

PESQUISA NA ESCOLA

REFLEXÕES CRÍTICAS E PROCEDIMENTOS PARA PROFESSORES

Maria Clara Maciel de Araújo Ribeiro
Luiz Henrique Carvalho Penido
Francely Aparecida dos Santos
(Org.)



PESQUISA NA ESCOLA

REFLEXÕES CRÍTICAS E PROCEDIMENTOS PARA PROFESSORES



**Secretaria de Estado de Educação
de Minas Gerais - SEE/MG**

Igor de Alvarenga Oliveira
Icassatti Rojas
Secretário de Estado de Educação

Fernanda de Siqueira Neves
Secretária de Estado Adjunta de Educação

Ana Costa Rego
Chefe de Gabinete

Kellen Silva Senra
*Subsecretária de Desenvolvimento
da Educação Básica*

Rosely Lúcia de Lima
Superintendente de Políticas Pedagógicas

Fabiana Benchetrit dos Santos
*Diretoria de Modalidades de Ensino e
Temáticas Especiais*

Rosália Aparecida Martins Diniz
*Coordenação de Temáticas Especiais e
Transversalidade Curricular*

Mara Letícia Carvalho de Souza Martins
Haline Cristina Ferreira Santos
Anne Caroline Ferreira Vaz
*Núcleo Gestor do Programa de Iniciação
Científica na Educação Básica (ICEB)*

**Universidade Estadual de
Montes Claros - Unimontes**

Wagner de Paulo Santiago
Reitor

Dalton Caldeira Rocha
Vice-Reitor

Ivana Ferrante Rebello
Pró-Reitora de Ensino

Rogério Othon Teixeira Alves
Pró-Reitor de Extensão

Maria das Dores Magalhães Veloso
Pró-Reitora de Pesquisa

Marlon Cristian Toledo Pereira
Pró-Reitor de Pós-Graduação

Pablo Peron de Paula
*Pró-Reitor de Planejamento, Gestão
e Finanças*

©Editora Unimontes

Maria Clara Maciel de Araújo Ribeiro
Editora Chefe

Conselho Editorial

Maria Clara Maciel de Araújo Ribeiro
Gustavo Henrique Cepolini Ferreira
Ivana Ferrante Rebello
Leandro Luciano Silva Ravnjak
Luiz Henrique Carvalho Penido
Patrícia Takaki Neves
Tânia Marta Maia Fialho
Vanessa de Andrade Royo

Maria Clara Maciel de Araújo Ribeiro
Luiz Henrique Carvalho Penido
Francely Aparecida dos Santos
(Org.)

PESQUISA NA ESCOLA

REFLEXÕES CRÍTICAS E PROCEDIMENTOS PARA PROFESSORES



EXPEDIENTE

Projeto gráfico e diagramação

Laura Silveira Fahel

Revisão linguística

Ana Cláudia Dias Rufino

Equipe Editorial

Maria Clara Maciel de Araújo Ribeiro

Maria Gabriela de Souza

Luana Pereira Santos

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Pesquisa na escola [livro eletrônico]: reflexões críticas e procedimentos para professores / Maria Clara Maciel de Araújo Ribeiro, Luiz Henrique Carvalho Penido, Francely Aparecida dos Santos (org.). -- Montes Claros, MG: Editora Unimontes, 2025. -- (Coleção ICEB)
PDF

Vários autores.

Bibliografia.

ISBN 978-85-7739-769-3

1. Educação 2. Pesquisa - Metodologia 3. Pesquisa educacional I. Ribeiro, Maria Clara Maciel de Araújo. II. Penido, Luiz Henrique Carvalho. III. Santos, Francely Aparecida dos. IV. Série.

25-306746.0

CDD-370.78

Índices para catálogo sistemático:

1. Pesquisa educacional 370.78

Cibele Maria Dias - Bibliotecária - CRB-8/9427

©Editora Unimontes

Campus Universitário Professor Darcy Ribeiro

Montes Claros - Minas Gerais - Brasil, CEP 39401-089 - Caixa Postal 126.

www.editora.unimontes.br | editora@unimontes.br

Filiada à



*In memoriam de Heiberle H. Horácio, presença que
floresce em cada semente que ainda germina, em
cada raiz que permanece e em cada gesto de cuidado
que fortalece nossas esperanças.*

A tarefa do professor é preparar o terreno para que a curiosidade floresça. Pesquisar é seguir o fio da curiosidade até o ponto em que cada resposta abre caminho para novas perguntas. E, enquanto caminhamos por esse fio, descobrimos não apenas aquilo que buscamos, mas também novas formas de olhar o mundo. É nesse processo que se dá a verdadeira aprendizagem: quando a pergunta se transforma em descoberta, e a descoberta em novas perguntas.

Rubem Alves. *A alegria de ensinar*, 1994.

APRESENTAÇÃO

Pensar a escola é reconhecer que ela é atravessada por disputas de sentidos, de expectativas, de futuros possíveis. Entre conteúdos a vencer e metas a bater, permanece uma questão muitas vezes invisibilizada: que lugar deve ser reservado à pesquisa no interior da escola? A resposta envolve decidir o tipo de formação que se pretende oferecer, assim como quais saberes serão legitimados pela escola e quem estará autorizado a produzi-los.

Nesse horizonte, inserir a pesquisa na escola torna-se um ato revolucionário. Não se trata de um simples ajuste metodológico, mas de um gesto que inaugura outro modo de fazer educação — mais horizontal, afastado da repetição, da apatia e do silenciamento. O estudante deixa de ser apenas receptor do já dito e assume o direito de perguntar e de produzir, em coletivo, novas respostas.

Essa mudança é decisiva porque desloca o estudante para o centro da ação, enquanto o cotidiano, tantas vezes marcado pela falta, converte-se em material legítimo de ciência: um rio poluído, a memória da cidade, o uso de plantas medicinais da avó, as festas folclóricas da região. Tudo isso pode tornar-se objeto de pesquisa a ser agenciado pelos próprios estudantes.

Nesse percurso, o estudante ainda descobre que a ciência não é magia, é hipótese, processo, escolhas. É daí que brota a coragem de desconfiar do que parecia intocável, de questionar, de pensar de novo e de propor. A Iniciação Científica abre esse flanco e, de repente, quem nunca se pensou como sujeito do conhecimento passa a se ver naquele lugar. Notadamente o objetivo não é formar cientistas em série, mas abrir o ato de pensar, permitir que diferentes vozes disputem sentidos e proponham outras leituras de mundo.

Esse movimento, no entanto, não se dá sem tensões. Pesquisar envolve tempo, orientação, bibliotecas, internet, recursos diversos – condições que nem sempre estão disponíveis em todas as escolas públicas.



O que poderia ser apenas limite, contudo, muitas vezes se converte em impulso. Nesse contexto, professores e estudantes inventam caminhos, criam laboratórios possíveis, transformam salas de aula em oficinas de ideias. Surge daí uma potência criativa que revela outra forma de ciência, mais próxima da vida, menos presa à rigidez dos manuais.

Essa experiência ainda desloca a ideia de mérito. O estudante que aprende a pesquisar não é apenas aquele que obtém as melhores notas, mas aquele que consegue transformar a sua inquietação em pergunta. A escola pública, quando assume a pesquisa como prática, demonstra que pensar não é privilégio de alguns. É possibilidade de todos. Talvez aí resida sua maior força: abrir a ciência para outros corpos, vozes e histórias, produzindo saberes que escapam aos muros da universidade.

Este livro nasce, portanto, do desejo de pensar a pesquisa como prática formativa no interior da escola. Reunindo vozes de professores do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Estadual de Montes Claros, a obra propõe percursos e possibilidades para que professores e estudantes experimentem a investigação como parte do cotidiano escolar. Os capítulos que seguem não oferecem modelos rígidos, mas caminhos possíveis, reflexões e exemplos que podem guiar novas formas de ensinar e aprender pela via da pesquisa.

A obra organiza-se em duas partes complementares: a primeira, *Fundamentos e percursos da pesquisa na escola*, discute aspectos teórico-metodológicos da pesquisa e seu papel formativo no cotidiano escolar. A segunda, *Saberes plurais, vozes em circulação*, reúne reflexões sobre literatura, diversidade e medicalização, temas que se entrelaçam ao evidenciar os desafios da escola contemporânea diante das diferenças, das linguagem da arte e dos modos de cuidar e aprender.

No primeiro capítulo, *Da curiosidade à descoberta: a contribuição da iniciação à pesquisa na formação de estudantes do Ensino Médio*, Ana Elisa Ribeiro e José Ribamar Lopes Batista Júnior destacam como a escola pode se tornar o lugar em que a inquietação dos jovens encontra espaço para crescer. Os autores discutem o papel das

perguntas como motor da aprendizagem e mostram como experiências de Iniciação Científica podem abrir caminhos para que estudantes descubram sua própria voz.

Em *Desvendando a pesquisa na prática: uma proposta para professores da Educação Básica*, Geisa Magela Veloso e Shirley Patrícia Nogueira de Castro e Almeida discutem os diferentes sentidos da palavra “pesquisa” e suas implicações no cotidiano escolar. O texto percorre tradições das ciências naturais e humanas e propõe alternativas metodológicas que ajudam o professor a transformar problemas da sala de aula em oportunidades de trabalho com seus alunos.

No terceiro capítulo, *Três passos para transformar perguntas em textos de pesquisa na Educação Básica*, Maria Clara Maciel de Araújo Ribeiro aproxima o exercício da escrita do processo de pesquisa. O texto apresenta um percurso possível para que professores e estudantes elaborem questões, organizem procedimentos e, sobretudo, consigam registrar descobertas em textos que tenham sentido dentro e fora da escola.

Viva a escola viva: possibilidade de saberes e fazeres para a pesquisa escolar, de Heiberle Horácio e Úrsula Adelaide de Lélis, convida a olhar a escola como espaço vivo, em que experiências culturais e sociais podem se tornar objeto de reflexão. O capítulo valoriza práticas coletivas e reforça que pesquisar, nesse contexto, é reconhecer a riqueza dos saberes que circulam no ambiente escolar.

O quinto capítulo, *Diversidade cultural na escola: por que e para quê?*, escrito por Viviane Bernadeth Gandra Brandão e Raiana Maciel do Carmo, mostra como a pesquisa pode ser um caminho para compreender e valorizar a pluralidade cultural. O texto defende que o reconhecimento das diferenças deve ser um exercício cotidiano, no qual a produção de conhecimento é também aprendizado de convivência com múltiplas identidades e perspectivas.

Em *Medicalização da educação escolar: reflexões a partir da pesquisa acadêmica*, César Rota Júnior analisa criticamente a tendência de enquadrar questões pedagógicas em diagnósticos médicos.



Embora o capítulo não discuta princípios da pesquisa, ele sugere que a investigação é um instrumento essencial para desnaturalizar esse movimento e para recolocar a escola como espaço formativo, em que as dificuldades dos estudantes são compreendidas em sua complexidade social e pedagógica.

Em *Literatura, ensino e democracia*, Luiz Henrique Carvalho Penido examina o ensino de literatura a partir de Barthes, Foucault e Derrida, evidenciando as tensões entre a potência democrática da escrita e as formas escolares de disciplinamento. O capítulo propõe aproximar teoria e prática para reconfigurar a sala de aula como espaço de imaginação, liberdade e crítica, em que leitura e escrita literária extrapolam o enquadramento pedagógico e recolocam a literatura como experiência formativa na escola.

Se, no início, perguntamos que lugar deve ser reservado à pesquisa na escola, respondemos agora que ela encontra seu sentido quando se torna prática cotidiana, capaz de transformar a curiosidade em conhecimento e de assegurar a todos o direito de pensar e criar. Ao longo dessas páginas, torna-se evidente que pesquisar não é privilégio de poucos, mas horizonte possível para todos aqueles que vivem a escola pública brasileira. É nesse gesto que reside a aposta fundamental desta obra: afirmar a pesquisa como parte constitutiva da educação e como caminho para imaginar futuros mais justos e plurais.

Maria Clara Maciel de Araújo Ribeiro

Luiz Henrique Carvalho Penido

Francely A. Santos



SUMÁRIO

PARTE 1: FUNDAMENTOS E PERCURSOS DA PESQUISA NA ESCOLA

01

- 18 **Da curiosidade à descoberta: a contribuição da iniciação à pesquisa na formação de estudantes do Ensino Médio**
Ana Elisa Ribeiro e José Ribamar Lopes Batista Júnior

02

- 36 **Desvendando a pesquisa na prática: uma proposta para professores da Educação Básica**
Geisa Magela Veloso e Shirley Patrícia Nogueira de Castro e Almeida

03

- 62 **Três passos para transformar perguntas em textos de pesquisa na Educação Básica**
Maria Clara Maciel de Araújo Ribeiro

04

- 78 **Viva a escola viva: possibilidade de saberes e fazeres para a pesquisa escolar**
Heiberle Horácio e Úrsula Adelaide de Lélis

PARTE 2: SABERES PLURAIS, VOZES EM CIRCULAÇÃO

05

- 100 **Diversidade cultural na escola: por que e para quê?**
Viviane Bernadeth Gandra Brandão e Raiana Maciel do Carmo

06

- 118 **Medicalização da educação escolar: reflexões a partir de pesquisas acadêmicas**
César Rota Júnior

07

- 140 **Literatura, ensino e democracia**
Luiz Henrique de Carvalho Penido

PARTE 1

FUNDAMENTOS E PERCURSOS DA PESQUISA NA ESCOLA



DA CURIOSIDADE À DESCOBERTA: A CONTRIBUIÇÃO DA INICIAÇÃO À PESQUISA NA FORMAÇÃO DE ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO

Ana Elisa Ribeiro¹

José Ribamar Lopes Batista Júnior²

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O que um jovem e uma jovem imaginam que seja pesquisa científica nos dias de hoje? Se a investigação científica parte de hipóteses e questões disparadoras, qual é o lugar da pergunta e da indagação na sala de aula da Educação Básica? Nossos estudantes sentem-se livres e, mais do que isso, estimulados a questionar e a ser expressamente curiosos no ambiente escolar?

A pesquisa científica e os próprios cientistas gozam ainda de certo prestígio social, ao menos num imaginário de certas áreas do

1 Doutora em Linguística Aplicada pela UFMG. Professora titular do Departamento de Linguagem e Tecnologia do CEFET-MG. E-mail: anadigital@gmail.com.

2 Doutor em Linguística pela UnB. Professor do Colégio Técnico de Floriano, coordenador do Laboratório de Leitura e Produção Textual [LPT/CNPq]. E-mail: ribas@labproducaotextual.com.

conhecimento. Mesmo que a realidade dos centros formadores e das universidades não seja exatamente confortável em termos de financiamento e infraestrutura, as séries audiovisuais e os filmes fazem parecer que cientistas são pessoas especiais, diferentes, mais inteligentes do que a média e capazes de mudar o mundo. Físicos e químicos aparecem em filmes premiados e em séries populares sentados em cadeiras confortáveis em seus gabinetes, zanzando por campus bem-cuidados e fazendo descobertas de grande impacto para a história. Einstein frequenta bonés e camisetas coloridas; Niels Bohr é mencionado em peças de teatro e em livros literários; cientistas de várias áreas recebem o Prêmio Nobel todos os anos, com farta cobertura da imprensa; guerras mundiais e físicos ou matemáticos se misturam em longas-metragens que ganham o Oscar. Tudo isso concorre para um imaginário sobre cientistas e ciência que quase nada tem a ver com a vida cotidiana e as escolas básicas no Brasil.

No entanto, é justamente na escola básica, e geralmente a pública, que os primeiros passos de um ou uma cientista podem ser dados. O expediente inicial para isso é aprender a perguntar ou a identificar questões a serem investigadas. Quando os e as estudantes despertam para tal, descobrem que suas dúvidas podem ainda não ter respostas prontas, nem sequer de cientistas formados; que suas curiosidades podem ser explicadas a partir de métodos sistemáticos; que mesmo os métodos são passíveis de inovação; que a maior parte das “invenções” e das “descobertas” da humanidade é, na verdade, uma melhoria em algo preexistente, ou seja, o incremento de algo que já estava lá, mas que podia ser visto com outros olhos, um novo olhar, uma nova abordagem, um ajuste fino.

Na área das Humanidades ou das Letras, o imaginário sobre ciência e cientistas é um pouco mais sofrido. Não nos vemos com jalecos ou guarda-pós; não tiramos fotos descabelados; não estampamos capas de jornais com invenções mirabolantes; aparentemente, não fazemos a roda da economia e da tecnologia girar. Mas será? Ou isso é uma forma de preconceito contra áreas que produzem resultados científicos de outro jeito e com outros efeitos?

Pesquisar em linguística ou em literatura, por exemplo, exige tanta inteligência e dedicação quanto nas outras áreas! Que aspectos das línguas podemos estudar? Que métodos podemos empregar para propor soluções de aprendizagem, descrever línguas, mudar paradigmas, avaliar desempenhos, recomendar mudanças importantes? As curiosidades dos jovens sobre a leitura, a escrita, a aprendizagem e os outros temas estão intimamente ligados a questões sociais que afetam o presente e o futuro.

O despertar para as perguntas, a formulação delas, o passo a passo para a investigação, a identificação de evidências e os resultados, tudo isso pode começar a qualquer tempo, e a Educação Básica pode ser esse tempo-espço, justamente privilegiado pela curiosidade aguçada e criativa que a juventude pode expressar. É claro que isso pode se dar em condições precárias e desprivilegiadas. Um professor ou uma professora suficientemente criativos e irreverentes dão conta do recado. Mas, idealmente, pode também acontecer com fomento em instituições que administram recursos públicos específicos para isso, com o objetivo de formar cientistas desde a adolescência, sob a orientação de docentes e seus papéis de educadores para além dos tempos de sala de aula.

