero, mas ao serem colocadas em questão modificações na modalidade, não se pode perder de vista que a ideia de que as mulheres são inferiores aos homens ainda atravessa o imaginário social. Apesar do discurso oficial, a suposta fragilidade da mulher é mantida em alguma medida na sociedade.

A reprodução desse discurso perdura até os dias atuais. É fácil encontrar críticos do futebol feminino que defendem ideais como a redução do tamanho dos campos, de tempo de jogo, das traves, da bola, mesmo que essas ideias sejam rejeitadas pelas mulheres que praticam futebol e por aqueles que de fato acompanham o desenvolvimento da modalidade. Estes últimos, acreditam que o futebol feminino brasileiro pode crescer ainda mais se lhe forem concedidas as condições necessárias, como investimentos na formação de base, na formação de profissionais para as comissões, boa organização de campeonatos, pagamentos justos, entre outras.

Há um poder invisível, que se manifesta através de discursos e ações oficiais ou legitimadas socialmente, sustentando a ideia de que as mulheres não conseguiriam performar bem nas mesmas condições em que homens performam e que, para isso acontecer, as condições deveriam ser facilitadas com mudanças na estrutura do esporte. Por trás desse discurso, existe a desvalorização simbólica e

material das mulheres, visto que sustenta a ideia de que investimentos na modalidade não surtiriam efeitos alguns porque as mulheres são naturalmente inferiores.

A partir da legitimação da modalidade, campeonatos começaram a ser desenvolvidos e a participação feminina no futebol foi se intensificando, tanto no cenário nacional, quanto no internacional. Apesar disso, mesmo com resultados expressivos conquistados pela seleção nas décadas de 1990 e 2000, a modalidade seguia sem receber a atenção e investimentos necessários por parte da Confederação Brasileira de Futebol, da mídia e do público.

Apenas em 2016, a FIFA coloca o futebol feminino como uma das áreas a serem desenvolvidas, o que inicia um efeito cascata, chegando até a CBF. Como resultado, a CONMEBOL institui que os clubes só participariam de seus campeonatos internacionais com suas equipes masculinas se tivessem equipes femininas. Além disso, em 2019, a CBF torna obrigatória a existência de equipes femininas em campeonatos nacionais, para os clubes que tinham times masculinos disputando a Série A do campeonato brasileiro.

Apesar de parecer a melhor maneira de incentivar o futebol feminino, essa resolução levanta alguns questionamentos. É interessante destacar que essas medidas não foram criadas a partir do interesse da CBF pelo desenvolvimento da modalidade, mas sim a partir de uma obrigatoriedade imposta por uma organização que está acima da mesma no cenário internacional.

O futebol feminino não recebeu a atenção que merecia por parte da Confederação, sendo visto e tratado apenas a partir do futebol masculino. Além de obrigar os clubes a terem uma equipe feminina em competições e com uma equipe de base, a CBF não fez muito mais pelo desenvolvimento do futebol feminino, dando poucas instruções sobre como isso deveria ser feito e sobre quais condições deveriam ser dadas às atletas. Com isso, muitos clubes

formaram equipes femininas às pressas, sem oferecer boas condições para a prática da modalidade, com instalações de treino e jogo muito abaixo ao que era, e ainda é, oferecido às equipes masculinas.

Por fim, deve ser destacado que, com a entrada forçada dos grandes clubes (do masculino) no mundo do futebol feminino, equipes tradicionais, históricas e essenciais para o desenvolvimento da modalidade feminina acabaram perdendo destaque dentro da mídia e, portanto, investimento. Ao pautar o futebol feminino sob o olhar do futebol masculino, a CBF ignora todo um desenvolvimento histórico do futebol feminino, que se deu de maneira muito diferente, e as necessidades das atletas, que são muito distintas das necessidades de um atleta, profissional ou de base, do futebol masculino.

De acordo com Bourdieu, cabe:

às mulheres se comprometerem com uma ação política [...] que elas saibam trabalhar para inventar e impor [...] formas de organização e de ação coletivas e armas eficazes, simbólicas sobretudo, capazes de abalar as instituições, estatais e jurídicas, que contribuem para eternizar sua subordinação (Bourdieu, 2005, Prefácio à edição alemã).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pesquisas e ponderações sobre o futebol feminino brasileiro na atualidade são de especial relevância para o alcance e reconhecimento desta modalidade como um esporte global, na medida em que as mudanças culturais na sociedade ocorrem de forma gradativa.

Apesar da entrada e consequente aumento expressivo do número de mulheres praticantes de futebol, o discurso social mantém, de forma velada, esse esporte como característico da esfera masculina. A própria Confederação Brasileira de Futebol reforça

essa ideia ao supor a existência de equipes femininas a partir de times masculinos.

Entretanto, a Psicologia vem trabalhando pela inclusão feminina no futebol, de modo que o futebol feminino alcance amplo reconhecimento e seja contemplado com apoio e fomento. A Associação Brasileira de Psicologia do Esporte (ABRAPESP) além de reconhecer a necessidade de se lutar pela igualdade de gênero nesta modalidade, empreende ações para divulgá-la. O futebol feminino tem espaço sempre entre os temas abordados em seus encontros científicos.

É fundamental a continuidade e aumento de estudos e ações que visem o avanço e a atualização de políticas voltadas para o futebol feminino.

REFERÊNCIAS

BIERNARCKI, P.; WALDORF, D. Snowball sampling-problems and chain techniques of referral sampling. **Sociological Methods and Research**. v. 10, n. 2, p. 141-163, 1981. Disponível em <http://smr.sagepub.com/content/10/2/141.short>. Acesso em: 01 nov. 2023.

BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

BOURDIEU, P. **A dominação masculina**. 4ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 3.199, de 14 de abril de 1941**. Estabelece as bases de organização dos desportos em todo o país. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/del3199.htm#:~:text=DECRETO-LEI%20N%C2%BA%203.199%2C%20DE,desportos%%20em%20todo%20o%20pa%C3%ADs. Acesso em: 01 nov. 2023.

BROCH, M. Histórico do futebol feminino no Brasil: considerações acerca da desigualdade de gênero. **Temporalidades**, v. 13, n. 1, p. 695-705, 2021.

CALDAS, A. (org.). **Deu no jornal: o jornalismo impresso na era da Internet**. São Paulo: Loyola, 2002.

CALDAS, W. O futebol no país do futebol. **Lua Nova**: Revista de Cultura e Política, v. 3, n. 2, p. 24-30, 1986. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-64451986000300005>. Acesso em: 01 nov. 2023.

CORINTHIANS, Agência. **Interesse feminino por futebol cresce 26% desde 2018**. Disponível em: <https://www.corinthians.com.br/noticias/interesse-feminino-por-futebol-cresce-26-desde-2018>. Acesso em: 01 nov. 2023.

DACOSTA, L. (org.). **Atlas do Esporte no Brasil**. Rio de Janeiro: CONFEF, 2006.

GOELLNER, S. V. Nós convidamos a CBF a trazer reformas de igualdade de gênero para o Brasil. **Ludopédio**. São Paulo, v.135, n. 36, 2020.

GOELLNER, S. V. WOMEN AND FOOTBALL IN BRAZIL: discontinuities, resistance, and resilience. **Movimento** (Porto Alegre), v. 27, p. 1-14, 18 jan. 2021. Disponível em <http://dx.doi.org/10.22456/1982-8918.110157>. Acesso em: 01 nov. 2023.