O tempo da pesquisa científica é outro. É o da leitura, da revisão da literatura, da descoberta, da conversa e da troca de ideias, da reflexão para formular uma ou um rol de respostas, da organização e da análise de dados, da escrita acadêmica, quando mostramos à sociedade nossos achados e nossas propostas. É essa experiência que temos nas escolas públicas técnicas (e nas parcerias com outras redes) com jovens do Ensino Médio que aproximamos da pesquisa assim que eles mostram os primeiros lampejos de uma curiosidade que pode ser sistematizada e atendida. Nem sempre eles e elas são os mais quietinhos e obedientes, embora possam ser. É possível que sejam justamente os mais inquietos, dispersos e impacientes. A mão que acalma ou que cultiva é a do professor e da professora.

COMO ORIENTAR JOVENS NA PESQUISA CIENTÍFICA NO ENSINO MÉDIO

Em Minas Gerais, a Secretaria de Estado da Educação oferece aos estudantes das escolas públicas a possibilidade de participar de um Programa de Iniciação Científica na Educação Básica (ICEB). O estudante fará parte de um grupo de estudantes que será orientado por um professor numa proposta de pesquisa formulada justamente a partir deste encontro professor-estudantes.

Além dessa possibilidade, geralmente, em nossas instituições de ensino superior públicas, a diretoria geral ou reitoria tem políticas de bolsas de pesquisa científica júnior, isto é, específicas para o Ensino Médio, em todas as áreas do conhecimento, dependendo apenas da diligência do professor ou da professora que estejam dispostos a orientar investigações. O fomento é importante para estimular e fixar o compromisso do/da estudante com a pesquisa, seus processos (normalmente longos) e sua divulgação, mas também há a possibilidade de ser voluntário.

Na sala de aula, em laboratórios ou em campo (rua, empresas, áreas externas, outras escolas etc.), trata-se de uma oportunidade de acompanhar um/a jovem pela trilha que parte da questão de pesquisa até os resultados considerados fiáveis e divulgáveis, embora eles possam jamais ser definitivos. A pergunta inicial pode, inclusive, ser genuinamente desse ou dessa jovem. O/a professor/a, nesse caso, é quem tem experiência para identificar uma possibilidade de investigação, planejar seu desenho metodológico e orientar o/a pesquisador/a adolescente rumo às conclusões que serão discutidas publicamente, na medida do possível. Isso é desejável porque não apenas explicita a liga entre produção científica e sociedade, mas também forma competências importantes de leitura, escrita e apresentação oral, fundamentais na vida de jovens que pretendem estar no mundo. Hoje, talvez, um dos itens mais caros à pesquisa científica e mais custosos para os/as jovens seja o *timing* da pesquisa sistemática, isto é, um tempo mais lento, da observação e do rigor,

da emergência da criticidade informada, de evitar o chute e a facilidade, a fim de chegar a uma contribuição efetiva e sustentada.

O jovem do Ensino Médio, com quem tratamos diariamente em nossas instituições, pode se mostrar imensamente comprometido com a pesquisa que desenvolve. Se sua curiosidade for estimulada e instigada, ela pode funcionar como grande estímulo para a vida, o futuro e mesmo para a escolha profissional. Não é raro que estudantes pesquisadores se decidam por seguir carreira acadêmica, fazer intercâmbios internacionais, formar-se em cursos cujas profissões não prescindam do estudo e da pesquisa etc. Geralmente, é imperativo que eles e elas participem de feiras, mostras, dentro e fora de sua escola de origem, inclusive fora de sua cidade ou estado, o que propicia experiências culturais e educacionais frequentemente inesquecíveis, com reflexos para sua autonomia e amadurecimento.

O verbo consagrado para essa atividade do/a professor/a é *orientar*. Ser orientador ou orientadora é um gesto diferente da ministração de aulas, com outro tempo e geralmente em outros espaços. Trata-se de uma atividade paralela às aulas, idealmente considerada em termos de horas e valores, que ocupa o/a docente de maneira a exigir grande concentração e enorme responsabilidade. Na Educação Básica, a experiência da juventude em pesquisa costuma ser zero ou perto disso. Cabe ao orientador ou à orientadora, portanto, iniciar meninos e meninas na formulação de questões científicas, inclusive quando a curiosidade parte dos alunos e alunas; estabelecer listas de leitura, isto é, sistematizar uma bibliografia pertinente e, provavelmente, acompanhar a compreensão desses textos, discutir e debater a apropriação do conhecimento via leitura; dirigir testes e outros tipos de pesquisa objetiva, garantindo a precisão e a ética nas etapas; auxiliar na leitura de resultados, estimulando a criatividade e a criticidade; comparar com outros resultados, se existirem; estimular a disseminação de resultados parciais ou finais, demandando textos, apresentações e ensejando a discussão, com espaço para a controvérsia e o dissenso, a ampla defesa e o ajuste.

O orientador ou a orientadora aprendem possivelmente mais do que ensinam, especialmente porque cada pesquisa gesta surpresas e gera imprevistos, para além do que se pode prever e projetar. A interação com a juventude e suas práticas atuais exige do e da docente a paciência de quem refaz passos já caminhados, mas também a alegria de se ver estimulado/a por interações novidadeiras, que nos dão orgulho e nos emocionam, às vezes nos gestos de agradecimento ou na simples observação da evolução de um/a aluno/a. E da nossa, claro. Orientar deve ser um caminhar junto, sincronizar passos que são originalmente descompassados, com respeito mútuo e tentando criar espaços horizontais de aprendizagem muitas vezes inarticuláveis em uma sala de aula lotada.

Não é fácil. Ser orientador ou orientadora é um aprendizado on-line, isto é, enquanto acontece. Não há cursos preparatórios formais, há pouco conhecimento explicitado e sistematizado sobre isso. Não raro aprendemos com nossos próprios orientadores e orientadoras, e essas são experiências que podem variar muito. Podemos escolher ser parecidos/as ou ser diferentes de nossas referências, que são, sempre, referências. Orientar passa por ensinar, mas também é guiar, mostrar, deixar ir, supervisionar, observar, interferir, influenciar, interromper, silenciar ou aquiescer. Dependendo da situação, podemos ser instados/as a reprovar; não deixar seguir; recalcular rotas, rumos e caminhos. Do lado de lá, é fundamental aprender a ouvir e a confiar. Se há algo que as pessoas precisam desenvolver nessas experiências é a *escuta*.

CASOS EXITOSOS

O Programa Institucional de Iniciação Científica e Tecnológica do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (Cefet-MG) existe desde 2004 e tem como objetivo “desenvolver o pensamento científico e introduzir os estudantes do Ensino Superior e do Ensino Técnico de Nível Médio na prática da pesquisa e da inovação” (Cefet-MG, 2015). Na instituição, a IC é entendida como “instrumento formativo, possibilitando

ao aluno o engajamento na pesquisa e o contato direto com a atividade científica” (Cefet-MG, 2015). No seu início, vinte anos atrás, o programa começou com a concessão de 15 bolsas do CNPq para graduandos/as e 22 de IC Jr. pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais (Fapemig). Com o tempo, essas quantidades aumentaram, com altos e baixos, incluindo a possibilidade de pesquisadores/as voluntários e a implementação de bolsas para alunos e alunas de escolas estaduais de Belo Horizonte. Há chamadas para editais anuais, com critérios estabelecidos (e sempre revisados), avaliados por comissões designadas para isso.

Segundo os documentos da instituição, a IC existe a fim de “contribuir para a formação de recursos humanos para a pesquisa de cunho científico, tecnológico, artístico e de inovação, e que se dedicarão ao fortalecimento da capacidade inovadora das empresas do País”. Além disso, proporciona ao/à estudante do Ensino Médio “a aprendizagem de técnicas e métodos de pesquisa”, bem como estimula o “desenvolvimento do pensar científico, tecnológico e da criatividade, decorrentes das condições criadas pelo contato direto com os problemas de pesquisa” (Cefet-MG, 2022). A IC Jr. também incentiva a continuidade das pesquisas na graduação e na pós-graduação; estimula o próprio corpo docente a envolver estudantes de todos os níveis de ensino no desenvolvimento científico, tecnológico, artístico e de inovação; concede bolsas e certificações importantes para todos; estimula a interação entre estudantes de todos os níveis entre si, criando zonas de desenvolvimento que terminam por formar pessoas em todas as direções, inclusive orientadores e orientados.

As projeções positivas da existência de IC Jr. se confirmam quando temos experiências com jovens estudantes que cumprem toda a jornada e nos deixam a todos/as com gosto de missão cumprida. É famosa no Cefet-MG a situação em que um jovem estudante do Ensino Médio, em uma aula de Física, despertou para uma questão sobre propulsão e aviões. A história ficou conhecida, e inspirou muita gente, porque o trabalho inicial desse jovem junto ao seu professor orientador ganhou corpo, obteve resultados relevantes, e o adolescente alçou voo, indo estudar fora do país.

Em casos menos espetaculares, mas não menos importantes, perguntas feitas em sala de aula são a fagulha para projetos sobre literatura ou linguística que formam pesquisadores e pesquisadoras que, em contato com a sistematicidade científica, tornam-se, mais tarde, mestres e doutores em suas áreas de conhecimento. Por mais de uma vez, fomos vencedoras e vencedores das mostras de ciência e feiras de aplicação, dentro e fora da instituição, com resultados de pesquisas sobre Clarice Lispector ou a cartografia sistemática da revista da Academia Mineira de Letras, seus escritores e escritoras, a partir de incursões por seu belo acervo. A pesquisa pode ser uma ponte entre a instituição e os problemas da sociedade.

As ações do Colégio Técnico de Floriano, ligado à Universidade Federal do Piauí (UFPI), são, também, muito robustas e documentadas como programa de IC e extensão, e merecem descrição mais detalhada aqui. É o que faremos, a fim de mostrar como o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica para o Ensino Médio (Pibic EM)³ foi instituído na UFPI, desde 2010, quando a Coordenação de Pesquisa e Inovação (CPESI) lançou, em 5 de novembro daquele ano, o primeiro edital, com previsão de 120 (cento e vinte) bolsas para estudantes do Ensino Médio/Técnico, dos Colégios Técnicos de Bom Jesus, Floriano e Teresina.

Naquele momento, o Pibic EM buscava despertar a vocação científica de estudantes,⁴ no entanto, valorizava, inicialmente, as áreas canônicas da pesquisa científica no Brasil, conforme observamos nos objetivos indicados no primeiro edital, quais sejam: 1. Despertar a vocação científica dos estudantes do Ensino Médio nas áreas de Ciências Exatas e da Terra, e Ciências da Vida; 2. Incentivar talentos potenciais entre os estudantes do Ensino Técnico dos cursos técnicos em Agropecuária, Enfermagem e Informática; 3. Fortalecer o processo de disseminação das informações e

3 Os dados sobre editais do Pibic EM estão disponíveis somente a partir do ano de 2015/2016 no site da Pró-Reitoria de Pesquisa e Inovação da UFPI. Conferir em: <https://ufpi.br/documentos-propesqi?showall=&start=1>.

4 Os três colégios técnicos, à época, ofertavam apenas os cursos técnicos em Agropecuária, Enfermagem e Informática. Hoje, também há oferta do Técnico em Agente Comunitário de Saúde, nas três unidades, e, no Colégio Técnico de Teresina, há oferta do Tecnólogo em Agroecologia.

dos conhecimentos científicos e tecnológicos básicos em âmbito local e regional; 4. Desenvolver atitudes, habilidades e valores necessários à educação científica e tecnológica dos estudantes do Ensino Médio nos municípios de Teresina, Bom Jesus e Floriano; 5. Gerar uma cultura científica entre os estudantes do Ensino Médio, transformando o ambiente local e regional (UFPI, 2010).

Essa primeira iniciativa na UFPI de promoção e incentivo de pesquisas no Ensino Médio, por meio do programa de Iniciação Científica Júnior, foi bem-sucedida e, nos editais seguintes, houve inúmeras alterações cujo objetivo foi aproximar, de forma mais efetiva, a universidade da realidade local e da missão de cada colégio técnico. Primeiramente, isso se deu em razão das linhas de pesquisa das/os docentes que submeteram projetos no primeiro edital. Outras áreas do conhecimento foram contempladas como forma de valorizar a diversidade do fazer científico e da pesquisa acadêmica presente nas unidades de ensino. Uma segunda mudança foi quanto à titulação das/os proponentes, visto que, inicialmente, apenas mestres e doutores podiam submeter projetos de pesquisa. Hoje em dia, não há mais nenhuma restrição e todas/os docentes estão habilitadas/os a participar e oportunizar vivências mútuas no processo orientador/bolsista.

O Pibic EM possibilita a participação de estudantes do Ensino Médio Técnico em atividades de pesquisa científica ou tecnológica sob a orientação de um/a pesquisador/a, antecipando documentos como a Resolução n. 6, de 20 de setembro de 2012 (que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio) e, hoje, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). O Laboratório de Leitura e Produção Textual (LPT/CNPq) está localizado no Colégio Técnico de Floriano, a cerca de 250 km de Teresina, e, desde 2010, executa ações e projetos com foco no desenvolvimento de habilidades letradas orais e escritas, ancorados nos conceitos dos Novos Estudos do Letramento e de prática social (Barton, 2007; Street, 2014; Batista Jr.; Sato; Melo, 2018):

Quadro 1: Ações e projetos desenvolvidos pelo LPT

EIXO	DESCRIÇÃO	INICIATIVAS
Ensino	Projetos de leitura e escrita mediados por tecnologias digitais desenvolvidos na disciplina de Língua Portuguesa	Pipoca Cultural Leitura em Cena Quer Que Eu Desenhe? Polêmicas em Debate Cais Cultural Ação Legal
Pesquisa	Atividade de fomento à Iniciação Científica no Ensino Médio Técnico	TV Radiotec LPT Acadêmico
Extensão	Atividades realizadas para a comunidade acadêmica sobre formação de professores/as e letramento acadêmico	LPT Docente LPT Acadêmico
Espaços	Destinados à promoção da leitura	Biblioteca Setorial Espaço Leia Aqui

Fonte: Elaborado pelos autores

O LPT participa dos editais Pibic EM/UFPI desde a primeira edição e, até o presente momento, já contou com quase 100 (cem) bolsistas, que desenvolvem desde atividades de leitura de textos científicos até a apresentação oral em eventos científicos e acadêmicos de âmbitos nacional e internacional, passando pela elaboração e a aplicação de questionários, realização de experimentos, produção de diversos gêneros acadêmicos (resumos, relatórios, artigos, pôsteres e outros), conforme quadro a seguir:

Quadro 2: Descrição das etapas do bolsista de IC e/ou Extensão

1ª ETAPA	Seleção de bolsista	A Coordenação do LPT, após resultado dos editais de extensão e/ou pesquisa com a divulgação de cotas de bolsas, lança chamada pública para seleção de bolsistas, que já têm acesso ao plano de trabalho a ser executado. A bolsa deve ser executada no período de 10 meses (no caso da extensão) e 12 meses (no caso da pesquisa).
-----------------	---------------------	--

2ª ETAPA	Definição de bolsistas e apresentação das atividades	Após a seleção e a entrega dos documentos por parte dos bolsistas selecionados, realiza-se uma reunião geral, no início dos trabalhos, para apresentar a dinâmica e o funcionamento da pesquisa e da extensão no LPT. O plano de trabalho (com as atividades a serem executadas) é novamente retomado e explicado. Essa etapa é essencial para o êxito das atividades, bem como é oportunidade de socialização dos trabalhos já realizados e de apresentação da equipe. Por fim, são explicitadas as obrigações dos bolsistas e o cronograma de reuniões.
3ª ETAPA	Leitura e discussão de textos	Ao ingressar como bolsista, o estudante inicia as atividades de Iniciação Científica e/ou Extensão com a leitura de textos técnicos e/ou acadêmicos sobre a temática do projeto. Em seguida, por conta da pouca maturidade acadêmica (por ser estudante do Ensino Médio Técnico), rodas de conversas são realizadas para discussão desses textos. Essa etapa dura todo o período de execução do plano de trabalho.
4ª ETAPA	Organização dos instrumentos de geração de dados	O bolsista inicia a pesquisa ou auxilia nas ações extensionistas a serem ofertadas, por meio da elaboração de questionários ou de pautas de programas (no caso da pesquisa) ou na organização dos cursos e/ou eventos a serem realizados (no caso da extensão).
5ª ETAPA	Participação nas ações do LPT	Anualmente, o LPT realiza cursos e eventos. Para que possam ganhar experiência nas práticas acadêmicas, os bolsistas são inseridos na comissão organizadora, atuando como monitores (de cursos ou de sessões de apresentação de trabalhos), mediadores (de palestras e rodas de conversa), ministrantes (de cursos on-line), tutores (de cursos), além das atividades de transmissão dos eventos, da confecção de certificados, produção de relatórios e outras atividades.
6ª ETAPA	Produção de gêneros acadêmicos	Pelo fato de estarem inseridos em grupos de pesquisa e extensão e pela importância da divulgação científica, os bolsistas são organizados em grupos para a produção de resumos (simples e/ou expandidos) a serem submetidos a eventos nacionais e/ou internacionais. Além disso, são estimulados para a produção de trabalhos completos (a serem publicados em anais) e artigos científicos.

7º ETAPA	Participação em eventos acadêmicos e científicos	A participação em eventos é essencial para desenvolver a oralidade e para a perda da timidez, além de o bolsista perceber a importância de compartilhar a pesquisa ou as ações desenvolvidas com a comunidade acadêmica. Há, ainda, um processo de preparação dos slides dos trabalhos aprovados.
8º ETAPA	Socialização do Plano de Trabalho	Concluída a pesquisa e/ou as ações de extensão, o bolsista precisa cumprir algumas obrigações: produção de relatório (parcial e final), resumo expandido e apresentação nos seminários da instituição, em forma de pôster ou comunicação oral.
9º ETAPA	Finalização das atividades	Cumpridas todas as etapas anteriores, o bolsista é certificado e, dependendo do seu desempenho, poderá ser convidado a continuar no projeto (com um novo ciclo de bolsas ou de forma voluntária). Esse processo acontece na reunião geral que encerra as atividades do ciclo.