MINAYO, M. C. S. **O Desafio do conhecimento** – pesquisa qualitativa em saúde. Rio de Janeiro: Abrasco, 2000.

MINAYO, M. C. S. **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade (org.). Petrópolis: Vozes, 2014.

Ana Clara Lopes Ribeiro

Bacharel em Psicologia pelo Instituto de Psicologia da Universidade Federal do Rio de Janeiro.

E-mail: clara.ana.lr@gmail.com

Leila Sanches de Almeida

Professora Titular do Instituto de Psicologia da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Doutora em Ciências Médicas (USP).

E-mail: leilasanches@ufrj.br

13

Danilo Oliveira

SANGUE, FÉ E FILME¹

1

Trabalho publicado primeiramente pela Revista Guarã, da Unifesp. Link: <https://revistaguaru.unifesp.br/ensaio/sangue-e-filme>

DOI: 10.31560/pimentacultural/978-85-7221-461-2.13

O filme *Cruzada* aborda o período que abrange os momentos anteriores à tomada de Jerusalém por Saladino em 1185 até o início da “Cruzada dos Reis”, em 1189. Como fio condutor do enredo há a trajetória individual do personagem Balian, estrelado por Orlando Bloom.

Balian é um ferreiro que vive no interior da França. Nos primeiros minutos da trama ele se encontra em um processo de luto pelas mortes de sua esposa e filho, até o momento em que se depara com a campanha de Godfrey de Ibelin (Liam Neesom), que revela ser seu pai, e parte em direção à Jerusalém. Inicialmente relutante em participar da luta que Godfrey pretende empreender em Jerusalém, Balian muda de ideia quando percebe que não havia mais nada que o prendesse em sua terra natal. Na cena em questão, Balian assassina um religioso, que o havia provocado descrevendo o estado de sua mulher antes do enterro desta. O ponto de linguagem cinematográfica que marca a cena é o incêndio da própria ferraria onde Balian trabalha, quando o reflexo do fogo joga luz sobre o personagem.

Após várias peripécias (morte de seu pai decorrente de um ferimento de batalha, o encontro com Guy de Lusignan em Messina, a chegada dramática à Terra Santa), Balian acaba conhecendo Jerusalém. E ali se depara com a tensão política envolvendo a cidade, pois Balduíno IV, o rei leproso, mantém-se no poder em meio à cobiça de Guy de Lusignan e Reynald, nobres que não aceitavam a paz entre cristãos e muçulmanos. Nesse ínterim, Balian se envolve com a irmã de Balduíno, Sibylla, que é esposa de Guy de Lusignan.

Os personagens do filme não apresentam muitas camadas de dramaticidade: Balian é o típico homem que tem uma missão a cumprir, no caso proteger o rei Balduíno IV e Jerusalém; Guy de Lusignan se mostra como o político e militar sedento por conquistas, principalmente com uma possível derrota de Saladino, sultão da Síria e do Egito.

Cruzada apresenta momentos mais explosivos em seus últimos trinta minutos, quando as cenas se pautam no combate direto entre cristãos e muçulmanos na ofensiva de Saladino à Jerusalém.

Mas do âmbito histórico, o ponto alto do filme se dá nas interações que ocorrem entre cristãos e muçulmanos em momentos de diálogo, como na cena em que Balduíno IV convence Saladino a não atacar o reino de Kerak, e também no momento em que Balian, após firmar um tratado de paz com Saladino, pergunta a este: “o que Jerusalém vale”? Então recebe a seguinte resposta: “nada”. Saladino caminha, mas se vira e diz: “tudo”. Outro momento que chama a atenção nesta relação entre cristãos e muçulmanos se mostra quando Saladino, ao assumir efetivamente o controle de Jerusalém, levanta o crucifixo caído em uma das salas do palácio principal.

Tal forma de tratar a relação cristãos/muçulmanos se insere em outra das técnicas da linguagem cinematográfica: a de se realizar cenas em que a ação feita quebra com a “ação esperada” em determinado contexto histórico. Isso significa que a “ação esperada” em uma ambientação de Cruzada seria o combate constante entre cristãos e muçulmanos, mas as ações realizadas geram o contraste, pois em vez de um conflito contínuo, há quebras.

Esta maneira de abordagem chama a atenção para uma questão: estaria o diretor Ridley Scott tentando gerar uma quebra com o discurso de homogeneidade da visão ideológica judaico-cristã, criado ao longo do século XX e início do século XXI? Pois com os conflitos entre israelenses e palestinos após a criação de Israel (1947) e a reação dos Estados Unidos aos ataques contra as torres gêmeas em 2001, a mídia ocidental cria uma imagem característica para os povos islâmicos, através de recortes que enfatizam a questão do terrorismo. Também se associa o Islã como algo presente em civilizações “atrasadas” tecnicamente.

Se a intenção de Ridley Scott é tentar quebrar com essa imagem cristalizada pela mídia ocidental, ele não está sozinho. No filme *Zona Verde* (2010), de Paul Greengrass, lança-se um questionamento a respeito das reais intenções dos Estados Unidos dentro do Iraque. O personagem Roy Miller (Matt Damon) descobre que não

havia armas de destruição em massa no Iraque, isso porque já havia as suspeitas lançadas pela jornalista Lawrie Dayne (Amy Ryan). É emblemático o momento em que ao tentar fazer com que um dos homens procurados pelos Estados Unidos continue vivo, o personagem Miller seja surpreendido pelo assassinato do mesmo por Freddy (Khalid Abdalla), que o diz algo como: “você não conhece o Iraque”. Tanto o filme de Ridley Scott quanto o de Paul Greengrass refletem um momento em que parte do mundo ocidental revê suas posições em relação ao Oriente Médio, mostrando que a homogeneização midiática da imagem do que seja o muçulmano sofre controvérsias, apesar de filmes como *Babel* (2007) e *Guerra ao Terror* (2009) ainda demonstrarem um viés conservador em relação ao tema.

Outra questão a ser abordada sobre *Cruzada* tem a ver com o próprio sentido da guerra. Em uma cena anterior ao ataque definitivo de Saladino, o personagem Balian profere um discurso sobre o que era aquela guerra. Ele dizia que ali aconteceria uma luta não para a defesa do cristianismo ou o rechaçar dos muçulmanos, mas sim pela própria sobrevivência do povo de Jerusalém. No discurso, Balian afirma que aquela guerra não havia sido iniciada pelos que ali estavam, nem pelos que naquele momento poderiam invadir a cidade. A guerra foi iniciada tempos antes.

Então cabe perguntar: seria Balian a consciência sobre a guerra? Mais uma vez o enredo cria uma ligação com os questionamentos do mundo ocidental no século XXI. Pois era exatamente isso que se perguntava nos anos posteriores à Guerra do Iraque de 2003, ou seja, qual o sentido da guerra. Balian, desde que chega aos arredores de Jerusalém demonstra não ter vontade de lutar. Quando há a oportunidade de se casar com Sibylla e assumir uma postura política de liderança como rei, ele também não quer. Balian só se envolve diretamente com a política no momento em que Guy de Lusignan e Reynald são capturados (Reynald é morto por Saladino) e mesmo assim Balian não deseja ter um reino para si.