Fonte: Elaborado pelos autores.

A descrição dessas etapas mostra bem a importância da Iniciação Científica na Educação Básica, apresentando aos/às jovens práticas de pesquisa científica ou de atividades extensionistas que acontecem no âmbito universitário, embora o estudante do Ensino Médio Técnico esteja prioritariamente preocupado com o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), incluindo a Redação. Iniciativas como as descritas são importantes para mostrar que as vivências na IC contribuem muito para a construção do conhecimento e da aprendizagem de textos mais escolarizados (como crônicas, texto de divulgação científica, dissertativo-argumentativo etc.).

IMPORTÂNCIA DA LEITURA E ESCRITA E OPORTUNIDADES DE DESENVOLVIMENTO DE LINGUAGENS

A fim de confirmar a importância de experiências como as relatadas, nada melhor do que recorrer aos próprios estudantes que viveram

experiências na IC. Três deles nos ajudam aqui. Jarod Mateus é egresso do CTF e foi bolsista de Pibic EM durante todo o Ensino Médio. Atualmente, é acadêmico de Computação. Carlos Henrique é estudante do 3º ano de Agropecuária e bolsista de Pibic EM/CNPq e Luiz Henrique é estudante do 3º ano de Agropecuária e bolsista de extensão. Ao tratar do ingresso em um projeto de IC, Jarod Mateus e Carlos Henrique declaram:

Ao entrar no projeto, eu tinha um certo problema em falar em público. Normalmente minha língua enrola quando vou conversar e, quando era em público, além do nervosismo, o enrolar da língua não ajudava muito. Após algum tempo no projeto, tive que ler sobre letramento, além de ser âncora de um programa de entrevistas, isso em conjunto (leitura e atividade de atuar como âncora) fez com que minha forma de expressar em público melhorasse. Meu nervosismo e meu medo foram passando. Evolui ainda mais nesse quesito com as apresentações orais nas viagens para divulgar o projeto e seus resultados, bem como no próprio colégio (Jarod Mateus).

A minha primeira mediação foi de uma oficina, e ela foi muito desafiadora porque era a primeira vez, e eu estava muito apreensivo. Mas meu orientador, Ribas Ninja, foi lá e me deu as instruções de como fazer. Ele confiou em mim e isso é algo de se admirar porque ele deu essa confiança, sendo que eu nunca tinha feito isso. Ele, mesmo assim, acreditou no meu potencial, e eu, mesmo com o nervosismo de fazer aquilo pela primeira vez, consegui fazer a mediação tranquilamente e deu tudo certo. Ainda nesse evento, tive como atividade a apresentação de trabalho. Para mim, sempre foi difícil falar porque sou tímido, e antes tinha muita dificuldade com isso. Essa apresentação foi um pouco complicada por causa disso, no entanto, consegui fazer a apresentação, e essas foram das minhas primeiras experiências como bolsista (Carlos Henrique).

Sobre o processo de escrita no contexto acadêmico (com textos que dificilmente estão presentes na sala da Educação Básica), os estudantes afirmam:

Tive a oportunidade de aprender a escrever meus primeiros resumos e artigos, bem como de apresentá-los, e isso já gerou um grande impacto, agora que estou numa universidade. Sempre fui conhecido por ser uma pessoa responsável, mas aprender a seguir cronogramas, obedecer a datas para a submissão de resumos, relatórios e artigos me fez, não só no meio acadêmico, mas também no pessoal, ser uma pessoa mais responsável ainda. No projeto, tive a oportunidade de escrever e ter um artigo publicado em um livro. Imagina como fiquei! (Jarod Mateus).

Durante meu processo, tive diversas experiências com o meio acadêmico, como participar de eventos acadêmicos, produzir artigos, escrever resumo expandido, resumo simples, fazer mediações, apresentar trabalhos e ser tutor de curso (Carlos Henrique).

Quanto à escrita, pude perceber o quanto ela está ligada à leitura. Ler foi essencial para compreender estilos descritivos, argumentativos, suas características e especificidades, referências, bem como a estrutura de textos acadêmicos, como artigos, que foram os que mais produzi. Esse aprendizado, acumulado ao longo do tempo, me capacitou para ser e fazer o que realizo hoje (Luiz Henrique).

Ao abordar a importância da atuação como bolsistas, os três discentes enfatizam:

Sobre o projeto TV Radiotec, ser bolsista claramente mudou minha forma de ver as coisas. O desenvolvimento não é só acadêmico, mas sim total, e pra melhor. Fico muito grato pela oportunidade que tive, marcou minha vida! (Jarod Mateus).

No contexto da extensão, fui um estudante do Ensino Médio atuando como tutor para colegas do Ensino Médio e até para universitários. Parece ousado, não? Mas, para mim, foi uma experiência única e extremamente gratificante. Concluindo, gostei muito de atuar como bolsista e sou grato por todo o aprendizado que essa oportunidade me proporcionou (Luiz Henrique).

Todas essas experiências contribuíram bastante na minha vida pessoal, acadêmica e profissional. Participar de eventos, apresentar trabalhos, fazer mediações, ser tutor, escrever artigos, resumos simples, resumos expandidos e viajar para outro estado, tudo isso foi enriquecedor. Tive muitas experiências sendo bolsista do LPT Acadêmico, cresci bastante. Antes eu não sabia me comunicar tão bem e muito menos escrever um artigo, por exemplo. Mas tudo isso só aconteceu por causa do meu orientador, que dá voz e protagonismo aos estudantes do Ensino Médio e oportunidades para que nós tenhamos menos dificuldades no meio acadêmico, para que alcancemos sucesso na nossa carreira profissional e acadêmica. Portanto, ser bolsista é e será uma das melhores escolhas que fiz em minha vida (Carlos Henrique).

Tais depoimentos evidenciam como a experiência vivenciada pelos alunos e alunas, ainda no Ensino Médio, proporcionou o desenvolvimento de habilidades que transcendem essa fase acadêmica. Pela voz de Jarod, observa-se que seu percurso contribuiu enormemente para

um avanço na oratória, especialmente por seu papel nos projetos exigir isso, além de outros momentos oportunizados, como as apresentações em eventos científicos. Sua vivência também promoveu a melhora de aspectos como atenção e responsabilidade, ao lidar com cronogramas e prazos inerentes a esse tipo de compromisso. Da mesma forma, Carlos ressalta que a confiança nele depositada foi essencial para superar barreiras pessoais, como a timidez e o nervosismo, permitindo que ele assumisse papéis de protagonismo. Luiz, por sua vez, reforça a importância da leitura e da escrita, destacando como o aprofundamento nessas competências se tornou crucial para sua atuação acadêmica.

No tocante aos processos de leitura e escrita, é válido ressaltar o papel central dessas práticas no desenvolvimento acadêmico e pessoal dos estudantes. A leitura foi essencial para compreender diferentes gêneros textuais e a estrutura de produções acadêmicas, como resumos e artigos. A prática da escrita, por sua vez, ajudou a desenvolver habilidades fundamentais, como a organização de ideias, o cumprimento de prazos e a produção de textos consistentes e de qualidade, o que reflete diretamente na formação acadêmica e no preparo para desafios posteriores. Além disso, a relação entre leitura e escrita foi destacada como uma via de aprendizado acumulativo, que capacitou os estudantes a lidarem com demandas do ambiente escolar e científico com mais segurança e propriedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste capítulo, além de tratar dos benefícios que programas de Iniciação Científica têm já desde a Educação Básica, buscamos mostrar como isso tem funcionado com êxito em instituições públicas federais onde existem programas de bolsas, isto é, fomento e incentivo a estudantes e orientadores. É importante frisar que parte das ações bem-sucedidas também ocorre com o trabalho voluntário de estudantes que se sentem inspirados e inspiradas a investigar, a entrar em grupos de pesquisa, a

participar e a pertencer a coletivos que aprendem e ensinam, de modo menos vertical e hierarquizado do que em uma sala de aula convencional. Os projetos desenvolvidos também costumam extrapolar conteúdos que estão previstos no currículo, expandindo o campo de visão de estudantes e orientadores/as.

Nosso intuito não foi o de parecer docentes que elogiam as próprias atividades. Para isso, trouxemos aqui alguns depoimentos dos próprios estudantes da UFPI, cujas experiências claramente fizeram diferença em suas vidas acadêmicas e pessoais. No caso da área de Linguagens, a contribuição é evidente em termos de pesquisa, de construção de conhecimentos, mas também de letramentos acadêmicos, antes mesmo de uma possível entrada no Ensino Superior. O desenvolvimento da leitura e da escrita num patamar mais exigente e sofisticado não fará mal algum a esses jovens, mesmo que eles tenham outros planos para suas vidas.

REFERÊNCIAS

BARTON, David. *Literacy: an introduction to the ecology of written language*. 2. ed. Oxford, Cambridge: Blackwell Publishers, 2007.

BATISTA JR, José Ribamar Lopes; SATO, Denise Tamaê Borges; MELO, Iran Ferreira de. *Análise de discurso crítica para linguistas e não linguistas*. São Paulo: Parábola Editorial, 2018.

CEFET-MG. Programa Bolsas de Iniciação Científica e Tecnológica. 3 mai. 2022. Disponível em: <https://www.dppg.cefetmg.br/fomento/fomento-a-discentes/iniciacao-cientifica-e-tecnologica/> Acesso em: 07 dez. 2024.

CEFET-MG. Resolução CEPE-07/15 aprova o regulamento geral do Programa Institucional de Iniciação Científica e Tecnológica do CEFET-MG. 6 mai. 2015. Disponível em: <https://www.dppg.cefetmg.br/wp-content/uploads/sites/164/2018/04/Regulamento-Geral-do-Programa-de-Inicia%C3%A7%C3%A3o-Cient%C3%ADfica-e-Tecnol%C3%B3gica.pdf>. Acesso em: 07 dez. 2024.

STREET, Brian. *Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

UFPI. *Editais PIBIC Ensino Médio 2020/2011*. 5 nov. 2010. Disponível em: <https://bit.ly/editaipibicem2010>. Acesso em: 13 dez. 2024.

DESVENDANDO A PESQUISA NA PRÁTICA: UMA PROPOSTA PARA PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Geisa Magela Veloso⁵

Shirley Patrícia Nogueira de Castro e Almeida⁶

INTRODUÇÃO

Toda pesquisa tem por objetivo explorar alguma esfera da realidade (Vigotski, 2007, p. 104).

Para iniciar a conversa, apresentamos uma indagação: o que é pesquisa? Há muitas possibilidades de resposta para essa questão, mas, podemos dizer que pesquisa é uma prática que faz parte de nossas vivências como professores, professoras e estudantes. Em diferentes momentos

5 Doutorado em Educação (2004-2008) pela Universidade Federal de Minas Gerais/UFMG; Mestrado em educação (2000-2001) pela UFMG. Graduação em Pedagogia pela Fundação Norte Mineira de Ensino Superior/FUNM, hoje, Universidade Estadual de Montes Claros (1982-1985). É professora da Universidade Estadual de Montes Claros e do Programa de Pós-Graduação em Educação/PPGE – Unimontes.

6 Doutora em Educação pelo Programa de Pós-graduação: Conhecimento e Inclusão Social em Educação FaE/UFMG (2015). Mestre em Desenvolvimento Social pelo Programa de Pós-graduação em Desenvolvimento Social - PPGDS da Universidade Estadual de Montes Claros (2009). É professora do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) da Universidade Estadual de Montes Claros.

da nossa trajetória – como estudantes ou profissionais na escola – estivemos diante do exercício da pesquisa, mas nem sempre nos indagamos sobre os seus sentidos. Por isso, esse capítulo é um convite à reflexão sobre o que significa fazer pesquisa.

Pensar a pesquisa implica considerar que essa palavra é polisêmica, atravessada por diferentes significações, crenças, práticas e até incompreensões. Como estudantes na Educação Básica, em momentos anteriores ao advento da internet, quando nos foi solicitada a realização de uma pesquisa, era comum que essa atividade se limitasse a buscar informações sobre determinado tema em livros ou enciclopédias. Atualmente, essa busca pode ser realizada pela mediação das tecnologias digitais, em diferentes sites ou buscadores, como *Google*, *Bing*, *Ask*, *MSN Search*, *Terra*, *Web 2.0*, *Yahoo!* e muitos outros, ou pode ser realizada por uma IA, que entregará um texto pronto. Mas, fazer pesquisa se limita a buscar informações?

No dicionário Michaelis (2024), a pesquisa é concebida como uma “série de atividades dedicadas a novas descobertas, abrangendo todas as áreas de conhecimento”. Como se pode perceber nesse verbete, a pesquisa visa ao conhecimento. Pesquisamos para produzir conhecimentos, responder indagações e curiosidades, para resolver problemas. Por isso, pode-se dizer que o problema é o coração da pesquisa. Pode-se dizer, ainda, que não pesquisamos um tema ou um assunto, pesquisamos a partir de um problema e visamos construir respostas para nossas dúvidas.

Costa e Costa (2011) afirmam que nossas práticas sociais geram conhecimentos de diferentes ordens, entre as quais, o conhecimento popular ou senso comum, o filosófico, o teológico, o científico. Isso implica dizer que uma diversidade de conhecimentos é produzida por nossa ação curiosa e investigativa, que entrelaça pesquisa e ciência.

Mas, o que é ciência? Quais são os entrelaçamentos entre pesquisa e ciência? Há diferentes procedimentos para se produzir conhecimentos? Para Costa e Costa (2011), o conhecimento do senso comum tem

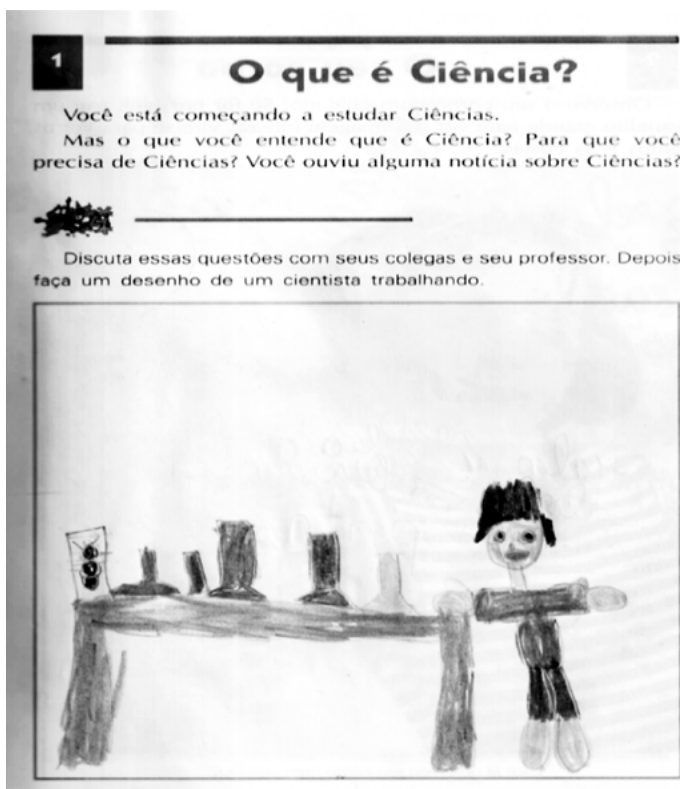
sua origem no convívio social cotidiano, onde é produzido, transmitido e apropriado. Já a produção do conhecimento científico é realizada por processo sistemático e metódico, exige planejamento e rigor e, por se orientar por um método, a atividade do pesquisador iniciante e do profissional se aproximam. Para Keller e Bastos (1991, p. 60), “o que poderia diferenciar a pesquisa de um estudante e de um cientista é basicamente o seu alcance e grau”. O método também pode ser pensado como uma diferença.

Ao discutir as diferenças entre o conhecimento do senso comum e o científico, Alves (2000) estabelece algumas indagações e reflexões: o que você faz quando fica resfriado? O que você faz quando perde um objeto? Para o autor, nessas oportunidades costumamos acionar o conhecimento do senso comum – que inclui todas as receitas para o dia a dia, bem como ideias, crenças, simpatias e esperanças, que acessamos para encontrar um objeto perdido ou melhorar o mal estar de um resfriado. Ao discutir o que seja ciência, Alves (2000) retoma ideias e crenças comuns, em que o cientista é visto como: 1) O gênio louco, que inventa coisas fantásticas; 2) O tipo excêntrico, fora do centro, manso e distraído; 3) O indivíduo que pensa o tempo todo sobre fórmulas incompreensíveis às pessoas comuns (Alves, 2000).

Essas representações revelam preconceitos e afastam as pessoas do fazer científico e da ciência, que passam a ser compreendidos como algo distante, difícil, trabalhoso, fora do nosso alcance. Os conteúdos em circulação no mundo social também produzem representações que aproximam o fazer científico das práticas desenvolvidas pelas ciências naturais, visto como sinônimo de pesquisa realizada em laboratórios. A ideia é que o pesquisador é aquele sujeito que produz uma imersão nos laboratórios e se isola do mundo, entre microscópios, lâminas, lupas e tubos de ensaio, fórmulas complicadas e ininteligíveis.

A Figura 1, a seguir, nos permite discutir essa ideia. A imagem representa uma atividade escolar realizada por uma criança de 6 anos, frequentando o 1º ano de escolaridade, que produziu o desenho de um cientista em seu trabalho.

Figura 1: O cientista trabalhando



Fonte: Desenho de criança de 6 anos – acervo pessoal das pesquisadoras.