Guardadas as devidas proporções, não era a primeira vez que o cinema ocidental questionava a guerra. Temos como exemplo disso o filme *Capacete de Aço* (1951), de Samuel Fuller. A diferença era que este filme abordava uma guerra que os Estados Unidos estavam vivendo, ou seja, a Guerra da Coreia.

Em *Capacete de Aço*, há uma valorização dos fuzileiros navais americanos, como algumas legendas no filme deixam claro. Mas existe também um questionamento de até onde a guerra pode ir, como por exemplo no momento em que o filme tem como cenário base um templo budista. A primeira frase de um dos militares americanos ao entrar no templo é de que ninguém poderia violar a estátua ou tocar os símbolos religiosos. A música no momento e a tomada da câmera (de baixo para cima) enfatizam a grandeza de Buda e a sacralização do espaço. De forma parecida, no filme *Cruzada* ao chegar a Jerusalém Balian procura em primeiro lugar o local onde Cristo fora crucificado.

A partir do momento em que o esconderijo dos americanos no templo é descoberto pelas tropas norte-coreanas, em *Capacete de Aço*, diversos soldados são mortos e partes do templo são destruídas, mas a estátua de Buda permanece intacta. Buda então representa o limite da guerra. De maneira semelhante, Jerusalém não é invadida por Saladino, que na verdade a consegue com a rendição de Balian. As portas de Jerusalém estão destruídas, mas a maior parte de seu interior permanece de pé.

Outro exemplo de filme que questiona o sentido da guerra é *Apocalypse Now* (1979), de Francis Ford Coppola. Na obra citada, o questionamento aparece com o personagem Walter Kurtz (Marlon Brando), coronel estadunidense que se rebela contra as forças armadas no Vietnã, refugiando-se no vizinho Camboja. Ao receber a missão de eliminar o coronel, Benjamin Willard (Martin Sheen) aos poucos põe em dúvida o próprio sentido da tarefa depois de ver exemplos de insanidade como o do tenente-coronel Kilgore (Robert

Duvall), que tem como preocupação surfar em plena ofensiva militar. Ao encontrar o quartel general do rebelado Kurtz no Camboja e identificar a aura quase sacra criada em torno do coronel, Willard intensifica suas próprias dúvidas. O contato chega a ser quase de admiração por Kurtz. Mas Willard acaba cumprindo sua missão de extermínio, após perceber que Kurtz também estava dominado pela loucura. Mas Kurtz representa uma loucura que ao mesmo tempo é consciência e isso incomoda o sentido da guerra. Como recurso de linguagem cinematográfica, Coppola utiliza um foco de luz que clareia metade dos rostos de Willard e Kurtz.

Kurtz havia abandonado todas as regalias que poderia ter como coronel estadunidense e adotado um estilo de vida simples, em um lugar sem nenhum tipo de conforto. De forma parecida, Balian não quer ser um rei. Ao voltar para seu lar destruído no interior da França, Balian se depara com a passagem da campanha de Ricardo Coração de Leão, rei da Inglaterra, de partida para Jerusalém, naquela que ficaria mais tarde conhecida como "Cruzada dos Reis". Ao ser interpelado por Ricardo, Balian afirma ser apenas o ferreiro.

Claro que as proporções de comparação entre *Cruzada* e *Apocalypse Now* devem ser guardadas, pois o primeiro filme não apresenta a mesma qualidade de recursos de linguagem cinematográfica que o segundo, mesmo porque o estágio do cinema em 2005 não era o mesmo que em 1979. O peso do mercado em cima de *Cruzada* é muito maior do que em *Apocalypse Now*. Cenas de conflito bélico acabam chamando atenção pelo status da tecnologia no século XXI, e tal aspecto acaba prevalecendo sobre os recursos mais clássicos do cinema como utilização semântica das cores, da luz, do espaço, da música, entre outros.

Além disso, *Cruzada* se aproveita do contexto de conflito ideológico entre o mundo judaico-cristão e o mundo islâmico, para lançar luz sobre uma questão milenar, enquanto filmes como *Capacete*

de Aço e *Apocalypse Now* lançam críticas sobre guerras vivenciadas em seu próprio tempo.

Cruzada é um filme épico do século XXI. Curiosamente, quando comparado em termos semânticos com outros épicos do fim do século XX e início do século XXI, percebe-se que há uma preocupação maior com a historicidade do que com a simples execução das cenas de impacto. Isso, é claro, quando se compara o filme com produções como *Tróia* ou *300*. A produção de *Cruzada* é, neste sentido, mais discreta do que o normal nas atuais superproduções.

Tal aspecto nos remete a uma questão lançada a Steven Spielberg e outros diretores no documentário *Quarto 666* (1982), de Wim Wenders. A questão lançada tinha a ver com o futuro do cinema. Seria o cinema uma arte rumo à extinção? Ali já se sentia o impacto dos interesses comerciais sobre o cinema, que passava a ser visto como uma grande mercadoria, o que faria com que o aspecto artístico entrasse em uma profunda reflexão sobre seus caminhos.

Quando perguntado, Spielberg respondeu que na verdade o cinema não estava para morrer, mas era preciso fazer com que o cinema se adaptasse à nova realidade. Spielberg havia lançado seu clássico *Tubarão* sete anos antes e já experimentava a nova configuração do cinema. O grande problema era que o grande público queria do cinema algo parecido com a televisão. Uma das questões debatidas no documentário era a do impacto da televisão no cinema (pode-se fazer um comparativo em relação ao século XXI, quando se pensa no impacto da internet sobre a televisão). Com a interferência da televisão no entretenimento, o público queria cada vez mais o estímulo sensorial e menos a sensibilidade artística. O próprio Spielberg, utilizando inclusive o gênero épico, faria muito sucesso comercial nos anos subsequentes, com filmes como *A Lista de Schindler* e *O Resgate do Soldado Ryan*, ambos da década de 90.

Ridley Scott, com seu *Cruzada*, insere-se neste debate sobre a relação do cinema com o binômio arte/mercado. Os filmes épicos talvez sejam aqueles em que mais se percebam estas fronteiras pelas quais o cinema transita.

Para além de se pensar em como os épicos lidam com esta questão, talvez seja apropriada a reflexão sobre como a própria história é tratada na atualidade pelos grandes meios de comunicação. A história se tornou um excelente produto midiático, com um número considerável de séries e filmes sendo produzidos nos últimos anos para o grande público. Porém, quando se pensa neste âmbito, faz-se necessária a indagação sobre o sentido deste interesse pela história. Tal atenção se dá pelo objetivo de conhecer/problematizar a história ou ocorre por uma simples válvula de escape para alguma época que pode ser simplesmente reinventada, devido ao distanciamento temporal?

Quando se formulou a questão anterior em termos historio-gráficos, como feito por François Dosse em sua *História em Migalhas*, gerou-se uma grande polêmica, pois não havia como negar a contribuição de historiadores como Jacques Le Goff no estudo da história medieval ou Henri Pirenne no estudo das cidades do mesmo período, além de inumeráveis historiadores que já contribuíram para o estudo das épocas mais remotas. Mas e quando se faz a mesma questão em termos da história no cinema?

Filmes de história produzidos com a preocupação em relação ao conhecimento histórico continuam sendo realizados. Podem ser citados alguns exemplos mesmo no século XXI: *O Último Rei da Escócia* (2006), *Adeus, Lenin!* (2003), *Diários de Motocicleta* (2004). A grande questão é saber até que ponto um filme pode fugir dos interesses comerciais e mergulhar mais fundo no plano estritamente artístico.

Outra importante questão também deve ser colocada: o cinema deve ter o compromisso de ser totalmente fidedigno para

com a História? Pois se se considera que o cinema seja ficção, enquanto a História seja algo mais próximo da ciência, qual é o limite que se pode cobrar da sétima arte?

O que pode ser dito apenas a título provisório é que a arte não tem a necessidade de se prender a parâmetros de normatização científicos. A criação é algo que surge da inventividade do artista, que ao mesmo tempo sofre influências de seu próprio tempo histórico. Porém é importante dizer que há uma tradição dentro da própria arte, como Carlo Ginzburg demonstra através de seu livro *Medo, reverência, terror*, com base no estudo da arte na política. Fórmulas artísticas podem ser repetidas em determinadas épocas. Como no caso da propaganda de Lorde Kitchener, um militar inglês, que aparecia em cartazes da Primeira Guerra Mundial com o dedo apontado na direção de quem olhava a imagem, postura que seria imitada por outras nações ainda na mesma guerra e de forma subsequente ao longo do século XX, sempre de forma a “convocar” o leitor para algo, seja um alistamento militar ou a compra de determinada mercadoria.

Então o que se pode esperar da arte talvez seja o encontro de referências que remontem à tradição da própria arte. O incômodo de se pensar que as necessidades do mercado estejam ditando a forma como o cinema seja produzido, talvez se dê pelo fato de que os signos do próprio cinema estejam sendo modificados ou até mesmo esquecidos. No entanto, como se pode ver através do filme *Cruzada*, ainda se enxerga elementos que remontam a uma tradição dentro dos filmes épicos de guerra, mesmo quando se fala em uma superprodução.

Assim, quando se pensa na relação entre História e cinema, pode se dizer que o épico representa um papel de jogar luz tanto sobre o conhecimento histórico quanto sobre o estatuto da sétima arte. Portanto, o épico se configura como processo de diálogo entre História e cinema.

REFERÊNCIAS

FILMES

ADEUS LENIN! Direção: Wolfgang Becker. Produção: Stefan Arndt. Berlim: X Filme Creative Pool; [S.l.]: Columbia TriStar, 2003. 1 DVD (aprox. 121 min.).

A LISTA DE SCHINDLER. Produção: Steven Spielberg e Branko Lustig. [S.l.]: Universal Pictures, 1993. 1 DVD (aprox. 195 min), son., color., extras.

APOCALYPSE NOW. Direção: Francis Ford Coppola. [S.l.]: United Artists; Omni Zoetrope, 1979. 1 DVD (cerca de 147 min.), son., color.

BABEL. Direção: Alejandro González Iñárritu. Produção: Alejandro González Iñárritu, Jon Kilik e Steve Golin. [S.l.]: Anonymous Content; Zeta Film; Central Films, 2006. 1 filme (142 min), son., color., 35 mm.

CAPACETE de Aço. Direção: Samuel Fuller. Produção: Samuel Fuller. [S.l.]: Lippert Pictures, 1951. 1 filme (ca. 85 min), preto e branco.

CRUZADA. Direção: Ridley Scott. Produção: Ridley Scott e outros. Beverly Hills, CA, EUA: 20th Century Fox, 2005. 1 DVD (aprox. 144 min), son., color.

DIÁRIOS DE MOTOCICLETA. Direção: Walter Salles. Produção: Michael Nozik; Edgard Tenenbaum; Karen Tenkhoff. [S.l.]: FilmFour; South Fork Pictures; Tu Vas Voir Productions, 2004. 1 DVD (126 min), son., color.

GUERRA AO TERROR. Direção: Kathryn Bigelow. Produção: Kathryn Bigelow, Mark Boal, Nicolas Chartier e Greg Shapiro. Estados Unidos: Summit Entertainment; Voltage Pictures; First Light Production, 2008. 1 DVD (131 min). Color.

QUARTO 666. Direção: Wim Wenders. [S.l.]: Road Movies Filmproduktion; Gray City, 1982. 1 documentário (45 min), color.

RESGATE DO SOLDADO RYAN, O. Direção: Steven Spielberg. Califórnia, EUA: DreamWorks Pictures; Paramount Pictures, 1998. 1 DVD (169 min), son., color.

TUBARÃO. Direção: Steven Spielberg. Produção: Richard Zanuck e David Brown. [S.l.]: Universal Pictures, 1975. 1 filme (124 min), color.

ÚLTIMO REI DA ESCÓCIA, O. Direção: Kevin MACDONALD. [S.l.]: Fox Searchlight Pictures, 2006. 1 DVD (aprox. 123 min), son., color.

ZONA VERDE. Direção: Paul Greengrass. Produção: Tim Bevan, Eric Fellner, Lloyd Levin, Paul Greengrass. [S.l.]: Universal Pictures; StudioCanal; Relativity Media, 2010. 1 DVD (cerca de 106 min), son., color.

LIVROS

DOSSE, François. História em migalhas: dos Annales à nova história. [S.l.]: Editora da Unesp, 2003.

GINZBURG, Carlo. Medo, reverência, terror. Tradução de Federico Carotti, Júlio Castañon Guimarães e Joana Angélica d'Avila Melo. São Paulo: Companhia das Letras, 2014.

Danilo Oliveira

Mestre em História pela Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP), Especialista em História, Sociedade e Cultura pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) e Bacharel e Licenciado em História pela Universidade Estadual Paulista (UNESP). Professor do Centro Paula Souza e da Secretaria Municipal de São Paulo.

14

Marcos Aparecido Pereira

A ARTE DE CONTAR HISTÓRIAS E A FORMAÇÃO HUMANA

RESUMO:

A contação de histórias, compreendida como prática multimodal que articula oralidade, imaginação e performance, constitui-se como uma estratégia pedagógica de alta potência na formação leitora e no desenvolvimento integral dos sujeitos. Ao mobilizar recursos da linguagem verbal, corporal e afetiva, a narrativa contada ativa processos cognitivos complexos, favorecendo a elaboração simbólica, a ampliação do repertório cultural e o fortalecimento das capacidades interpretativas. Fundamentada em perspectivas teóricas que compreendem a literatura como espaço de experiência e significação, essa prática possibilita que crianças, jovens e adultos construam sentidos a partir da interação entre texto, mediador e audiência. No âmbito escolar, a contação de histórias contribui para aproximar os estudantes do universo literário, desenvolvendo habilidades de escuta atenta, imaginação criadora e consciência narrativa. O caráter performativo da atividade amplia sua dimensão estética ao integrar gesto, ritmo, voz e presença, tornando o ato narrativo uma experiência partilhada. Tal dinâmica favorece o engajamento emocional e cognitivo dos ouvintes, despertando motivações intrínsecas para a leitura e estimulando a participação ativa nos processos de compreensão, inferência e interpretação. Além disso, a prática dialoga com o letramento literário ao promover a formação de leitores críticos e sensíveis, capazes de reconhecer valores culturais, símbolos e arquétipos presentes nas narrativas. Assim, a contação de histórias se apresenta como instrumento pedagógico essencial para o ensino contemporâneo, pois amplia as possibilidades de acesso ao texto literário, desenvolve competências comunicativas e estéticas e contribui para uma formação leitora ampla, significativa e transformadora.

Palavras-chave: Oralidade. Mediação literária. Imaginário. Narrativa. Formação leitora.