Analisando o desenho da criança, resultante de discussões em sala de aula, é interessante perceber que o cientista retratado não está vestido com o jaleco branco e se aproxima da pessoa comum. No entanto, o seu espaço de trabalho é o laboratório de química, com uma bancada e equipamentos típicos – tubos de ensaio, agitadores e misturas diversas. O desenho torna possível afirmar que, para essa criança, fazer pesquisa é enveredar nos laboratórios para realizar experimentos, mistura de reagentes, medidas estatísticas, testes, controle de variáveis. Essa representação limita os sentidos de pesquisa por excluir o cientista social e o pesquisador das ciências humanas. Por essa representação produzida no espaço

escolar, fazer pesquisa é utilizar o método científico, que implica fazer experimentações, controlar as variáveis, observar, produzir as respostas.

Neste capítulo, apresentamos e discutimos abordagens, processos e métodos das ciências naturais e sociais. Assim, a primeira seção, denominada “Método científico e pesquisa nas ciências naturais” produz reflexões sobre o fazer dos pesquisadores no campo das ciências da natureza. Na segunda, “Métodos de pesquisa nas ciências humanas e sociais”, são tecidas reflexões sobre as chamadas pesquisas qualitativas, discutindo algumas de suas abordagens. Já a terceira, intitulada “A proposição de pesquisa como produção de conhecimento”, discute a relação entre problema da prática e problema epistemológico, objetivos e escolhas metodológicas. Por fim, na quarta e última seção, nomeada de “Possibilidades de pesquisa na Iniciação Científica”, são apresentadas alternativas que podem inspirar professores a formatar estudos e os realizar com os estudantes da Educação Básica.

MÉTODO CIENTÍFICO E PESQUISA NAS CIÊNCIAS NATURAIS

Se quiser buscar realmente a verdade, é preciso que pelo menos uma vez em sua vida você duvide, ao máximo que puder, de todas as coisas (Descartes, 2006).

Tomando como base a assertiva de Descartes (2006), podemos depreender que, para realizar pesquisa, é preciso duvidar, ter um problema e um método que impulsiona e orienta a busca de resposta. No campo científico, no séc. XIII, o filósofo e teólogo Roger Bacon propôs um método estruturado em quatro etapas: 1) A observação da natureza para a coleta de informações; 2) A organização racional dos dados recolhidos empiricamente; 3) A formulação de explicações gerais, ou hipóteses, destinadas à compreensão do fenômeno estudado; e 4) A comprovação da hipótese formulada, mediante experimentações repetidas em novas circunstâncias (Lakatos; Marconi, 2017).

Conforme Chizzotti (1991), o método criado por Bacon introduziu uma forma de estudar os fenômenos naturais a partir da observação e da

experimentação. Mas, o conhecimento científico não se constitui numa verdade absoluta e pode ser contestado a partir novas descobertas. Ainda que o pesquisador chegue à experimentação como um caminho para a verdade que outros não conseguiram trilhar, essa não se constitui numa regra indiscutível ou, como já dissemos, uma verdade absoluta (Lakatos; Marconi, 2017). O desenvolvimento da ciência deve-se ao suporte de um método controlado de compreensão e conhecimento dos fenômenos naturais. Trujillo Ferrari (1974) indicava que a ciência tem tarefas a cumprir: ampliação e melhoria do conhecimento; descoberta de novos fatos ou fenômenos; aproveitamento do conhecimento para eliminar falsos milagres e superstições; aplicação do conhecimento para a melhoria da condição de vida humana e, em certa medida, controle da natureza.

Nessa direção, Demo (2000) chama a nossa atenção para o que não é ciência: a ideologia com natureza tendenciosa e o senso comum, marcado pela falta de espírito crítico, rigor lógico e profundidade. Para o autor, “do ponto de vista dialético, conhecimento científico encontra seu distintivo maior na paixão pelo questionamento, alimentado pela dúvida metódica” (Demo, 2000, p. 25). Portanto, o conhecimento é construído por sujeitos que pensam, sentem, fazem e se dedicam a produzir respostas para problemas da realidade, para nela intervir e transformar. Gewandsznajder (1999) considera que o método científico se organiza a partir de regras gerais, que não são infalíveis, que levam em conta a imaginação e a intuição do cientista na resolução de problemas, levantando hipóteses e testando-as por meio de observações e/ou experiências.

No canal da TV Aberta Brasil, no programa *Mundo de Beakman*,⁷ você pode acessar uma explicação simples e lúdica sobre o que é o método científico. No vídeo, Beakman apresenta as etapas do método científico, quais sejam: 1) Definir um problema ou fazer uma pergunta; 2) Propor uma hipótese – uma resposta possível para o problema; 3) Fazer a testagem da

7 O vídeo “Beakman – o método científico” está disponível no link <https://www.youtube.com/watch?v=-tRjWnu5WoAQ>. Acesso em: 28 jan. 2025.

hipótese pela via da experiência, com rigoroso controle das variáveis; 4) Tirar uma conclusão ou resposta para o problema. Para o método científico, o erro faz parte da busca pelas respostas e permite reelaborar novas hipóteses que também serão testadas.

No *Ciência Animada*,⁸ canal da Universitat de Barcelona, você pode acessar uma outra aplicação do método científico, que é exemplificado em cada uma de suas fases. Nesse vídeo, o personagem central, intrigado com o crescimento diferente de duas plantas, desenvolve um estudo para compreender o problema. Assim, partindo desse problema, elabora uma hipótese, desenha o experimento para sua verificação e estrutura as diferentes etapas, até chegar a um resultado. O vídeo nos mostra que o conhecimento é validado pelo método.

Nesse sentido, é papel do pesquisador ater-se à fidedignidade dos dados e dos resultados das pesquisas que desenvolve, bem como à compreensão e ao conhecimento dos fenômenos estudados, abstendo-se de preconceitos e ideologias, em nome do progresso da ciência e do conhecimento. Ao contrário do que nos fazem crer as ideias estereotipadas, a ciência está presente em nossas vidas, cotidianamente. Um exemplo das aplicações da ciência que alcançou a todos nós, pode ser identificado nos anos de 2020 e 2021, em que estivemos imersos na pandemia de Covid-19. Naquela realidade distópica, a ciência foi fundamental para identificar o novo coronavírus como elemento causador da doença, para indicar formas para prevenir o contágio e as alternativas para realizar o tratamento. Por fim, pelo trabalho dos cientistas, imersos em seus laboratórios, foi possível realizar o mapeamento do vírus e produzir as vacinas, que previnem contra a doença e salvam vidas.

Ao serem ampliadas das ciências da natureza para as ciências sociais e humanas, as aplicações do método científico colocaram pessoas como objetos a serem estudados, colocando-as em riscos e produzindo

8 O vídeo *Ciência animada*, está disponível no link: https://www.youtube.com/watch?v=dGnd9vF_s2A. Acesso em: 28 jan. 2025.

desconfortos, afetando sua integridade e, até mesmo, a sua vida. Esse modo de pesquisar também gerou problemas éticos e levou os pesquisadores a proporem outros caminhos e abordagens, de forma a produzir conhecimentos, compreender a realidade e preservar os participantes em sua dignidade humana. Ou seja, as ciências humanas e sociais lidam com problemas distintos que exigem métodos diferenciados.

MÉTODO DE PESQUISA NAS CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS

Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago
(Freire, 2002, p. 32).

Pesquisar é prática fundamental a todo professor que, investido da curiosidade, elabora perguntas e busca respostas, aprendendo sempre e instigando os estudantes para novas descobertas. Por longo período, até o final do século XIX, mesmo no campo da educação, o método científico foi utilizado para nortear a realização de pesquisas. Para discutir a inadequação do uso do método científico nas ciências humanas e sociais, apresentamos um exemplo situado no momento contemporâneo, em que a celeridade e o grande volume de informações se apresentam como características associadas às tecnologias digitais.

Estudos de Wolf (2019) indicam que o acesso precoce às tecnologias digitais pode impactar negativamente as crianças e comprometer o desenvolvimento de circuitos sofisticados e expandidos para a leitura intensiva, posto que o cérebro humano não tenha nascido programado para aprender a ler. Partindo dessa afirmação, propomos uma situação para refletirmos sobre a pesquisa. Como pesquisador da educação, vamos supor que você deseja compreender a extensão dos prejuízos da exposição das crianças às telas e, para essa pesquisa, escolhe aplicar o método científico. Na testagem das hipóteses, você realizará experimentações e observações com duas turmas de crianças. Para o controle de variáveis, de um lado, estará uma turma que será submetida ao uso intensivo e diário de dispositivos eletrônicos, realizando todas as atividades escolares pela

mediação das tecnologias digitais, sem restrição ao uso de redes sociais e joguinhos eletrônicos no período do recreio. Por outro lado, na segunda turma, as crianças não utilizarão equipamentos digitais, realizando atividades com mediação dos professores, o que inclui recursos como livros de literatura e outros textos impressos, cadernos, lápis, objetos, brinquedos, jogos pedagógicos, conversas, brincadeiras e interações com os colegas.

Nesse experimento, você controlará outras variáveis – a estrutura material da sala de aula, o perfil do professor, as mediações pedagógicas desenvolvidas, as condições socioculturais dos estudantes. Dessa forma, será possível comparar o desempenho das crianças nas duas turmas, constatar se há diferenças nas aprendizagens da leitura e se as possíveis diferenças se devem ao uso frequente e intensivo de telas. Mas, não se esqueça que, nesse exemplo, há um aspecto importante que é a questão ética. Assim perguntamos: é ético que um pesquisador submeta crianças a uma situação de pesquisa potencialmente prejudicial para o seu desenvolvimento e sua saúde?

A resposta para essa indagação é bastante óbvia. Não é aceitável colocar pessoas em situação de risco. Por esse motivo, pesquisas dessa natureza, baseadas em fatos e estruturadas pela realização de experiências se adaptou bem às ciências naturais, mas passou a receber críticas no campo das ciências humanas (Canen, 2003). Visando superar os limites do método científico, os pesquisadores do campo das ciências humanas e sociais buscaram formatar métodos alternativos e mais adequados à complexidade dos fenômenos sociais. É importante destacar que, nos anos 1980, todas as formas de investigar que rejeitavam o uso do método científico clássico (quantitativo e experimental) nas ciências humanas passaram a ser denominadas de pesquisa qualitativa, em que se estudam elementos não observáveis (Canen, 2003). A expressão *pesquisa qualitativa* “pode referir-se à pesquisa sobre a vida das pessoas, experiências vividas, comportamentos, emoções e sentimentos, e também às pesquisas sobre o funcionamento organizacional, movimentos sociais, fenômenos culturais e interações entre nações” (Strauss; Corbin, 2008, p. 23).

Entre essas possibilidades que ultrapassam as regras tradicionais do método científico e apontam outros modos de investigar a realidade, destacamos a fenomenologia, o materialismo histórico-dialético, a pesquisa-ação e a participante, a pesquisa *ex-post-facto*, a pesquisa em história e a história oral etc., que apresentamos brevemente nesta seção.

A Fenomenologia foi fundada pelo filósofo Husserl (1859-1938), que propôs a investigação como processo subjetivo e rigoroso, que se iniciaria com os estudos dos fenômenos da maneira como aparentam na mente dos sujeitos. A Fenomenologia critica a redução das pesquisas aos fatos empíricos e observáveis, também critica a neutralidade do pesquisador como é proposto e estruturado pelo método científico (Canen, 2003). No entanto, as críticas não têm por objetivo destruir as abordagens empiricistas, mas chamar a atenção para suas limitações e lacunas (Masini, 1989), mesmo porque as pesquisas empíricas permanecem bastante adequadas a determinados estudos. Por exemplo, na pandemia de Covid-19, como explicitado anteriormente, as pesquisas empíricas foram fundamentais para a produção de vacinas e o controle da doença.

Para Masini (1989), não há um modelo fenomenológico de pesquisa, mas uma atitude fenomenológica – atitude de abertura para compreender o fenômeno para além de sua aparência observável, não se prendendo a conceitos, preconceitos ou predefinições, não se limitando a uma descrição passiva da realidade. A pesquisa fenomenológica caracteriza-se pela ênfase na vida cotidiana (Masini, 1989), procura captar sentimentos e percepções, analisar o mundo vivido e reelaborado, compreender o que leva os sujeitos a agirem da forma como agem (Canen, 2003).

O Materialismo Dialético ou Teoria Crítica é uma corrente epistemológica que enfatiza que os fenômenos deveriam ser estudados não apenas pelas percepções e sentimentos, mas compreendidos nas relações históricas, econômicas e sociais dos sujeitos no contexto em que se inserem. Canen (2003) considera que o valor das pesquisas materialistas-histórico-dialéticas se relaciona à sua contribuição para a transformação da sociedade, servindo ao propósito de aliviar a miséria humana e a injustiça social,

apontando os mecanismos pelos quais as camadas dominantes procuram se perpetuar no poder. As pesquisas não pregam a neutralidade da ciência, ao contrário, afirmam a preocupação com as questões sociais e defendem o envolvimento do pesquisador no processo de pesquisa (Canen, 2003).

Outra abordagem que se apresentou como mudança metodológica é a Etnografia. Para pensar a Etnografia, é importante destacar que essa abordagem surgiu a partir de estudos realizados pelo antropólogo polonês Bronislaw Malinovsky, entre os anos de 1914 e 1918, no arquipélago de Trobriand, visando estudar a cultura. Para Marcondes e Acosta (2003), a Etnografia é uma abordagem que entende os seres humanos não como objetos de estudo, mas sujeitos de cultura, que dão a ver o sentido de suas ações e constroem significado para suas condutas. A Etnografia visa compreender o ponto de vista do sujeito, captando a inter-relação de todos os fatos observados, mapeando a cultura do grupo estudado. Na Etnografia, a atividade é intensiva e de longa duração, em que o pesquisador convive com uma população e esforça-se por penetrar em sua mentalidade, por meio da observação meticulosa dos fatos cotidianos (Marcondes; Acosta, 2003).

Na pesquisa etnográfica, é fundamental o contato livre e prolongado do pesquisador com a situação pesquisada. Assim, se torna possível a obtenção de uma grande quantidade de dados descritivos, utilizando principalmente a observação de locais, pessoas, ações, interações, formas de linguagem e outras expressões. Essas observações podem ser conjugadas com entrevistas, registros documentais, fotografias, levantamentos que permitam uma descrição da realidade, e é a partir desses dados que o pesquisador faz as análises e as interpretações (Marcondes; Acosta, 2003).

Uma outra proposta para a compreensão da realidade é a pesquisa-ação que, como o próprio nome indica, pressupõe a ação do pesquisador na realidade que deseja compreender. Para André (1989), a pesquisa-ação é um estudo que se organiza por um controle sistemático da própria ação do pesquisador ou que envolve alguma forma de intervenção sobre a realidade. Para Thiollent (1986, p.15), “na pesquisa-ação os pesquisadores desempenham um papel ativo no equacionamento dos

problemas encontrados, no acompanhamento e na avaliação das ações desencadeadas em função dos problemas”.

De forma semelhante, a pesquisa participante é uma outra abordagem voltada para a ação, pela qual os participantes não se limitam a fornecer informações ao pesquisador, mas participam da análise dos fenômenos e da produção de conhecimentos, com vistas a promover a transformação da realidade social. Para Brandão (1985), a pesquisa participante busca a plena participação da comunidade na análise de sua própria realidade, com objetivo de promover a participação social em benefício dos participantes. Os participantes são vistos como sujeitos oprimidos, marginalizados ou explorados, sendo que a pesquisa visa à tomada de consciência acerca dos problemas, conflitos e contradições, pretende a emancipação dos sujeitos pela produção de uma nova realidade, mais justa e menos opressora (Brandão, 1985). A pesquisa participante é, portanto, uma forma de conhecer e agir, em que a população engajada aumenta seu conhecimento de uma situação particular, partindo para a ação e para a mudança. O modelo implica o envolvimento dos participantes em todo o processo – elaboração da proposta, planejamento das ações, intervenção na realidade, avaliação dos resultados obtidos, análise da realidade.

Uma outra abordagem de investigação, que se opõe à aplicação no método científico e às pesquisas experimentais nas ciências sociais e humanas é a pesquisa *ex-post-facto*, em que o pesquisador realiza um estudo após a ocorrência de um fato. Nesse tipo de pesquisa, uma situação que tenha ocorrido é tomada como experimental e trabalhada como se estivesse submetida ao controle de variáveis. Na pesquisa *ex-post-facto* é conveniente que o pesquisador selecione sujeitos com características semelhantes que possam ser comparadas – mesma idade, condições sociais e de saúde semelhantes etc. Assim se torna possível controlar as variáveis, comparar e estabelecer conclusões.

Uma outra perspectiva para se realizar pesquisa é a escrita da História – um campo que vem se transformando desde a década de 1920, pela revisão de temas, problemas e método. Pela lógica tradicional, a historiografia

privilegiava os documentos oficiais, a narração de “grandes fatos”, protagonizados por “grandes homens”, considerados como heróis. É o que Burke (1992) chama de “história vista de cima”. Nessa História estavam ausentes as mulheres, as crianças, os trabalhadores, enfim, as pessoas comuns, que também são sujeitos históricos. No entanto, desde os anos 1920, sobretudo, a partir da década de 1970, a ampliação do campo permitiu acessar a memória individual e coletiva por outras perspectivas e fontes históricas.

A História escrita a partir de documentos oficiais mostra os fatos e ocorrências por meio de uma narrativa que oculta os conflitos e as contradições. Ao trabalhar com objetos, fontes e documentos diversos, é possível reconhecer a pluralidade de vozes, identidades e pontos de vista contrastantes da nossa sociedade. E, assim, por esse “novo” modo de pensar, diferentes materiais como objetos, gravuras, desenhos, fotografias, literatura, música, poemas, filmes são compreendidos como lugares da memória. Conforme Fonseca (2003), todas as linguagens, todos os veículos e materiais ligados a diversas experiências culturais contribuem para a produção e a difusão de saberes, estreitando a ligação entre os saberes escolares e a vida social.

A Figura 2, a seguir, é representativa desses objetos – livros didáticos e cartazes, uniformes, fotografias etc. – que podem ser tomados como fontes documentais e possibilitar ao pesquisador captar faces do passado.

Figura 2: Sala de Ofícios



Fonte: Acervo do Museu Regional do Norte de Minas (MRNM), 2024.

Para ampliar as possibilidades de escrita da História, as fontes orais ganharam importância e, nessa perspectiva, os historiadores passaram a buscar e a ouvir pessoas que viveram uma experiência. Assim, os depoimentos orais gravados e transcritos tornam-se fontes historiográficas, podem compor banco de dados e se tornaram acessíveis a outros pesquisadores. Conforme Nunes (2003), a História Oral pode assumir duas perspectivas distintas de investigação: 1) Se o foco do pesquisador se localizar no “oral”, o objetivo é entender os fenômenos sociais, captar a cultura, os sentimentos e as percepções do grupo estudado; 2) Se houver predominância de análise na “história”, o pesquisador obtém informações sobre o passado, e sua finalidade é criar fontes históricas e reconstituir fatos passados.

Ainda conforme Nunes (2003), no século XIX, quando a História se consolidou como ciência, foram produzidos dois desmembramentos. De um lado, a História se apoiou nos documentos escritos, sobretudo os documentos oficiais e, de outro, a História desqualificou a oralidade, sendo que essa desqualificação se deu pela dificuldade em confiar na memória dos entrevistados e na fidedignidade dos relatos. Contudo, no século XX, depois da 2ª Guerra Mundial, a História Oral ganhou espaço, passou a apoiar-se no local e no comunitário, nas pessoas comuns, tirando do esquecimento os sujeitos desconsiderados pela história oficial. Reconhecendo os limites das fontes orais, Amâncio e Cardoso (2006) apontam possibilidades de resgatar versões dos fatos ainda não contempladas por outros registros.

Em síntese, são inúmeras as possibilidades de se envolver nesse mundo de estudo e descoberta, de busca e inserção, nessa corrente da pesquisa e da produção de conhecimentos.

A PROPOSIÇÃO DE PESQUISA COMO PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO

O conhecimento tem o poder de transformar a opacidade da realidade em caminhos “iluminados”; de tal forma que nos permite agir com certeza, segurança e previsão
(Luckesi, 1985, p. 51).

Toda atividade de investigação científica constitui-se em produção de conhecimento. Ao pensarmos sobre a proposição de pesquisa e produção de conhecimento em Educação, faz-se necessário refletir sobre duas concepções antagônicas: a de educação como propulsora de transformação social e a de educação como reprodução (Saviani, 1983; Libâneo, 1986; Luckesi, 1993).

A educação como propulsora de transformação social tem por finalidade instrumentalizar os sujeitos para uma prática social emancipatória, em que a apropriação de conceitos, ideias, valores oportunize condições para posicionar-se criticamente na sociedade e a transformar. Em oposição a essa concepção, está a educação como reprodução, considerada uma prática não crítica pois visa ao ajustamento dos sujeitos às condições sociais do modo que elas se apresentam, sem questionamentos, sem mudanças, reproduzindo meramente as ideologias e mantendo as desigualdades sociais (Saviani, 1983; Libâneo, 1986; Luckesi, 1993).

Como profissionais reflexivos, é importante pensarmos a pesquisa e a produção de conhecimentos que tenham como alvo a concepção transformadora da educação. A pesquisa tem caráter social e sua função é a interpretação do que vivemos (Santos, 1989), tendo em vista a sua transformação. Gil (1996) define pesquisa como um processo que envolve inúmeras fases, desde a formulação do problema até a apresentação dos resultados, sendo desenvolvida com a utilização dos conhecimentos disponíveis, a escolha adequada dos métodos e das técnicas.

As pesquisas podem assumir uma perspectiva conceitual ou operacional, associada à construção de conhecimento. Na perspectiva operacional, as pesquisas buscam respostas para questões cotidianas e podem gerar intervenção social. Ao buscar entender o problema da dengue na comunidade, por exemplo, o pesquisador pode construir conhecimento teórico sobre o tema e, de forma prática, intervir para mudar a realidade imediata. Já na perspectiva conceitual ou teórica, o conhecimento produzido contribui para ampliar o campo do conhecimento, mas não tem uma aplicação imediata.

Podemos considerar que há três dimensões do conhecimento, que se concretizam por meio da pesquisa: 1) como um instrumento para a compreensão e a transformação do mundo; 2) uma necessidade para a ação e; 3) um elemento de libertação (Luckesi, 1985). Estamos em constante movimento: observamos, sentimos, agimos e, em especial, pensamos. Atribuímos significado, buscamos compreensões, estabelecemos relações com o mundo e o que nos cerca. Por isso, “temos como pressupostos básicos que o conhecimento só nasce da prática com o mundo, enfrentando os seus desafios e resistências, e que o conhecimento só tem seu sentido pleno na relação com a realidade” (Luckesi, 1985, p. 49). Ou seja, para conhecer e compreender, é essencial pesquisar, a fim de definir os caminhos a trilhar, agir com certeza, segurança e previsão (Luckesi, 1985).

Portanto, cotidianamente, buscamos conhecer, produzir sentido e compreender as situações vividas, desde as mais simples, como armazenar a água da chuva para posteriormente utilizá-la, até as mais sofisticadas, como realizar um experimento químico ou elucidar um fenômeno, como a evasão escolar. Por meio dessas ações, buscamos descobrir, compreender e significar aspectos da organização e do funcionamento da vida em suas diferentes dimensões. Desse modo, pesquisar pressupõe compreender, interpretar e transformar o mundo e a vida. É necessário considerar que o processo de construção de conhecimentos acerca do mundo não é individual. Todos os significados mobilizados para sua compreensão foram, são e ainda serão construídos por meio da história da humanidade, a qual é produzida pela raça humana num processo histórico, cultural e socialmente produzido.

Considerando o que temos discutido até aqui, sobre a pesquisa como produção de conhecimento, é importante lembrar que não existe conhecimento neutro, tampouco pesquisa isenta de intencionalidade. O conhecimento é a concretização da capacidade humana de pensar e agir sobre o mundo, e a pesquisa é o instrumento, a possibilidade para a compreensão do mundo e dos que nele vivem, produzindo conhecimento na e para a ação do ser humano.

Quando pensamos na pesquisa em educação, nosso foco está na produção de um amálgama entre rigor científico, relevância social, escolha do tema a ser pesquisado e metodologia de pesquisa. De acordo com Vale (1998), para que o conhecimento seja considerado científico, cinco princípios precisam ser considerados: 1) ser caracterizado pelo rigor e pela clareza do objeto de estudo, contribuindo para o avanço do conhecimento na área estudada; 2) distinguir-se de crenças, sabedorias ou opiniões e fundamentar-se em observações e descobertas que possam ser testadas e confirmadas por outros pesquisadores; 3) utilizar instrumentos e/ou metodologias específicas para a sistematização de dados; 4) partir de constatações existentes para gerar novas descobertas; 5) articular dialeticamente fundamentação teórica e instrumentos metodológicos estabelecendo uma síntese entre a ciência e a técnica. Garantidos esses cinco princípios, há que se definir a metodologia da pesquisa que se constitui no caminho a ser trilhado para a produção de conhecimentos sobre o tema focalizado. Não se trata meramente de definir as técnicas e os instrumentos de pesquisa, mas sobretudo de articulá-los às reflexões teóricas realizadas durante o processo de investigação.

Destarte, a proposição de pesquisa como produção de conhecimento é importante para estudantes e professores, em todos os níveis educacionais, por constituir-se uma atividade de construção de conceitos significativos para o mundo e para a sociedade em que se inserem.

POSSIBILIDADES DE PESQUISA NA INICIAÇÃO CIENTÍFICA

... a construção de uma via de mão dupla entre ensino e pesquisa, [...] aporta um novo significado ao ensino [...] a sala de aula como mais um espaço de construção do conhecimento
(Breglia, 2002, p. 64).

As pesquisas no âmbito da Iniciação Científica e da formação do jovem pesquisador têm muitas possibilidades. Nesta seção, apresentamos algumas delas. Para iniciar nossas reflexões, propomos a você retomar a

seção 2 deste capítulo, em que discutimos os equívocos de expor crianças às tecnologias digitais e utilizar o método científico para compreender a relação entre esse acesso intensivo e a sua alfabetização. Como alternativa de pesquisa mais ética e responsável, ao invés de expor crianças ao risco das telas, pode-se realizar uma pesquisa fenomenológica – observar a realidade, aplicar entrevistas ou questionários, por exemplo – para mapear percepções, ideias, crenças, sentimentos, esperanças e expectativas de professores, pais e estudantes sobre as tecnologias digitais.

Também poderia ser realizada uma pesquisa *ex-post-facto*, pois nesse formato o pesquisador não submete grupos de pessoas a graus diferentes de riscos para depois estudar os efeitos. Mas, poderá ouvir professores, familiares e crianças expostas aos recursos digitais, de forma a mensurar eventuais prejuízos, discutir mudanças nas relações cotidianas, e analisar sentimentos e percepções sobre as tecnologias em seus usos e efeitos.

Sobre essa questão problema, ainda se pode realizar uma pesquisa etnográfica, em que o pesquisador produz imersão na escola – participa das atividades, observa interações das crianças nas aulas e no recreio, assiste reuniões, conversa com pessoas, realiza registros e analisa dados. Assim, é possível comparar interações e reações de crianças que acessam ou não o celular e discutir: Quais são as interlocuções cotidianas mediadas pelas tecnologias digitais? Como as crianças se comportam e brincam no recreio? O que aprendem e quais dificuldades apresentam? Aprendizagens e dificuldades se relacionam ao uso intensivo das tecnologias digitais?

Entre outras inúmeras possibilidades temáticas de pesquisa que podem ser desenvolvidas por estudantes da Educação Básica, destacamos o meio ambiente e a sustentabilidade. Vivemos um tempo de crise ambiental e climática, marcado por desastres naturais; incêndios e desmatamento de biomas; extinção de espécies animais e vegetais; poluição do solo, do ar e das águas; aumento da temperatura do planeta; derretimento de geleiras; aquecimento dos oceanos; entre muitos outros problemas que colocam em risco a vida do e no planeta Terra. Por isso, meio ambiente e sustentabilidade são pautas urgentes, que precisam ser problematizadas,

de forma que cada um de nós compreenda intrincadas relações entre o homem e o meio, e se perceba como parte do ambiente, dele cuidando e promovendo ações individuais e coletivas, que possam produzir mudanças locais e globais.

Para o líder indígena, ambientalista, filósofo, poeta, escritor brasileiro e Imortal da Academia Brasileira de Letras, Ailton Krenak: “fomos, durante muito tempo, embalados com a história de que somos a humanidade. Enquanto isso fomos nos alienando desse organismo de que somos parte, a Terra” (Krenak, 2020, p. 16). Em outras palavras, por termos uma consciência equivocada do nosso lugar, de forma arrogante, supomos uma superioridade do homem frente às demais espécies e assumimos uma atitude predatória no uso dos recursos naturais. Por essa lógica, desenvolvemos uma relação desequilibrada com o meio ambiente, pensado como fonte inesgotável e disponível ao nosso consumo.

Nesse contexto de crise ambiental e climática, inúmeras problemas da prática podem se constituir em problemas de pesquisa na Iniciação Científica. Pela abordagem da pesquisa fenomenológica, podemos compreender o fenômeno pela perspectiva das pessoas da escola e da comunidade. Pela abordagem participante ou da pesquisa-ação, podemos propor projetos para compreender a realidade e nela realizar intervenções. Assim, apresentamos algumas possibilidades: 1) Coleta seletiva e reciclagem de materiais, em parceria com comunidades e cooperativas de catadores; 2) Estudo das condições ambientais da cidade, que pode estar associada a plantio e arborização da escola, do bairro, de praças, campanhas de conscientização e formação; 3) Recuperação de nascentes de rios e áreas degradadas da comunidade; 4) Estudo das condições de saúde e segurança alimentar no município e plantio de hortas comunitárias; 5) Reuso de água em casas e na escola; 6) Captação de água de chuva.

A partir dessas intervenções, pode-se responder a problemas e questões: O que pensam as pessoas envolvidas nesses processos? Quais são os impactos das ações humanas sobre o meio ambiente? Quais mudanças ocorreram na comunidade, local e global, capazes de degradar

ou recuperar os recursos naturais? O que temos feito para cuidar das pessoas e do mundo em que vivemos?

Ainda com vistas a uma educação transformadora, no campo dos multiletramentos e da literatura, também há muitas possibilidades de reflexões e estudos de Iniciação Científica. Os estudantes podem pesquisar uma diversidade de questões, que incluem: 1) O uso de novas tecnologias digitais de comunicação e informação por crianças, jovens, adultos e idosos, discutindo os efeitos produzidos por essas linguagens; 2) Os textos multissemióticos, constituídos por diferentes linguagens, como imagem, som, animação e a combinação dessas modalidades; 3) Os usos e funções que os textos assumem para diferentes pessoas, analisando os modos de ler e se inserir no mundo da cultura escrita e digital; 4) A realidade da leitura de literatura por crianças, jovens, adultos e idosos, associando a compreensão da realidade com a realização de mediações de leitura para crianças em hospitais e orfanatos ou para idosos em asilos ou casas de acolhimento; 5) As práticas, as tradições orais e os causos da nossa comunidade; 6) O levantamento e a discussão da cultura popular – as superstições, os causos, as crendices, as plantas medicinais, as benzedadeiras e suas simpatias e rezas, as comadres e os poetas do povo, entre outras possibilidades.

Se focalizarmos a história das instituições escolares, as possibilidades de pesquisa nos direcionam à História da Educação no Brasil, desvelando lacunas de estudos sobre os processos de escolarização nas distintas regiões do país (Gatti Júnior, 2007). Assim, podemos trilhar por esses caminhos de pesquisa e produzir a compreensão das ações humanas através do tempo. Conforme Nóvoa (1999), nas últimas décadas, há uma redescoberta das temáticas escolares, (re)visitando os papéis e as experiências dos atores educativos, bem como as abordagens comparadas. Como pesquisa na Educação Básica, os estudantes podem realizar estudos situados na dimensão local ou regional. Pela pesquisa historiográfica, pode-se conferir visibilidade para instituições escolares, práticas educativas, homens e mulheres que contribuíram com a construção da história da educação da cidade e

da região. Podem ser formatados estudos que tenham fontes documentais diversas, como os objetos escolares, as carteiras e os materiais didáticos, cadernos de alunos, fotografias, uniformes escolares, como também a História Oral. Tais fontes permitirão um olhar para o passado por um processo em que os estudantes se deslocam para outras temporalidades e exercem o ofício de historiar a educação. Assim, os estudos acerca de um objeto singular – a instituição escolar – podem se direcionar às suas múltiplas relações com o contexto político, econômico, social, cultural, educacional, focalizando a relação entre estrutura e superestrutura, ou seja, entre sociedade e escola (Buffa; Nosella, 2005).

No que concerne às pesquisas historiográficas, as biografias se apresentam como tendência, tanto teórica quanto metodológica, no campo da História da Educação e da Formação Docente. Apresentamos como abordagens possíveis: as trajetórias de vida de pessoas que atuam nas escolas – professores ou não; a ressignificação dos contextos históricos, da vida pessoal e profissional dos participantes da pesquisa; saberes e práticas mobilizadas pelo(a) biografado(a); memórias da formação inicial e continuada, repercussões profissionais e educacionais, desafios, dificuldades e crises da vida profissional. Para essas pesquisas, podem ser tomados como fontes os arquivos pessoais e públicos, autobiografias, fotografias, diários, cadernos de anotação, cartilhas e livros didáticos. Tais pesquisas têm o potencial de dar visibilidade e valorizar as atuações de educadores anônimos, em todos os níveis, também, professores e professoras leigas, com pouca ou nenhuma formação e/ou certificação, que fizeram parte da história da região.

Na Educação Matemática, campo que se constituiu na década de 1960, desenvolveu-se no final dos anos 1970 e durante os anos 1980, a formação e a atuação de professores de Matemática se apresentam como possibilidades de pesquisa (Fiorentini, 1994). Conforme Miguel, Miorim e Brito (2013), a Educação Matemática é um campo autônomo de investigação científico-acadêmica, que se ocupa de estudos mais complexos e diversificados, que ultrapassam a investigação sobre o desenvolvimento

de ideias pedagógicas acerca do ensino e da aprendizagem da matemática. Além disso, a Educação Matemática pode ser vista como abordagem da disciplina escolar Matemática (importante na formação daqueles que tiveram e têm acesso à escola).

Como possibilidade de pesquisa no campo da Educação Matemática, encontram-se as práticas mobilizadoras da cultura matemática; obras, saberes, discursos, doutrinas, teorias, perspectivas pedagógicas, edificações, artefatos escolares, materiais e métodos pedagógicos, políticas públicas relativas à educação matemática, movimentos nacionais e internacionais de reformas curriculares, leis, regulamentos, arquivos escolares, programas de ensino, currículos escolares, valores e poderes mobilizados por essas práticas; práticas de controle, avaliação, descarte, validação e legitimação de saberes, métodos e teorias associadas a essas práticas; pessoas, grupos culturais e comunidades de prática envolvidos com tais práticas; a natureza e os usos sociais dos conhecimentos mobilizados por essas práticas; instituições sociais que promoveram e apoiaram financeiramente a realização dessas práticas (Almeida, 2015).

E, finalmente, as pesquisas sobre artes e cultura regional poderão se deter sobre temas ligados ao regionalismo, incluindo pintura, música, dança, escultura, artesanato, festejos e tradições locais, que descrevem aspectos da cultura e da cotidianidade regional, rural e local. Vislumbramos a articulação entre artes e cultura regional como essencial ao desenvolvimento intelectual e sociocultural das pessoas, por meio das manifestações artísticas características das diversas culturas. O maior patrimônio cultural de um povo é a diversidade expressa por meio de seu folclore, artesanato, cinema, sua música, gastronomia, seus modos de ser e se expressar. As manifestações artísticas e culturais trazem consigo marcas do contexto histórico, do lugar, das pessoas e das circunstâncias materiais disponíveis.