INTRODUÇÃO

A prática de contação de história talvez esteja entre as mais antigas formas de expressão e comunicação nascidas nos clãs familiares, transformada e difundida ao longo do tempo. Narrar fatos e eventos está na base do compartilhamento de informações e de conhecimentos, mas também no cerne de toda a criação e inventividade da literatura haja vista que essa arte liga-se fundamentalmente ao ato de contar uma história e nasce, segundo Zumthor (2012), como manifestação oral. Nesse sentido, percebe-se que esse ato vincula-se tanto a questões de sociabilidade e de interação em diferentes momentos histórico e culturais quanto na busca por dar sentido às experiências humanas através de manifestações literárias.

Walter Benjamin (1994), ao refletir sobre o narrador, destaca que a arte de contar histórias está intrinsecamente ligada à transmissão da experiência, elemento que, diga-se de passagem, é fundamental da construção de memória coletiva. Nesse sentido, a contação de histórias não apenas entretém, mas preserva saberes, valores, modos de vida e formas de interpretar o mundo. Sua força está justamente na capacidade de transformar a experiência vivida em experiência compartilhada, criando conexões entre o passado e o presente e, sobretudo, entre as pessoas que se interconectam no desenrolar dos tempos. Logo, assume-se a compreensão de que a contação é uma prática que funda comunidades e sustenta a própria noção de tradição cultural.

Direta ou indiretamente contamos histórias, elaboramos narrativas sobre nossas vivências, pontos de vista e opiniões. Ao mesmo tempo, ouvimos histórias e a partir delas buscamos compreender o mundo que está fora do espaço de nossas próprias experiências, por meio do conhecimento e da voz de outrem. É por isso que Bakhtin (1999, p. 36) afirma que "a palavra é o modo mais puro e sensível da relação social", afinal, a palavra conecta pessoas, ideias e universos plurissignificativos ajudando-nos a organizar psiquicamente o que

somos e tudo aquilo que nos rodeia perpassando por nossa forma particular de compreensão do mundo.

Na perspectiva psicológica e cognitiva, Bruner (1997) destaca que o ser humano organiza sua experiência de mundo por meio de estruturas narrativas. Contar histórias é, portanto, uma forma de atribuir sentido ao real, selecionando eventos, dando-lhes coerência e estabelecendo relações que tornam o vivido compreensível. Essa construção narrativa possibilita que a criança e, também, o adulto aprenda a interpretar o mundo, antecipar ações, elaborar emoções e projetar-se em diferentes papéis sociais. Assim, incorporar essa dimensão ao espaço escolar é uma forma de reconhecer a narrativa como um modo de pensamento essencial ao desenvolvimento humano.

No contexto da educação contemporânea, marcado pela velocidade das informações, pela fragmentação da atenção e pela predominância de linguagens digitais, a contação de histórias ressurge como prática que restabelece o ritmo, a escuta e a presença. A oralidade recupera o corpo e o vínculo humano muitas vezes enfraquecidos nas interações mediadas por telas, oferecendo à escola um espaço de convivência sensível em que o tempo do texto e o tempo do indivíduo se encontram a fim de fundar um não-tempo. Isso porque é momento de suspensão das interações caóticas da vida contemporânea e fundação do tempo próprio, singular e particular daquele que conta e ouve histórias. Desse modo, contar histórias se torna estratégia de resistência e humanização em meio às pressões pragmáticas que atravessam a educação atual.

E, apesar da importância que pode ser percebida na relação dialógica estabelecida nesse processo de construção de si e de compreensão das coisas essa é uma prática que poderia ser melhor aproveitada no ambiente escolar como prática pedagógica, como instrumento de aprendizagem, especialmente no que se refere ao incentivo à leitura literária. Desta forma, busca-se, nesse trabalho, refletir sobre a relevância da contação de história enquanto mecanismo de

construção e transformação de indivíduos protagonistas, ativos em seu próprio processo de aprendizagem, portanto, seres humanos capazes de pesquisar, agregar, debater e expor ideias e, ainda, desenvolver responsabilidade social, pensar de forma autônoma e criativa.

Acrescenta-se, ainda, que a “a leitura se enriquece com toda a profundidade do olhar” (ZUMTHOR, 2000, p. 86), sendo que, nesse movimento enriquece, humaniza e transforma pessoas estimulando potencialidades intrínsecas de desenvolvimento sempre construídas na relação eu-outro. Logo, o compartilhamento de narrativas de forma oral tende a contribuir com o tipo de educação que almejamos, uma educação que desenvolve o ser humano além dos atributos intelectuais muitas vezes privilegiados pelo olhar da escola, desenvolve pessoas capazes de conviver em sociedade respeitando diferenças, problematizando e encontrando as melhores soluções de forma comunitária.

Por fim, é preciso reconhecer que a oralidade constitui uma forma específica de produção e circulação de conhecimento, distinta da escrita, mas igualmente complexa. Como afirma Ong (1998), as culturas orais constroem sentidos por meio do ritmo, da repetição, da sonoridade e da corporeidade, elementos que ativam dimensões cognitivas diferentes das mobilizadas pela leitura silenciosa. Valorizar a contação no espaço escolar significa, portanto, ampliar o repertório de práticas letradas e reconhecer múltiplas maneiras de aprender e de expressar saberes.

A CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS COMO PRÁTICA PEDAGÓGICA TRANSFORMADORA

Em todas as idades a contação de histórias é capaz de estimular a imaginação e interligar experiências reais a imaginárias,

afinal, “quando lemos em voz alta para um grupo de pessoas – uma classe, por exemplo – somos (literalmente) porta-vozes do texto que estamos lendo” (LAJOLO, 2005, p. 28). Nesse sentido, o mediador do texto é capaz de proporcionar a interlocução com uma vivência que é alheia ao ouvinte e que, assim, ele só pode experimentar através de suas habilidades e competências psíquicas.

A imaginação acionada durante a escuta de histórias mobiliza aquilo que Vygotsky (2009) denominou de função simbólica, responsável pela capacidade humana de criar imagens mentais, abstrair conceitos e elaborar significados que não estão imediatamente presentes no mundo concreto. Ao ouvir uma narrativa, a criança ativa processos internos que articulam fantasia e realidade, reconstruindo sentidos a partir de suas próprias experiências. Esse mecanismo simbólico é a base não apenas da criatividade, mas também da capacidade de antecipar situações, resolver problemas e compreender emoções e, portanto, tem papel central na formação integral do indivíduo enquanto ser que imagina, que cria e que transforma o mundo ao seu redor enquanto metamorfoseia-se diariamente.

À vista disso, contar histórias em sala de aula converte-se numa prática capaz de impulsionar a construção de imagens psíquicas que carregam em si as potencialidades de aprimoramento cognitivo do indivíduo. Nesse viés, quanto mais cedo essa prática for inserida no contexto de aprendizagem, maiores são as possibilidades de aperfeiçoamento do pensamento, da imaginação e das capacidades individuais. Isso por que a psique da criança consegue vincular-se mais facilmente ao universo imaginário devido às próprias características intrínsecas da faixa etária. Logo, o estímulo à leitura literária que se dá pela contação de histórias tem melhores chances de sucesso quando iniciadas na infância.

Além disso, é possível considerar que o funcionamento interativo da língua “acontece por meio de textos orais e escritos, em práticas discursivas as mais diversas, conforme as situações sociais

em que se inserem” (Antunes, 2003, p. 20). O que, por sua vez, tem direta relação com a habilidade de situar-se discursivamente no mundo, ser capaz de utilizar a língua, suas nuances e facetas em diferentes contextos dentro de variadas situações comunicativas. Isso posto, consideramos que a contação de histórias pode ser compreendida em múltiplos aspectos: linguístico, cognitivo, imaginário e interpessoal.

Nesse contexto, é importante compreender que a oralidade não é apenas uma forma de comunicação imediata, mas uma prática social estruturante que dá forma às relações humanas. De acordo com Marcuschi (2010), a oralidade é um modo de organização do discurso que envolve competências interacionais complexas, tais como tomar turnos, interpretar gestos, captar entonações e estabelecer múltiplas estratégias de cooperação comunicativa. Isso posto, quando o educador conta histórias, ativa simultaneamente processos linguísticos, paralinguísticos e sociocognitivos que ampliam a capacidade de participação discursiva do ouvinte.

Desse modo, todo o desenvolvimento cognitivo do indivíduo que ouve ganha com o ato de contar histórias. Isso porque todo o processo de aprendizagem perpassa pela aptidão em estabelecer relações e conexões lógico-rationais e imaginárias das mais diversas maneiras. Isso sem contar que áreas como inteligência emocional, empatia, gerenciamento de relações, consciência organizacional e adaptabilidade também são beneficiadas no compartilhamento de histórias. É devido a isso que a BNCC (2018, p. 43) estimula a prática de “criar e contar histórias oralmente, com base em imagens ou temas sugeridos”.

A presença da contação de histórias nos documentos norteadores da educação contemporânea reforça sua relevância não apenas como prática lúdica, mas como componente estruturante da formação leitora. No final do século passado Solé (1998) já deixava claro que a construção da competência leitora exige múltiplas

experiências com textos diversos, e a narrativa oral constitui uma dessas experiências fundamentais, uma vez que aproxima o estudante do ritmo, da musicalidade e da estrutura profunda da narrativa. Assim sendo, ao ouvir histórias, o aluno internaliza modelos textuais que mais tarde orientarão sua compreensão, interpretação e produção de textos escritos.

A performance de leitura de um texto “é um ato de presença no mundo e em si mesma. Nela o mundo está presente” (ZUMTHOR, 2000, p. 79). Isso acontece porque tanto quem conta quanto quem ouve histórias traz para esse momento experiências que se entrecruzam e tecem o intrincado tecido do discurso que forma o texto compartilhado, dando, por sua vez, sentido à narrativa. Sentido esse que nunca é simples, plano ou raso haja vista que nasce das relações sociais, históricas e culturais que formam as pessoas e que ajudam na percepção e compreensão da narrativa.

Nesse contexto escolar de compartilhamento de narrativas, acrescenta-se, ainda, que a “a discussão em grupo favorece a compreensão. Serve para enriquecer a resposta própria com os matizes e os aportes da compreensão do outro, já que a literatura exige e permite distintas ressonâncias individuais” (Colomer, 2007, p. 149). Logo, leva-nos à autocompreensão e à autoformação por meio da relação dialógica com o outro, uma relação permeada pelo texto que é compartilhado no ato de contação.

Vale lembrar ainda que Zumthor (2000) diz que o corpo é ponto de partida e referente do discurso uma vez que “é pelo corpo que o sentido é aí percebido. O mundo tal como existe fora de mim não é em si mesmo intocável, ele é sempre de maneira primordial, da ordem do sensível: do visível, do audível, do tangível (Zumthor, 2000, p. 90). Assim, as experiências que ouvimos se ligam às experiências que vivenciamos e, juntas, levam-nos à comunhão de um momento singular da existência em que pequenas transformações psíquicas acontecem, transformações essas que são contínuas, imensuráveis

e imprescindíveis ao nosso desenvolvimento. São essas transformações que levam-nos de um estágio a outro da vida possibilitando o aprimoramento pessoal ao longo do tempo.

A performance corporal desempenha papel decisivo nesse processo. Schechner (2013) observa que toda performance envolve modos de presença que conectam o corpo ao espaço e aos interlocutores, produzindo efeitos estéticos e afetivos. No ato de contar histórias, a postura, o olhar, os gestos e a respiração do mediador criam um ambiente sensorial que sustenta a experiência narrativa. Essa dimensão estética da performance contribui para que o ouvinte se engaje de forma mais intensa, criando vínculos emocionais com o texto e favorecendo a construção de memórias significativas.

É por isso que o ato de contar histórias em sala de aula precisa mobilizar tonalidades de fala, pausas estratégicas de leitura, bem como toda a performance corporal de quem está lendo, pois quem ouve a narrativa assimilará todos os aspectos linguísticos e extralinguísticos que compõem o momento de interação com o texto. Assim, a interlocução com uma narrativa que é ouvida se dá na medida em que consegue mobilizar o ouvinte ligando-o à história, fazendo com que ele aceite seu papel de imaginar personagens, cenários ou situações propostas. Esse processo permeado de encantamento, afinal, parafraseando Barthes (1987) poderíamos dizer que é preciso seduzir o ouvinte com gestos e palavras.

Ainda relacionando com o pensamento de Barthes (2004) podemos compreender que essa relação é fetichista, pois tanto quem conta quanto quem ouve tira prazer das palavras, afinal, “mesmo uma criancinha, no momento do balbúcio, conhece o erotismo da palavra” (Barthes, 2004, p. 38). Assim, o prazer de imaginar, de criar psiquicamente incita, também, a curiosidade de seguir adiante, atento, excitado por cada nova palavra, cada nova frase e cada nova descoberta que vai mantendo o suspense e se desenrolando paulatinamente, uma vez que esse é um “jogo conduzido a partir de certas regras”

(Barthes, 2004, p. 28). Logo, é preciso fazer com que o ouvinte aceite o jogo, participe dele ativamente na construção de sentidos do texto.

É inegável que uma boa atuação por parte do mediador durante o ato de contação de histórias faz com que o texto ganhe vida, formas e cores. E para que isso aconteça é preciso conhecer o público, seus gostos, suas preferências e, além disso, conhecer o texto em profundidade, seu ritmo, suas pausas, sua cadência periódica determinada pela pontuação, pela organização das palavras em cada parágrafo. Conhecer gostos e preferências textuais requer formação e tempo assim como o conhecimento das minúcias de um texto requer leituras e releituras. Assim, o mediador da leitura precisa, obviamente, ser leitor, afinal, de acordo com Chiappini (2005), a transferência psicanalítica faz parte do processo de acolhimento do ato de ler, uma ligação que, segundo a autora, está muito próxima ao amor.

A mediação literária, ao contrário do que possa parecer, é uma atividade altamente complexa, pois exige do mediador não apenas domínio técnico do texto, mas também sensibilidade para reconhecer o repertório cultural e emocional de seus ouvintes. Cosson (2014) destaca que o mediador atua como ponte entre o texto e o leitor, criando condições para que a experiência literária aconteça em sua plenitude. Essa ponte, contudo, não é neutra: ela envolve escolhas estéticas, éticas e pedagógicas que determinam a forma como a narrativa será recebida, interpretada e apropriada pelos sujeitos.