A partir dessas temáticas, que atravessam nosso cotidiano, podem ser definidos problemas que orientarão as pesquisas dos estudantes, como: De que forma a diversidade de linguagens afeta a vida contemporânea? Qual o lugar das multissemioses na escola e no mundo

contemporâneo? Como e o que leem os jovens de hoje? As novas tecnologias da informação têm afetado a vida cotidiana? São propostas, indagações e reflexões iniciais.

REFLEXÕES FINAIS COMO PROPOSIÇÃO DE OUTROS DIÁLOGOS

Quem elegeu a busca, não pode recusar a travessia
(Guimarães Rosa, 1956).

Para encerrar este texto, convidamos você, professor e professora que atuam na Educação Básica, a empreender a busca pelo conhecimento e iniciar a travessia por caminhos desafiadores e instigantes da pesquisa acadêmica. Ao se colocar nessa caminhada, será possível revisar representações equivocadas e limitadas de pesquisa e de ciência. Assim, junto aos estudantes, será possível alargar os olhares e compreender a realidade, também ampliando condições para uma educação transformadora e capaz de contribuir para a superação das desigualdades sociais.

Esperamos que este texto contribua para orientar os processos de investigação dos estudantes, bem como as problematizações e reflexões no âmbito das escolas. Dessa forma, a paixão pelo conhecimento e a busca passarão a fazer parte do cotidiano das salas de aula – espaço de criação, curiosidade e emancipação.

REFERÊNCIAS

ALVES, Rubem. *Filosofia da Ciência: uma introdução ao jogo e suas regras*. São Paulo: Edições Loyola, 2000.

AMÂNCIO, Lazara Nanci de Barros; CARDOSO, Cancionilia Janzkovski. Fontes para o estudo da produção e circulação de cartilhas no estado de Mato Grosso. In: FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva e MACIEL, Francisca Isabel Pereira (Org.). *História da Alfabetização: produção, difusão e circulação de livros (MG/RS/MT – Séc. XIX e XX)*. Belo Horizonte: Ceale/UFMG/FaE, 2006, p. 191-222.

ANDRÉ, Marli E. D. A. A pesquisa no cotidiano escolar. In: FAZENDA, Ivani (org). *Metodologia da pesquisa educacional*. São Paulo: Cortez, 1989. p. 36-45.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *Repensando a Pesquisa Participante*. São Paulo, Brasiliense, 1985.

BREGLIA, Vera Lucia Alves. *A Formação na graduação: contribuições, impactos e repercussões do PIBIC*. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2002.

BUFFA, Ester; NOSELLA, Paolo. As pesquisas sobre instituições escolares: o método dialético marxista de investigação. *ECCOS*, São Paulo. v. 7, n. 2, p. 351-368, jul./dez. 2005.

BURKE, Peter. *A Escrita a história: novas perspectivas* / Peter Burke (org.). Tradução de Magda Lopes. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1992. (Biblioteca básica). ISBN: 85-7139-027-4.

CANEN, Ana. Metodologia da Pesquisa: abordagem qualitativa. *VEREDAS. Formação Superior de Professores*. Guia de Estudo. Módulo 4. v. 1. Belo Horizonte: SSE/MG, 2003. p. 215-240.

ALMEIDA, Shirley Patrícia Nogueira de Castro e. *Um lugar: muitas histórias - o processo de formação de professores de Matemática na primeira instituição de ensino superior da região de Montes Claros/ norte de Minas Gerais (1960-1990)*. 2015. 403f. Tese (doutorado) – Faculdade de Educação. Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, MG.

CHIZZOTTI, Antonio. *Pesquisa em ciências humanas e sociais*. São Paulo: Cortez, 1991.

DEMO, Pedro. *Metodologia do conhecimento científico*. São Paulo: Atlas, 2000.

DESCARTES, René. *Discurso do Método*. Coleção Fundamentos do Direito. São Paulo: Ícone Editora Ltda., 2006.

FIORENTINI, Dario. *Rumos da pesquisa brasileira em Educação Matemática: o caso da produção científica em cursos de pós-graduação*. 1994. 425 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, UNICAMP, Campinas, 1994.

FONSECA, Selva Guimarães. O ensino de História: diversificação de abordagens. In: FONSECA, Selva Guimarães. *Didática e prática de ensino de História: experiências, reflexões e aprendizagens*. Campinas: Papirus, 2003.

GATTI JÚNIOR, Décio. História e historiografia das instituições escolares: percursos de pesquisa e questões teórico-metodológicas. *Revista Educação em Questão*, [s. l.], v. 28, n. 14, 2007. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/4469>. Acesso em: 03 dez. 2024.

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

GEWANDSZNAJDER, Fernando. O Método nas Ciências Naturais. In.: ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith; GEWANDSZNAJDER, Fernando. *O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa*. São Paulo: Pioneira, 1999. p. 03-84.

GIL, Antonio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. São Paulo: Altas, 1996.

ROSA, João Guimarães. *Grande sertão: veredas*. Rio de Janeiro: Livraria José Olympio Editora, 1956.

KELLER, Vincent; BASTOS, Cleverson. *Aprendendo a aprender*. São Paulo: Editora Vozes, 1991.

KRENAK, Ailton. *Ideias para adiar o fim do mundo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. *Fundamentos de metodologia científica*. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

LIBÂNEO, José Carlos. *Democratização da escola pública: a pedagogia crítico social dos conteúdos*. 4. ed. São Paulo: Loyola, 1986.

LUCKESI, Cipriano Carlos. *Filosofia da educação*. São Paulo: Cortez, 1993.

LUCKESI, Cipriano Carlos. *Fazer universidade: uma proposta metodológica*. São Paulo: Cortez, 1985.

MARCONDES, Anamérica Prado; ACOSTA, Sandra Ferreira, Metodologia da Pesquisa: A etnografia. *VEREDAS. Formação Superior de Professores. Guia de Estudo. Módulo 4*. v. 02. Belo Horizonte: SSE/MG, 2003. p. 198-224.

MASINI, Elcie F. Salzano. Enfoque fenomenológico de pesquisa em educação. In: FAZENDA, Ivani (org). *Metodologia da pesquisa educacional*. São Paulo: Cortez, 1989. Pp. 59-67.

MICHAELIS. *Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa*. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2024. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/pesquisa>. Acesso em: 03 out. 2024.

MIGUEL, Antônio; MIORIM, Maria Angela; BRITO, Arlete de Jesus. History of Mathematics Education in Brazil. In: UNESCO (org.). *Encyclopedia of Life Support Systems (EOLSS)*. Oxford: UNESCO, 2013, v.1, p. 1-55.

NUNES, Clarice. Metodologia da pesquisa: História oral. *VEREDAS. Formação Superior de Professores*. Guia de Estudo. Módulo 4. v. 03. Belo Horizonte: SSE/MG, 2003. p. 193-218.

NÓVOA, António. Apresentação. In: CAMBI, Franco. *História da pedagogia*. Tradução Álvaro Lorencini. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1999.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *Introdução a uma ciência pós-moderna*. Rio de Janeiro: Graal, 1989.

SAVIANI, Dermeval. *Escola e democracia*. São Paulo: Cortez, 1983.

STRAUSS, Ansel; CORBIN, Juliet. *Pesquisa qualitativa: técnicas e procedimentos para o desenvolvimento de teoria fundamentada*. 2. ed. Porto Alegre: Artmed/Bokman, 2008.

THIOLLENT, Michel. *Metodologia da pesquisa-ação*. 2. ed, São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1986.

FERRARI, Alfonso T. *Metodologia da ciência*. 3. ed. rev. ampl. Rio de Janeiro: Kennedy, 1974.

VALE, José Misael Ferreira do. Educação Científica e Sociedade. In: NARDI, Roberto (org). *Questões atuais no ensino de ciências*. São Paulo: Escrituras, 1998.

VIGOTSKY, Lev Semyonovich. *A formação social da mente: o desenvolvimento social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 2007

WOLF, Maryanne. *O cérebro no mundo digital: os desafios da leitura na nossa era*. Trad. Rodolfo Iari; Mayumi Ilari. São Paulo: Contexto, 2019.

TRÊS PASSOS PARA TRANSFORMAR PERGUNTAS EM TEXTOS DE PESQUISA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Maria Clara Maciel de Araújo Ribeiro⁹

PARA COMEÇAR: PESQUISAR É PARA TODOS

Você já parou para pensar que falar – seja com palavras, seja em língua de sinais – é quase tão natural quanto respirar? Na Linguística, costuma-se dizer que a linguagem faz parte da nossa “programação biológica”. Assim como as aranhas já nascem sabendo tecer suas teias, nós nascemos com a capacidade de falar. Mas há também outro lado: como coletividade, estamos mergulhados num diálogo sem fim. Desde os primeiros tempos, os discursos circulam, se cruzam, se tensionam e se transformam, criando continuamente formas de ver o mundo. É como se cada um de nós trouxesse a linguagem “de fábrica”, mas no encontro com o outro – nesse movimento

⁹ Graduada em Letras pela Universidade Estadual de Montes Claros (2006), Mestre (2008) e Doutora (2012) em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Minas Gerais. Professora do Departamento de Letras, do Programa de Pós-Graduação em Educação e do Programa de Mestrado em Educação Inclusiva da Estadual de Montes Claros. Diretora e Editora da Editora Unimontes.

de vozes que se respondem e se transformam mutuamente – que esse potencial se realiza de fato.

Essas ideias aparecem em autores bem diferentes: Chomsky (1996) fala de uma gramática universal inata, enquanto Bakhtin (2006) vê a linguagem como um grande eco dialógico. Mas, no fundo, ambos defendem o mesmo: a linguagem é o fio invisível que nos irmana.

Começo lembrando disso para afirmar o óbvio de que, muitas vezes, nos esquecemos: expressar-se é uma das atividades mais humanas que existem. Seja oralmente, seja pela escrita, todos nós temos essa potência. Claro que oralidade e escrita guardam diferenças importantes (e também semelhanças!), mas, de um jeito ou de outro, todos somos capazes de formular ideias e comunicá-las a alguém. Alguns fazem isso de maneira estratégica, outros mais intuitivamente, mas todos partimos do mesmo chão: a linguagem.

O objetivo deste capítulo é justamente ajudar a trazer a escrita para o campo da consciência e da metacognição. Você, professor, já tem experiência suficiente na sua área específica para guiar seus estudantes na aventura da pesquisa. O que proponho aqui é destacar três pontos que fazem diferença no processo e no resultado do ponto de vista da escrita.

Vale lembrar: pesquisar é para todos. Indagar, pensar, propor e formular respostas é parte integrante das nossas habilidades de linguagem. A diferença está em aprender a organizar esse movimento natural de curiosidade em forma de investigação, com começo, meio e fim. Quando o professor ajuda os estudantes a dar esse salto — de perguntar de modo espontâneo para perguntar de modo orientado —, a pesquisa deixa de ser privilégio do Ensino Superior e passa a ser reconhecida como prática possível e necessária na escola. Mas destaco que para que a pesquisa cumpra o seu papel formativo, não basta apenas colocar os alunos para discutirem e escreverem.

Com efeito, pesquisar e produzir conhecimento não é apenas escrever um texto. Escrever é, sim, o ponto de chegada, mas se a pesquisa não estiver bem delineada, o texto não se sustenta. É como um castelo

de cartas que desmorona com qualquer brisa. Isso acontece, por exemplo, quando um texto até parece bem escrito, mas carrega uma pergunta de pesquisa mal delineada, um objetivo inalcançável, um método inadequado ou resultados mal explicados.

Por outro lado, o inverso também pode ocorrer: a pesquisa é consistente, mas o texto final é confuso, mal estruturado ou distante do que se espera em termos de linguagem e apresentação. Estrutura de pesquisa e estrutura de texto, portanto, caminham juntas: são diferentes, mas inseparáveis.

É sobre essa relação que vamos conversar a seguir: estruturar a pesquisa, ler e escrever. Tomando como foco a Iniciação Científica na Educação Básica, discuto três momentos fundamentais: (i) o delineamento da pesquisa; (ii) a leitura como etapa de construção de alicerces; e (iii) a escrita como esforço de elaborar sentidos para o leitor. Para fechar, apresento ainda um *check-list* adaptável para apoiar a revisão final dos textos.

PRIMEIRO PASSO: O DELINEAMENTO DA PESQUISA

Fazer pesquisa é, antes de tudo, um exercício de elaboração de sentidos sobre as coisas do mundo. Envolve formular uma pergunta a ser respondida (problema), traçar uma meta (objetivo) e projetar os modos de ação (metodologia). Esses três elementos estão articulados e podem ser compreendidos de maneira acessível a partir de perguntas simples: *o que quero saber? O que pretendo atingir? O que preciso fazer para atingir isso?*

O problema de pesquisa é o ponto de partida — ele responde à pergunta “o que quero saber? Qual é a dúvida que me move?”. Trata-se da curiosidade, da inquietação que mobiliza o pesquisador. É como uma luz que se acende e indica algo ainda não compreendido, uma região escura que precisa de mais luz. A pergunta tem de ter boa delimitação. Perguntas muito amplas são difíceis de serem respondidas, principalmente por estudantes da Educação Básica. Ao invés de perguntar, por exemplo, *como incentivar a leitura na escola?*, o melhor seria perguntar *de que modo a*

realização de clubes de leitura semanais influencia o interesse por livros entre alunos do 9º ano do Ensino Fundamental? A segunda opção, mais delimitada e clara, pode ser respondida de maneira mais precisa.

O objetivo da pesquisa, por sua vez, responde à pergunta “o que pretendo atingir com isso?”. Ele define a direção do olhar: busca-se compreender, analisar, comparar, descrever, apontar, propor. Começa-se sempre pela definição de um verbo no infinitivo – e o conteúdo semântico desse verbo define o tipo de atividade que será realizada. A elaboração do objetivo interfere diretamente na precisão e clareza do que se pretende alcançar. Há verbos mais amplos (abordar, observar, explorar, compreender, refletir) e verbos mais específicos (identificar, apontar, analisar). Se o problema é a luz que se acende, o objetivo é a direção para onde essa luz está apontando. Para o exemplo anterior, poderíamos visar (1) *explorar como um clube de leitura semanal se desenvolve no ambiente escolar e de que maneira ele contribui para a mudança de hábitos de leitura dos participantes* (ação ampla) ou (2) *identificar a variação no número e gênero de livros lidos pelos alunos do 9º ano ao longo de um semestre em que participam de clubes de leitura semanais* (ação mais específica).

Por fim, é preciso pensar nos procedimentos de pesquisa, que respondem à pergunta “como vou fazer? O que preciso fazer para atingir isso?”. Aqui entram os procedimentos metodológicos: o que devo fazer primeiro, o que vem depois, que instrumento vou usar para gerar/coletar/acessar dados? Que dados serão esses?”. É o percurso que se trilha já com a luz acesa e a direção definida.

Continuando a proposta anterior, para o primeiro exemplo de objetivo, opta-se por um estudo de cunho etnográfico em que os pesquisadores acompanham semanalmente as sessões do clube de leitura, registram em diário de campo as dinâmicas e interações e, ao final de um ciclo, realizam entrevistas abertas com alunos para colher percepções sobre mudanças de hábitos. Já no segundo exemplo, cada estudante participante do clube de leitura mantém um breve diário reflexivo ao longo de um semestre, anotando título, motivações e principais percepções de cada

texto, e esses relatos serão depois submetidos a uma análise de conteúdo que identifica categorias de temas recorrentes, evolução de preferências e estratégias de compreensão, possibilitando mapear trajetórias individuais e coletivas de leitura.

Assim, ao trabalhar com seus estudantes, o professor pode incentivar que toda investigação comece com uma pergunta clara, avance para um propósito bem formulado e delimitado e siga por caminhos pré-definidos que façam sentido dentro da realidade dos estudantes e da escola.

Na minha experiência de orientadora, raramente os estudantes textualizam o problema, o objetivo e a metodologia sozinhos. Quase sempre sou eu quem sugere termos, ajusta o foco e reescreve pequenos trechos da metodologia para o delineamento da pesquisa ficar, como costumamos dizer, redonda (sem arestas evidentes para aparar). Depois desse estabelecimento inicial, já não interfiro tanto no texto (limito-me mesmo à tarefa de orientar), permitindo que os estudantes passem, cada um ao seu modo, pela experiência de produzir e comunicar saberes por meio da escrita. Naturalmente, quando vamos posteriormente preparar o texto para circulação, isto é, quando vamos transformar aquela pesquisa de Iniciação Científica em artigo, desloco-me do papel de orientadora e, assumindo a coautoria do texto, permito-me participar mais efetivamente da construção do texto escrito.

Uma vez definidos o problema, o objetivo e os procedimentos — seja para explorar etnograficamente um clube de leitura, seja para analisar qualitativamente diários reflexivos de leitura —, o próximo passo é dar solidez a essas escolhas, ancorando-as em referências reconhecidas. No caso do estudo de clubes de leitura, por exemplo, podem ser revisitados autores como Paulo Freire, Rildo Cosson, Magda Soares, além de trabalhos menos conhecidos (artigos, dissertações ou teses) que tratam tanto do tema amplo da leitura quanto de recortes específicos, como clubes de leitura ou letramento literário.

É justamente a delimitação precisa do tema que indica quais bases teóricas devem ser revisitadas. Na Iniciação Científica na Educação Básica,

cabe ao professor recorrer às fontes mais densas e, a partir delas, selecionar versões adequadas para seus estudantes — especialmente quando se trata do Ensino Fundamental. A boa notícia é que hoje há fartura de materiais de divulgação e popularização científica de qualidade. O papel do professor, então, é escolher essas fontes com cuidado, de modo que a leitura não seja um fardo, mas uma aventura estimulante de descobertas.