Em segundo lugar, uma boa formação e, especialmente, a formação continuada é indispensável para o sucesso da mediação do texto e, conseqüentemente para a formação de leitores literário. Essa formação passa por duas instâncias que andam de mãos dadas: a técnico-acadêmica e a humana. Isso porque o trabalho com o texto movimenta nossas múltiplas competências racionais, emocionais e sentimentais, assim, a formação do mediador do texto precisa ser integral levando em cona os diferentes aspectos que podem emergir durante a interação com o texto. É preciso estar preparado

para o texto e seus desdobramento na arena imprevisível da psique humana do interlocutor.

Por fim, a capacidade de ouvir, imaginar, relacionar e discutir imagens, ideias e circunstâncias a partir do texto possibilita o gerenciamento de nossas habilidades de agir e de interagir com as pessoas e o mundo ao nosso redor, afinal, esse é um processo que estimula o pensamento divergente e associativo que é uma das principais características da criatividade (Marina, 1993). Essa mesma criatividade é utilizada em todas as áreas de nossa vida, haja vista que de acordo com Marina (1993) é por meio da inteligência criadora que o ser humano projeta, amplia conhecimentos e modifica a própria realidade. Assim, a contação de histórias contribui para o desenvolvimento de nossas potencialidades rumo a uma formação completa em aspectos intelectual-cognitivo e afetivo-emocional.

Desse modo, a contação de histórias articula dimensões cognitivas, afetivas, corporais e sociais, constituindo-se como prática verdadeiramente interdisciplinar. Em cada ato narrativo, entrelaçam-se linguagem, emoção, memória, imaginação e convivência, resultando em um processo de aprendizagem que ultrapassa a simples transmissão de conteúdos. Trata-se de uma experiência estética que forma sujeitos sensíveis, críticos e criativos — características imprescindíveis para a educação contemporânea e para a constituição de uma cultura leitora sólida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A arte da contação de história requer prática, formação e dedicação, mas é capaz de transformar trajetórias de vida, primeiro ao contribuir na formação do leitor literário ajudando no desenvolvimento das habilidades e competências que podem vir dessa atividade. Além disso, o processo de contação de histórias carrega

em sua essência a mais básica forma de conexão entre as pessoas: falar e ouvir.

Nesse sentido, além de retomar os eixos centrais delineados até aqui, é fundamental destacar que a articulação entre leitura, formação estética e práticas culturais contemporâneas reforça a ideia de que o texto literário não pode ser compreendido de maneira isolada. Assim, é possível compreender que a produção de sentidos é sempre um processo histórico e social, construído por meio da interação entre leitor, contexto e obra. Logo, as reflexões aqui apresentadas reconhecem a literatura não apenas como objeto simbólico, mas como experiência formativa.

Isso porque trata-se de uma conexão que, sem dúvida, guiou o ser humano até o século XXI, disseminando conhecimentos, compartilhando informações e trocando experiências diversas que favoreceram nossa evolução por milênios, afinal, sabidamente o ser humano tem maiores e melhores chances de desenvolvimento na relação dialógica de intercâmbio com outros seres humano, o que se dá intrinsecamente no campo do ouvir e do falar.

Vale mencionar, portanto, que essas atividades aparentemente tão simples quando convertidas em mecanismo pedagógica podem ajudar na formação lógico-racional, emocional, sentimental e imaginária que fazem parte de nossas relações humanas tanto em sentido pessoal quanto profissional. Desse modo, é preciso aprender a ouvir, criar mentalmente a partir do que se ouve, relacionar ideias, coordenar relações e encontrar respostas capazes de satisfazer nossas necessidades mais singulares de desvendar o mundo, um processo que pode ser impulsionado, sistematizado e mediado pelo contador histórias.

Nesse sentido, assume-se que práticas leitoras eficazes dependem de metodologias que promovam a autonomia interpretativa, a mediação qualificada e a integração entre oralidade, escrita e imaginação. A literatura, sobretudo aquela destinada ao público juvenil, adquire

papel central na constituição de repertórios culturais e no desenvolvimento da sensibilidade crítica. Portanto, repensar estratégias de leitura e performance textual é um caminho necessário para fortalecer a formação de leitores no contexto educacional brasileiro.

Nesse sentido, através da oralidade, o mediador do texto é capaz de transformar não só a experiência de interação com o texto literário, mas, também, a experiência de autodescoberta e descoberta do mundo nas diferentes instâncias da vida humana, em diferentes contextos sócio-histórico-culturais. Assim, nota-se que a contação de história, mesmo numa época marcada pelas interações tecnológicas, ainda é uma prática capaz de potencializar o aprendizado das pessoas. Isso por que resgata as mais antigas experiências formativas de nossa espécie: a capacidade de ouvir e de transmitir histórias, sendo que, por meio delas, leva-nos adiante estimulando a curiosidade, interligando fatos, ideias, pensamentos, emoções e sentimentos, portanto, contribui a formação do ser humano em sua plenitude.

Por fim, conclui-se que investir na leitura literária, na mediação qualificada e na compreensão dos processos simbólicos que atravessam os textos literários é fundamental para formar seres humanos sensíveis, críticos, criativos e capazes de compreender a complexidade e a diversidade de vivências que se estabelecem cotidianamente no mundo. A literatura, portanto, é capaz de transformar percepções, criar sentidos e ampliar horizontes auxiliando na construção do (auto)conhecimento e no (auto)desenvolvimento.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. **Aula e português: encontro & interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

BAKHTIN, Mikail. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1999.

BARTHES, Roland. **O prazer do texto**. São Paulo: Perspectiva, 1987.

BARTHES, Roland. **O rumor da língua**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: Educação Infantil. (BNCC). Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wpcontent/uploads/2018/02/bncc-20dez-site.pdf>. Acesso em: 19 jul. 2025.

BRUNER, Jerome. **Atos de significação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

CHIAPPINI, Lígia. **Reinvenção da catedral**: língua, literatura, comunicação: novas tecnologias e políticas de ensino. São Paulo: Cortez, 2005.

COLOMER, Teresa. **Andar entre livros**: a literatura literária na escola. São Paulo: Global, 2007.

COSSON, Rildo. **Letramento literário**: teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2014.

LAJOLO, Marisa. **Meus alunos não gostam de ler ... o que eu faço?** CEFIEL/IEL. UNICAMP, 2005.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita**: atividades de retextualização. São Paulo: Cortez, 2010.

MARINA, José Antonio. **Teoria da inteligência criativa**. Barcelona: Anagrama, 1993.

ONG, Walter J. **Oralidade e cultura escrita**: a tecnologia da palavra. Campinas: Papirus, 1998.

SCHECHNER, Richard. **Performance studies: an introduction**. New York: Routledge, 2013.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

VYGOTSKY, Lev S. **Imaginação e criação na infância**. São Paulo: Ática, 2009.

ZUMTHOR, Paul. **Introdução à poesia oral**. Belo Horizonte: UFMG, 2012.

ZUMTHOR, Paul. **Performance, recepção, leitura**. São Paulo: EDUC, 2000.

Marcos Aparecido Pereira

Doutor em Estudos Literários (PPGEL – UNEMAT); Mestre em Ensino (PPGEN – IFMT), Docente da Universidade Federal de Rondônia – Campus Vilhena.

E-mail: marcos.aparecido@unir.br

ÍNDICE REMISSIVO

A

acolhimento 102, 134, 278
ambiente escolar 46, 47, 77, 80, 124, 126, 132, 272
ambiente familiar 77, 174
ampliação do repertório 270
análise bibliográfica 14, 16
aprendizagem significativa 81
atividade 18, 30, 35, 36, 39, 49, 110, 126, 127, 131, 133, 138, 147, 211, 231, 270, 278, 279
ato narrativo 270, 279
autocrítica 70
autonomia interpretativa 280
avaliação diagnóstica 69
avaliação formativa 69

C

capacidades interpretativas 270
competência em leitura 72
competências comunicativas 270
compreensão auditiva 68, 72
conhecimentos científicos 15, 22, 217
conhecimentos prévios 77
consciência narrativa 270
construção de anti-heróis 10
construção de conhecimento 231
contação de histórias 270, 271, 272, 273, 274, 275, 278, 279
contexto educacional 23, 281
contexto histórico 259
contexto social 156
conversação 37, 38, 62, 72, 77
convivência 65, 171, 174, 185, 272, 279
corpos dissidentes 46, 47

cotidiano escolar 129
criatividade 78, 104, 217, 255, 274, 279
crítica social 164, 178, 184
cultura 9, 10, 19, 21, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 53, 54, 71, 75, 80, 81, 107, 108, 109, 112, 117, 118, 119, 120, 136, 145, 171, 180, 279, 282
cultura escrita 282
cultura popular 10, 107, 108, 109, 112, 117, 118, 119, 120
currículo internacional bilíngue 68
curtas-metragens 51

D

desconstrução de estereótipos 51
desenvolvimento cognitivo 77, 275
desenvolvimento infantil 36, 133
desenvolvimento integral 132, 134, 270
desenvolvimento linguístico 77, 78
desigualdades 46, 47, 53, 81, 102, 168, 170, 171, 173, 177, 178
dialeto usual 78
diversidade cultural 71, 80
domínio do vocabulário 77

E

ecologia 14, 22
Educação Ambiental 13, 14, 15, 19, 23, 24
educação do campo 103
Educação em Ciências 9, 25, 26, 27, 28, 29, 41, 42, 237
Educação Infantil 61, 62, 63, 64, 69, 75, 124, 125, 126, 127, 128, 129, 130, 131, 135, 136, 282
elaboração simbólica 270
emissão das palavras 77
emoção 156, 180, 279
ensino-aprendizagem 29, 32, 41, 42, 71

ensino de línguas estrangeiras 77
ensino superior 67, 234, 235, 236
epistemologia 9, 23, 26, 27, 28, 42, 165
escuta atenta 52, 270
espaço de conflito de significados 52
estereótipos 47, 51, 56, 157
estratégias de currículo 10, 84, 87, 100
estratégias de leitura 281
experiência 9, 15, 18, 20, 21, 35, 38, 45, 46, 47, 48, 52, 56, 68, 71, 82, 94, 101, 109, 134, 143, 199, 270, 271, 272, 277, 278, 279, 280, 281
experiência compartilhada 271
experiência estética 279
experiência formativa 280
experiência literária 278
experiência partilhada 270
experiências coletivas 14, 22
experiências pessoais 77
experiência vivida 271

F
fenômeno social 71, 172
fixação de vocabulário 68
fluência oral 72
fonética 77
formação docente 14, 56, 57
formação estética 280
formação humana 11, 54, 269
formação integral 47, 103, 130, 274
formação leitora 270, 275
formação leitora ampla 270

G
gesto 149, 270

H
habilidades comunicativas 69

história 20, 32, 36, 53, 110, 116, 119, 122, 143, 148, 169, 213, 244, 248, 264, 267, 271, 272, 277, 279, 281, 282

I

imaginação 38, 55, 270, 273, 274, 279, 280
imaginação criadora 270
imaginário 108, 109, 112, 118, 160, 251, 274, 275
inclusão 171, 175, 178, 183, 211, 212, 226, 239, 250, 254
inferência 143, 270
intelectual 130, 154, 227, 279
inteligência criadora 279
inteligência criativa 282
interação social 36, 171
interações sociais 74, 78
interdisciplinar 20, 51, 94, 138, 140, 142, 149, 152, 158, 159, 170, 175, 185, 279
interpretação 17, 37, 38, 140, 145, 146, 150, 184, 270, 276
interpretação simbólica 150

J

jogos tradicionais 51
justiça social 46, 47, 48, 51, 54, 55, 57, 178, 185, 212, 232

L

leitor literário 279
leitura literária 272, 274, 281
Letramento Ambiental 13, 14, 15, 19
linguagem 27, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 38, 42, 58, 71, 78, 160, 258, 259, 262, 270, 279, 281
livros 282

M

matemática 68
mediação literária 278
mediação qualificada 280, 281
memória 40, 109, 116, 271, 279
mesas redondas 51
moralidade 175, 249
músicas 68, 71, 73, 78, 80

N

narrativa 29, 32, 37, 38, 46, 48, 149, 270, 272, 274, 276, 277, 278

O

ontologia 9, 26, 27, 28, 42

oralidade 270, 272, 273, 275, 280, 281

P

pandemia 85, 86, 87, 88, 93, 96, 97, 102, 236

papéis sociais 272

participação ativa 80, 270

pensamento divergente 279

performance 134, 270, 276, 277, 281

performance textual 281

pesquisa de campo 61, 79, 85, 87, 88

planejamento das aulas 69

portfólio 69, 70

prática multimodal 270

prática pedagógica 15, 54, 82, 272, 273

práticas corporais 9, 45, 50, 56

práticas culturais contemporâneas 280

práticas excludentes 51, 52

práticas leitoras eficazes 280

práticas pedagógicas 34, 46, 47, 52, 53, 54, 58, 78, 80, 81

princípios ecológicos 14, 22

processo educativo 86, 126, 227

processo interativo 78

processos cognitivos 270

processos de compreensão 270

processos simbólicos 281

produção de sentidos 280

programa bilíngue 69

pronúncia das palavras 77

prova de certificação 72

psicossocial 145

R

raciocínio lógico 69

reflexão crítica 75, 182

relação social 271

relações de gênero 9, 45

repertório cultural 270, 278

representações 20, 48, 136, 184

resolução de problemas 41

retextualização 282

ritmo 247, 270, 272, 273, 276, 278

S

Saber Ambiental 13, 14, 16, 19, 23

Saber Docente Ambiental 9, 13, 14, 15, 16, 17, 22

Saberes Docentes 14, 15, 16, 18

sensibilidade intercultural 69

significação 270, 282

signos 265

simbólica 55, 108, 141, 149, 150, 151, 166, 171, 173, 248, 250, 251, 270, 274

sociedade 14, 15, 18, 22, 23, 24, 71, 75, 119, 120, 126, 155, 160, 170, 174, 177, 179, 240, 242, 247, 248, 249, 251, 253, 273

T

tecnologia 66, 147, 181, 182, 192, 200, 208, 210, 221, 223, 226, 236, 262, 282

tecnologia da palavra 282

texto literário 270, 280, 281

textos opinativos 51

trocas fonéticas 77

U

universo literário 270

V

voluntária 116

voz 38, 48, 49, 132, 270, 271, 274

vulnerabilidade 48, 87, 194, 211, 212

2

COLEÇÃO
CIÊNCIAS
HUMANAS

WWW.PIMENTACULTURAL.COM

ABORDAGENS TEÓRICAS E PRÁTICAS EM PESQUISA