Assim, a leitura deixa de ser apenas uma etapa inicial protocolar e se consolida como verdadeiro alicerce da pesquisa — questão que será detalhada na próxima seção.

SEGUNDO PASSO: LEITURA COMO BÚSSOLA

Desde que o mundo é mundo, sempre que alguém se propõe a fazer algo, olha para trás e para o lado para saber se alguém já fez coisa parecida ou se tem algo correlacionado para inspirar a nova produção.

Para fazer pesquisa não é diferente: é imprescindível saber o que temos de conhecimento sobre dado tema para partir dali. A diferença é que no mundo da pesquisa é preciso dizer muito claramente de onde vem cada informação apresentada, não sendo possível, definitivamente, produzir um discurso monológico (centrado na voz do *eu* que fala), pois a expectativa é de que a produção de conhecimento se dê sempre numa perspectiva polifônica (apresentando diversas vozes gerenciadas pelo *eu*), apresentando – seguindo os exemplos anteriores – ora vozes de autores clássicos/consagrados, ora vozes outras que tragam dados de pesquisas atuais semelhantes.

Após delinear o problema, o passo inicial torna-se, assim, acessar o legado de conhecimento que antecede o momento preciso em que você e seus alunos se lançam à aventura do descobrir. E na Educação Básica, pelo menos, a curadoria do que deve ser lido precisa ser feita, necessariamente, como dito, pelo professor.

Parece claro até aqui que a qualidade de qualquer pesquisa depende do quanto suas descobertas estão fundamentadas em conhecimentos/

discussões anteriores. Confiar apenas naquilo que “salta aos olhos” é correr o risco de construir argumentos sobre bases inseguras. Mas não basta entregar uma lista de títulos aos estudantes: é preciso ensiná-los a ler estrategicamente, começando por definir o que se busca em cada texto.

Vale lembrar que “ler” não se limita ao texto escrito: documentários, podcasts, canções, palestras, obras de arte, depoimentos de especialistas também são formas de leitura e de acesso a conhecimento prévio. O ponto-chave para essa curadoria é sempre o mesmo: cabe ao professor garantir que as fontes escolhidas sejam confiáveis e pertinentes ao universo escolar. Em outras palavras, a seleção deve se basear na relevância, no rigor e na intencionalidade em relação à pesquisa — e não, por exemplo, na popularidade ou visibilidade dos produtores nas redes sociais.

E por falar em tecnologia, é fundamental que o professor oriente os estudantes a usar ferramentas de IA como apoio à leitura, e não como substituto dela. O ideal é mostrar como solicitar resumos ou esclarecimentos de trechos complexos sem jamais abrir mão do contato direto com o texto original, usando a IA para gerar questões reflexivas, mapear conceitos e esclarecer pontos obscuros que mereçam atenção. Dessa forma, o aluno aprende a usar recursos tecnológicos para aprimorar a própria compreensão, não para terceirizá-la, aumentando as chances de desenvolver senso crítico e engajamento interpretativo no lugar de simplesmente delegar a um algoritmo o trabalho de entender por ele.

Aliás, em tempos de TikTok e de déficit de atenção generalizado, ler pode ser tarefa difícil e enfadonha para muitos estudantes. A solução passa por transformar esse desafio em aventura coletiva, promovendo encontros em que todos leiam/ouçam/assistam juntos, compartilhem visões e levantem dúvidas, de modo que as ideias convirjam ou confrontem num diálogo instigante, fazendo a pesquisa avançar sem ninguém andar só.

É fundamental, ainda, ir construindo um inventário de citações que pode, eventualmente, compor o texto final da pesquisa. Isto é, o professor pode ensinar os estudantes a fazerem um fichamento curto, com trechos integrais entre aspas e indicação de autor, ano da publicação e

número de páginas (se for o caso). Isso mostra para eles como o conhecimento é coconstruído a partir de uma rede de muitas mentes, e ainda instrui sobre o tratamento que deve ser dado ao conhecimento/texto alheio: com valorização, transparência e indicação de fontes, passando bem longe de práticas plagiárias.

Tenho a impressão de que, hoje, algumas pessoas subestimam o poder da leitura, mas é ela que, de fato, dá sustento à voz do pesquisador, sobretudo o pesquisador iniciante. É no confronto entre múltiplas vozes que o estudante aprende a posicionar seus próprios argumentos, a refinar sua análise e a reconhecer as lacunas do seu trabalho. Em tempos de economia da atenção, em que tudo parece pedir rapidez, ler junto e discutir passo a passo pode parecer moroso, mas representa um investimento no pensamento crítico — e é esse investimento que fará do projeto de Iniciação Científica algo mais do que um exercício de técnica, mas uma experiência de produção de saberes.

Nessa perspectiva, a leitura atua, ao mesmo tempo, como bússola e como porto seguro, provendo segurança e confiança para o pesquisador iniciante se expressar. É a leitura (do professor) que em todo processo de investigação orienta a definição de caminhos, sustenta as escolhas metodológicas e amplia o repertório teórico. E é a leitura (dos estudantes) que os insere no tema e no problema em foco. Não custa insistir então que cabe ao professor ler, para alimentar a si mesmo, mas também selecionar cuidadosamente as fontes para os estudantes lerem, estruturando atividades de leitura estratégica e organizando momentos de discussão em grupo, de modo a garantir que cada texto lido contribua diretamente para o desenvolvimento da pesquisa. Dessa forma, o grupo constrói um acervo de referências, aprimora a capacidade de análise crítica e consolida uma voz própria, alicerçada em fundamentos consistentes, como discutido.

Com a bússola ajustada (projeto bem delineado) e o porto seguro garantido pela leitura, chega-se ao momento de traduzir todo esse repertório em escrita. No terceiro passo – a textualização –, trataremos como transformar as descobertas em texto: estruturar ideias, escolher o registro

adequado ao público e garantir que a voz do pesquisador iniciante não se esconda sob outras mais prestigiadas, mas se apoie nelas. Tema para o nosso próximo tópico.

TERCEIRO PASSO: ESCRITA COMO CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS (COM FOCO NO LEITOR)

Considerando que a pesquisa está bem delineada e que o grupo já acessou conhecimentos previamente construídos sobre o objeto pesquisado, é hora então de partir para a materialização da pesquisa por meio da escrita. Alguém pode estar pensando: mas e a análise dos dados? Ora, trata-se de uma atividade, boa parte das vezes, predominantemente escrita.

Por vezes, haverá na pesquisa uma parte empírica (seja uma intervenção, seja uma visita técnica ou mesmo experimentos laboratoriais) e, na sequência, descrição e análise dela. Outras vezes, a pesquisa ocorrerá exclusivamente por meio da linguagem.

Pesquisas de Iniciação Científica na Educação Básica guardam grande relação com a pesquisa-ação – uma metodologia de pesquisa que se constrói a partir da participação ativa dos envolvidos em uma situação real, com o duplo objetivo de compreender criticamente essa realidade e transformá-la. Trata-se de uma metodologia que pressupõe um engajamento colaborativo entre pesquisadores e participantes, em que o saber não é apenas produzido sobre um contexto, mas com e a partir dele, em um movimento cíclico de análise, ação e reflexão (Thiollent, 2011; Picheth; Cassandre; Thiollent, 2016).

Nesse contexto, a pesquisa pode assumir diferentes formatos. Quando envolve ação empírica, típica da pesquisa-ação, o estudante participa de uma experiência concreta (uma oficina, um projeto comunitário, uma intervenção em sala de aula, entre outras possibilidades) e, a partir dela, reflete criticamente sobre o processo. Nesse caso, é fundamental que o texto final registre não apenas o que foi feito, mas também as aprendizagens, os efeitos observados e as reflexões que surgiram. O valor

da pesquisa, aqui, está justamente na articulação entre prática e análise, entre fazer e pensar sobre o que se fez.

Há, porém, situações em que a pesquisa se desenvolve exclusivamente pela linguagem. Nesses casos, a palavra é, ao mesmo tempo, meio e fim: é ela que organiza os dados, formula interpretações e sustenta a análise. O gesto de escrever já é um gesto de pesquisar, porque, ao colocar em palavras, o estudante recorta o objeto, relaciona ideias, constrói argumentos e negocia sentidos. Muitas vezes, não é a análise que antecede o texto, mas o próprio texto que faz a análise emergir.

Seja em atividades empíricas seguidas de escrita, seja na escrita como lugar onde a pesquisa se materializa, o que se espera é que a produção final seja clara, fluida e confiável para o leitor. Pesquisar e escrever é produzir sentidos para outras pessoas, não apenas para si. A escrita, portanto, precisa sempre considerar o leitor.

Escrever com foco no leitor é reconhecer que ele participa da produção do texto. A imagem que faço de quem vai ler — o que já sabe e o que ainda precisa saber — guia minhas escolhas e modos de organizar as informações. Escrever é sempre um gesto de alteridade: não falo só para mim, mas dialogo com alguém. Por isso, ao orientar estudantes, é útil estimulá-los a perguntar: *meu colega de turma entenderia este trecho? O leitor consegue perceber por que isso é importante? Preciso explicar mais ou posso avançar? Esse quadro está inteligível ou está muito difícil de entender?* Esse movimento de se colocar no lugar do outro ajuda o texto a se estruturar e se desenvolver processualmente de maneira mais colaborativa com o leitor.

Dentre inúmeros aspectos que fazem com que um texto de pesquisa seja considerado bom/adequado/suficiente, listamos alguns, que não são os únicos, mas aqueles que saltam aos olhos quando penso na produção de pesquisa na escola:

1. Padrão de escrita acadêmica

1.1. Os textos de Iniciação Científica devem ser produzidos na variedade padrão do Português, evitando marcas de oralidade e regionalismos.

1.2. Recomenda-se o uso da forma impessoal (“espera-se”) ou da primeira pessoa do plural (“esperamos”), em sintonia com o caráter coletivo da pesquisa.

1.3. É indispensável dar visibilidade às fontes: citá-las no corpo do texto e apresentar a referência completa ao final.

2. Estrutura do texto

2.1. Todo texto acadêmico deve ser dividido em seções. Um modelo comum inclui: i) introdução; ii) metodologia; iii) análise/resultados; iv) considerações finais; v) referências.

2.2. Observe o equilíbrio: introduções e conclusões muito longas, combinadas com análises curtas, podem indicar desproporção. A rigor, a análise/resultados é onde a pesquisa se desabrocha, sendo muitas vezes a parte mais extensa.

2.3. O conteúdo da metodologia não precisa ser extenso, mas deve estar presente, ainda que abrigado em outra seção, para que o leitor compreenda como a pesquisa foi realizada.

3. Organização dos dados

3.1. Atribua nomes fictícios aos entrevistados, recue a fala de cada um e conste-a em itálico, de maneira padrão. O seu leitor agradece.

3.2. Transparência é fundamental: informe como e quando os dados foram produzidos, quem os forneceu e quais instrumentos foram usados na coleta.

3.3. A depender do tipo de pesquisa, dados podem ser apresentados em quadros ou tabelas. Nesse caso, cada quadro ou tabela deve ter título, numeração progressiva e indicação da fonte.

4. Qualidade das ilustrações

4.1. Para publicação, imagens, fotos ou quadros precisam ter boa resolução, enquadramento adequado e legibilidade.

4.2. Evite usar fotos da internet ou de pessoas em primeiro plano, pode ser infração de direitos autorais e/ou direitos de imagem.

4.3. Prefira imagens produzidas no projeto ou retiradas de livros e artigos, sempre com a devida referência.

5. Clareza e objetividade

5.1. Clareza significa escrever sem ambiguidades, sem incompletudes, sem confusões, esforçando-se para ser entendido por um leitor.

5.2. Objetividade significa destacar o que importa, sem dispensar a informação principal em rodeios ou excesso de palavras.

6. Adequação à etapa escolar/faixa etária

6.1. O texto deve ser compatível com o nível escolar do estudante, sem querer imitar um padrão de escrita do Ensino Superior, por exemplo.

6.2. Isso significa que o texto talvez tenha frases mais curtas, vocabulário pouco rebuscado e explicação de termos técnicos em algumas ocasiões, sem abrir mão de características listadas no tópico 1.

6.3. A meta é que o texto seja compreensível também para outros colegas da mesma etapa escolar.

7. Valorização da voz do estudante

7.1. O texto precisa refletir a autoria do aluno, trazendo suas perguntas, descobertas e interpretações.

7.2. Mais do que “seguir regras”, é importante que a escrita revele o engajamento do estudante com o tema.

7.3. Um bom texto de Iniciação Científica não esconde a voz juvenil, mas a fortalece.

8. Consideração do leitor

8.1. Ao escrever, é fundamental ter em mente a imagem de quem vai ler: o que já sabe e o que ainda precisa saber.

8.2. Essa projeção orienta escolhas de vocabulário, exemplos, grau de detalhamento e organização do texto.

8.3. Escrever é sempre um gesto de diálogo e significa também perguntar: *o leitor compreenderia este trecho? Este quadro está bem organizado?*

A partir dos tópicos listados, o professor orienta a escrita e, ao mesmo tempo, ensina práticas de letramento científico: o cuidado com a norma padrão da língua, a capacidade de estruturar ideias de forma lógica, a organização de dados de maneira transparente, o uso ético de imagens e fontes, a busca por clareza e objetividade, a adequação do discurso ao público leitor e, sobretudo, a valorização da autoria estudantil. Seguir esse caminho significa transformar a escrita em um processo formativo em que os alunos aprendem a produzir textos científicos e a se reconhecerem como sujeitos capazes de pensar, argumentar e comunicar conhecimento.

PARA FINALIZAR: PESQUISAR É UM ATO TRANSFORMADOR

Gerenciar uma experiência de Iniciação Científica na Educação Básica significa reconhecer que o processo vai muito além da produção de um texto: trata-se de formar leitores, escritores e sujeitos que questionam e buscam respostas. Ao pesquisar, o estudante aprende a organizar pensamentos, buscar respostas, argumentar e comunicar ideias, desenvolvendo habilidades que ultrapassam os limites da escola.

Nesse percurso, o papel do professor é central. Cabe a ele orientar escolhas, selecionar referências, propor atividades, incentivar o debate e, sobretudo, ajudar os alunos a perceberem que pesquisar é possível e necessário no contexto escolar. Mais do que corrigir erros ou indicar caminhos prontos, o professor atua como mediador de saberes e incentivador da autoria.

A Iniciação Científica, quando incorporada à rotina escolar, cria uma cultura de questionamento e busca que produz efeitos muito positivos na formação. O exercício da leitura, da escrita e do diálogo faz com que a escola se torne espaço de produção de sentidos e não apenas de reprodução de conteúdos. Nesse movimento, a linguagem aparece como fio condutor: é ela que transforma curiosidade em pergunta, leitura em conhecimento e escrita em expressão de saberes locais.

Por fim, é importante lembrar a dimensão política dessa prática. Ao democratizar o acesso à pesquisa, a escola contribui para reduzir desigualdades, fortalece a voz dos estudantes e mostra que todo conhecimento é fruto de trabalho e diálogo. A pesquisa, assim, deixa de ser um privilégio do Ensino Superior e passa a ser um direito que pode – e deve – ser exercitado desde cedo.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

CHOMSKY, Noam. *Reflexões sobre a linguagem*. Tradução de Lúcia Lobato. 2. ed. São Paulo: Editora Unesp, 1998.

COSSON, Rildo. *Letramento literário: teoria e prática*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2014.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. 51. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

PICHETH, Sara Fernandes; CASSANDRE, Márcio Pascoal; THIOLENT, Michel Jean Marie. Analisando a pesquisa-ação à luz dos princípios intervencionistas: um olhar comparativo. *Educação* (Porto Alegre), v. 39, n. esp. (supl.), p. s3–s13, dez. 2016. DOI: 10.15448/1981-2582.2016.S.24263.

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

THIOLENT, Michel. *Metodologia da pesquisa-ação*. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011

APÊNDICE

Checklist para textos de Iniciação Científica na Educação Básica

1. Padrão de escrita acadêmica

- ☐ Usar a variedade padrão do Português
- ☐ Evitar marcas de oralidade e regionalismos
- ☐ Citar no corpo do texto e apresentar referências completas

2. Estrutura do texto

- ☐ Dividir em seções (exemplo: introdução, metodologia, análise/resultados, considerações finais, referências)
- ☐ Manter equilíbrio entre as seções, com algum privilégio para as análises/resultados
- ☐ Garantir que a metodologia esteja presente, mesmo que breve e contida em outra seção

3. Organização dos dados

- ☐ Usar ilustrações (imagens/quadros/tabelas) quando necessário
- ☐ Incluir título, numeração progressiva e fonte nas ilustrações
- ☐ Informar como, quando e com quais instrumentos os dados foram produzidos

4. Qualidade das ilustrações

- ☐ Usar imagens com boa resolução e legibilidade
- ☐ Evitar fotos da internet ou de pessoas em primeiro plano
- ☐ Preferir imagens do projeto ou de obras acadêmicas, sempre com referência

5. Clareza e objetividade

- ☐ Escrever sem ambiguidades ou confusões
- ☐ Ir direto ao ponto, evitando rodeios e excesso de palavras

6. Adequação ao público leitor

- ☐ Expressar-se no padrão de série escolar (mas na variedade padrão e formal da língua)
- ☐ Usar termos técnicos, mas explicá-los sempre que preciso
- ☐ Garantir que o texto seja compreensível para colegas da mesma etapa escolar

7. Valorização da voz do estudante

- ☐ Refletir a autoria do aluno (perguntas, descobertas, interpretações)
- ☐ Evidenciar engajamento com o tema
- ☐ Fortalecer a voz juvenil no texto

8. Consideração do leitor

- ☐ Ter em mente a imagem de quem vai ler: o que já sabe e o que precisa saber
- ☐ Ajustar vocabulário, exemplos, detalhamento e organização do texto a esse leitor
- ☐ Perguntar na revisão: o leitor compreenderia este trecho?

VIVA A ESCOLA VIVA: POSSIBILIDADE DE SABERES E FAZERES PARA A PESQUISA ESCOLAR

Heiberle Horácio¹⁰
Úrsula Adelaide de Lélis¹¹

INTRODUÇÃO

Prezada(o) professor(a), é com muito respeito que compartilhamos este artigo, fruto do nosso interesse pelo ensino-pesquisa-ação e da nossa própria experiência na Educação Básica. Nele apresentamos conceitos, perspectivas e reflexões para colaborar com o pensamento e a prática docente nas pesquisas que planejam realizar ou já realizam em sala de aula. Não pretendemos propor ideias inéditas nem receitas universais, mas apenas dividir as seguintes ideias, perspectivas e ações que destacam:

10 *In memoriam*. Realizou Pós-Doutorado em Ciências Sociais. Doutor em Ciências da Religião pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Graduado em História. Graduado em Filosofia. Graduado em Pedagogia. Professor permanente do Mestrado em Educação-PPGE-Unimontes.

11 Pedagoga. Doutora em educação pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Professora na Universidade Estadual de Montes Claros (Unimontes). Professora do Programa em rede Mestrado Profissional em Educação Inclusiva/Capes/Unimontes.

- a) a imprescindibilidade de pensar articuladamente ensino e pesquisa, para que as ações sejam integradas e para que um (ensino ou pesquisa) sirva de mola propulsora – elemento de fomento – para o outro (ensino ou pesquisa);
- b) a importância da não separação entre pesquisa e ação nos projetos que serão desenvolvidos, possibilidade que nos foi ensinada pela educação popular e que pode ser explorada nos projetos;
- c) a colaboração dos conceitos de interdisciplinaridade, interseccionalidade, interculturalidade crítica para os projetos de pesquisa e ação;
- d) a necessidade da compreensão das relações entre a perspectiva micro/local com a macro/sistêmica/global e a importância da explicitação dessas relações, sobretudo considerando a nossa tentativa de sempre unir ensino com pesquisa e ação, na escola;
- e) o entendimento de que uma escola viva, com ensino, pesquisas e ações vivas, leva em consideração todas as pessoas que constroem a escola (estudantes, merendeiras, porteiros, pessoas que fazem a limpeza, equipe pedagógica etc.), e considera os diferentes tipos de conhecimento, os modos de expressões, as diferentes pessoas, grupos, movimentos e comunidades envolvidos e seus saberes. Grupos, movimentos e comunidades que certamente estão no interior da escola, se não como coletivos, certamente representados pelas pessoas – e não apenas pelos estudantes – que fazem parte desses coletivos.

RECONHECER E CONHECER A PRESENÇA DE SABERES E FAZERES DAS COMUNIDADES NA ESCOLA COMO IMPRESCINDÍVEIS PARA QUALQUER PROCESSO DE ENSINO, PESQUISA E AÇÃO

Uma escola viva reconhece e valoriza os diferentes saberes e fazeres que existem no seu interior, as distintas pessoas que carregam e trazem de lugares e comunidades diversos os saberes e fazeres também

diversos. E diversos também são os modos como se expressam, como se manifestam. Pesquisas nas escolas ganham muito ao reconhecerem a importância desses saberes e fazeres, que não necessariamente são curriculares e oficiais, que não estão diretamente nos programas e nos planejamentos das disciplinas, mas que certamente estão, no mínimo indiretamente, atravessando diferentes matérias, tangenciando muitas discussões em salas de aula e que podem fazer os questionamentos necessários aos currículos.

Portanto, é imprescindível reconhecer os saberes e os fazeres das pessoas, dos movimentos sociais, da comunidade do entorno da escola, das comunidades que compõe a escola e de onde os estudantes e as estudantes são. Comunidades de todas as demais pessoas que constroem a escola, como as merendeiras, as pessoas que trabalham e cuidam da portaria e da manutenção da escola, entre outras trabalhadoras e trabalhadores. Até porque, como aprendemos com os ensinamentos para uma educação antirracista, e que devem estar presentes também nas atividades de pesquisa, a educação deve ser completa, integral, combatendo o racismo de diferentes modos e diferentes lugares, o tempo todo, e deve considerar todas as pessoas envolvidas, afirmando a importância de cada pessoa na escola, impedindo a invisibilização.

Importa destacar, também, que há muitas reflexões sobre a relação entre os saberes tradicionais, populares, comunitários das periferias e os saberes científicos. As reflexões realizadas pela professora e antropóloga Manuela Carneiro da Cunha (2009, p. 298) nos diz, inclusive, do “reconhecimento de que os paradigmas e as práticas das ciências tradicionais são fontes potenciais de inovação da nossa ciência”. Sem contar os conhecimentos científicos próprios das comunidades tradicionais, que podemos ver nas inúmeras práticas sustentáveis e ecológicas de manejo, nas “tecnologias sociais” que criam, entre muitas outras invenções e soluções que desenvolvem.

Há importantes pessoas dizendo sobre a necessidade de juntarmos, articularmos, diferentes saberes e perspectivas, até para a proteção

da biodiversidade, do meio ambiente, do planeta Terra, para a manutenção das vidas, das comunidades, com dignidade, com equidade e com seus direitos respeitados. Uma dessas pessoas é o professor e antropólogo Alessandro Roberto de Oliveira (2015, p. 1.) que diz:

no cenário internacional, os sistemas de conhecimentos indígenas sobre seus territórios estão surgindo como nichos de saberes ecológicos que começam a ser reconhecidos, valorizados e apropriados em diversas instâncias políticas e científicas que debatem o fenômeno das transformações do clima (Oliveira, 2015, p. 1).

Além do mais, devido aos alertas sobre as crises climáticas (divulgados por grande parte de cientistas sérios e sábios e sábias de povos tradicionais), é importante lembrarmos que nossas pesquisas nas escolas, e a partir das escolas, devem ser orientadas pela responsabilidade social. Quanto a isso, diz o indígena Ailton Krenak (2019) que a ciência não pode ser subjugada pela técnica, esvaziada de responsabilidade social com as pessoas, com as comunidades. Envolver as comunidades, as periferias, como protagonistas das pesquisas – com os seus saberes e suas demandas – é um modo de realizar atividades com responsabilidade social, politicamente situada e socialmente referenciada.

Também, aprendemos com o antropólogo e educador Tim Ingold (2019) que “levar os outros a sério” é fundamental no processo educativo de pesquisa, de reflexões, na escrita, em tudo. Conhecer o que as pessoas que estão dentro da escola pensam, conhecer o que pensa a comunidade do entorno da escola, suas lideranças é fundamental. Assim como é fundamental aprender com quem compõe a comunidade, como os movimentos sociais; pois como já dizia o importante professor Miguel Arroyo (2015), os movimentos sociais são educadores, em suas diversidades, em suas lutas. Eles são capazes, inclusive, de colaborar na construção de novos currículos – e pesquisas e ações nas escolas – porque podem estabelecer “currículos que reconheçam e fortaleçam a diversidade de culturas, memórias, identidades e universos simbólicos dos educandos” (Arroyo, 2015, p.25).

Queremos trazer aqui uma breve fala da professora Nilma Lino Gomes (2017, p. 10), que escreveu o livro *O Movimento Negro Educador*, para explicitar a importância educativa dos movimentos sociais e das suas lutas:

Uma coisa é certa: se não fosse a luta do Movimento Negro, nas suas mais diversas formas de expressão e organização – com todas as tensões, os desafios e os limites –; muito do que o Brasil sabe atualmente sobre a questão racial e africana não teria sido aprendido. E muito do que hoje se produz sobre a temática racial e africana, em uma perspectiva crítica e emancipatória, não teria sido construído. E nem as políticas de promoção da igualdade racial teriam sido construídas e implementadas (Gomes, 2017, p. 10).

O que os movimentos sociais também nos ensinam, assim como nos ensinou o professor Paulo Freire e a Educação Popular, é que deve haver unidade entre ação e reflexão – daqui em diante nos referiremos à pesquisa, como pesquisa e ação¹² –, todos envolvidos e todas envolvidas devem possuir papéis ativos, em uma relação horizontal, com dialogicidade. Reconhecendo e fazendo reconhecer as pessoas como “sujeitos de direitos”, em pesquisas e ações politicamente situadas e socialmente referenciadas, como já destacamos acima. Esses sujeitos de direitos, protagonistas, se expressam, expressam seus saberes, de diferentes modos, em diversas linguagens. Portanto, tanto para produzir as pesquisas e ações quanto para ouvir as pessoas que são co-construtoras das pesquisas e ações é preciso levar em consideração as diferentes linguagens – teatro, música, dança, cinema, desenho, fotografia etc. – e os diferentes modos – hip-hop, grafites, contação de histórias, poemas, cordéis, loas, vídeos, entre muitos outros.

A respeito dessas possibilidades, por exemplo o rap, pesquisadoras importantes indicam que:

o Rap pode influenciar na formação da identidade do sujeito,

12 Nós - o autor e a autora deste artigo - trabalhamos com Educação Popular, para quem faz mais sentido falar de pesquisa e ação, pois tem a ver com os princípios da ação-reflexão-ação, da *práxis*, constituintes da Educação Popular. Importa aqui destacar que o que entendemos por pesquisa e ação da Educação Popular, não é a mesma coisa de pesquisa-ação como procedimento metodológico de inspiração francesa, que tem em Thiollent, por exemplo, um dos seus principais representantes. A despeito do que a pesquisa-ação pode colaborar para reflexões metodológicas, há diferenças significativas entre essas duas possibilidades.

principalmente nos espaços periféricos, com potencial de organizar sentimentos, emoções e formular discursos socialmente engajados. Para que essa possibilidade ocorra, faz-se necessário reconhecer o Rap no espaço escolar como afloramento de expressão social, conhecimento e narrativa biográfica (Siqueira *et al.*, 2018).

É evidente que o rap não é a única possibilidade, listamos várias acima, pois já é sabido, por exemplo, o papel do vídeo – mesmo pelo celular – como fazedor de registros que são patrimônios, construtores de memórias, de pesquisas e como canal de expressão e visibilidade de reivindicações e lutas.

Nessa direção, podemos pensar em várias outras expressividades, como a Contação de Histórias, pois, como nos ensina a professora Nelcira Durães (2023), as contações são recursos pedagógicos, interdisciplinares, que acontecem a partir de uma multimodalidade discursiva, polifônica. Para essa autora: “é possível, com a contação de histórias, divertir, entreter e ainda educar, criar e co-construir entendimentos ético-políticos responsáveis e críticos, como os do combate ao racismo, sexismo, discriminações e preconceitos” (Durães, 2023, p. 165). A Contação de História, como diferentes outras expressões, colaboram, inclusive, para pensarmos, ensinarmos, pesquisarmos e agirmos interdisciplinarmente nas escolas e, por que não, nas pesquisas e ações na e a partir das escolas?

INTERDISCIPLINARIDADE, INTERSECCIONALIDADE, INTERCULTURALIDADE CRÍTICA

Interdisciplinaridade, interseccionalidade e interculturalidade crítica são três possibilidades que podem se somar às nossas pesquisas e ações na e a partir das escolas, com a ideia de que devem ser pesquisas e ações politicamente situadas, socialmente referenciadas, coletivo-colaborativa-comunitárias, dialógicas, horizontalizadas, que levem em consideração todas as pessoas envolvidas no processo escolar e os diferentes saberes (tradicionais, populares, comunitários, das periferias

ou científicos), as diferentes linguagens e os diversos modos de expressão e expressividade.

Quando a escola já realiza diferentes atividades multidisciplinares, isso é ótimo, mas as pesquisas e as ações nas escolas podem ir um pouco além: podem ser realizadas interdisciplinarmente.

A interdisciplinaridade como um movimento epistemológico, teórico-metodológico, nasceu na segunda metade do século passado. Para Thiesen (2008, p. 22), a “interdisciplinaridade, como um movimento contemporâneo que emerge na perspectiva da dialogicidade e da integração das ciências e do conhecimento”, problematiza a hiperespecialização, efetiva a complementaridade dos métodos e dos conceitos. O elevado e o efetivo grau de integração das disciplinas, das ciências e dos saberes, no interior de um mesmo projeto, vai caracterizar a interdisciplinaridade. Segundo Ricardo Leis (2005 *apud* Ferreira; Senra, 2012, p. 263), “[...] a prática da interdisciplinaridade supõe o equilíbrio de dois aspectos, por um lado uma visão integradora de diversas disciplinas e por outro um salto cognitivo que não esteja pressuposto em qualquer somatória das abordagens disciplinares”.

Por sua vez, o termo interseccionalidade designa um entrelaçamento de opressões sociais (relacionadas a classe, gênero e raça) e foi cunhado pela advogada e ativista negra Kimberlè Crenshaw, no final dos anos 1980, para denominar a convergência de sistemas de poder que afetavam as mulheres negras. Ter um conhecimento sobre o que seja interseccionalidade é muito importante para qualquer atividade de pesquisa, pois as pesquisas devem ser politicamente situadas e socialmente referenciadas – mesmo em pesquisas que não sejam das áreas relacionadas às Ciências Humanas –, e consideramos que a interseccionalidade potencializa esses atributos¹³.

13 É importante destacar sobre a interseccionalidade que não há uma compreensão unívoca sobre o que seja ela, nem é uma compreensão consensual, há diversas autoras e autores – como alguns estudiosos marxistas – que não consideram que há rendimento na possibilidade aberta pela interseccionalidade. Há ainda quem escreva sobre consubstancialidade, que é outra possibilidade existente (Kergoat, 2010).

A respeito da interseccionalidade, segundo Patrícia Hill Collins e Sirma Bilge (2021), a expressão se consagrou como uma ferramenta analítica que considera como elementos inter-relacionados, e que se moldam mutuamente, as categorias de raça, classe e gênero, mas, também, orientação sexual, nacionalidade, etnia e faixa etária. A análise de pesquisas por meio da interseccionalidade, atualmente, extrapolou o sentido no qual ela nasceu, que foi de compreender os problemas sociais enfrentados por mulheres negras que não têm suas pautas contempladas nos movimentos antirracistas, sindicalistas e, tampouco, nos movimentos feministas, uma vez que cada um desses movimentos privilegia determinadas ações em detrimento de outras, sendo que nenhum dos referidos movimentos sozinhos iriam – ou poderiam – abarcar a totalidade das demandas.

Compreendendo a interseccionalidade como instrumento teórico-metodológico, Carla Akotirene (2019) destaca a sua importância para a compreensão da sobreposição de gênero, raça e classe que operam inseparavelmente no cruzamento de “avenidas identitárias”. Já quando utilizada como uma forma de práxis crítica, a interseccionalidade “[...] se refere às maneiras pelas quais as pessoas, como indivíduos ou parte de um grupo, produzem, recorrem ou aplicam estruturas interseccionais na vida cotidiana” (Collins; Bilge, 2021, p. 53), de modo que a interseccionalidade, mais do que um método de fazer pesquisa, é um meio de empoderamento das pessoas submetidas nas relações de poder (Collins; Bilge, 2021). Nas palavras de Flávia Biroli e Luis Felipe Miguel (2015), a interseccionalidade evidencia a impossibilidade da compreensão acerca das desigualdades presente nas sociedades a partir de uma análise isolada de marcadores sociais, como gênero, raça e classe.

Interculturalidade é outro conceito fundamental para a realização de qualquer pesquisa no interior da escola e a partir da escola, sobretudo o de interculturalidade crítica. O filósofo intercultural peruano Fidel Tubino (2006) escreve que interculturalidade é o dispositivo político-teórico-pedagógico necessário não apenas para o reconhecimento das diversidades e diferenças culturais em diferentes espaços – como em um país e nas escolas –, mas para

a criação de condições para a existência e convivência horizontal entre as pessoas e as culturas diversas e diferentes. Para isso, é necessário reconhecer também que atualmente as relações são assimétricas, que as condições históricas colocaram certas culturas em condições não iguais a outras, em termos de reconhecimento, e que o dispositivo da interculturalidade deve agir para que as assimetrias e as desigualdades sejam pensadas ao concebermos as relações entre diversas culturas, considerando que as assimetrias sejam combatidas, inclusive nos espaços de formação, como as escolas.

O filósofo cubano Fornet-Betancourt (2004, p. 13) destaca que a postura ou a disposição própria da interculturalidade nos adverte que precisamos compreender e aprender que não “basta uma cultura, a ‘própria’ para ler e interpretar o mundo”, não só devido às limitações que isso imporia, mas, sobretudo, pelo risco, inclusive, de pensarmos as relações entre as diferentes culturas sempre em termos assimétricos, verticalizados, etnocêntricos, desiguais e sem levar em consideração as violências a que muitas culturas foram e são submetidas.

Catherine Walsh, importante pensadora da interculturalidade, diz que existem 3 diferentes tipos de interculturalidade; dois deles que servem para manter as coisas em ordens muito parecidas como estão, e a de outro tipo, a da interculturalidade crítica, que é aquela que mais se aprofunda no questionamento e combate a assimetrias, desigualdades, e questionamento das relações de poder intrínsecas.

Sobre a interculturalidade crítica, Walsh (2005, p. 12) nos ensina que ela é:

Um processo dinâmico e permanente de relacionamento, comunicação e aprendizado entre culturas em condições de respeito, legitimidade mútua, simetria e igualdade. Uma troca que se constrói entre pessoas, conhecimento, sabedoria e práticas culturalmente distintas, buscando desenvolver um novo sentido de coexistência destes na sua diferença. Um espaço de negociação e tradução onde as desigualdades sociais, econômicas e políticas, e as relações e conflitos de poder da sociedade não são mantidos ocultos, mas reconhecidos e confrontados. Uma tarefa social e política que desafia toda a sociedade, que começa práticas e ações sociais concretas e conscientes, e tenta criar formas de responsabilidade e solidariedade. Uma meta a alcançar (Walsh, 2005, p. 12).

Portanto, o conhecimento desse dispositivo político-teórico-pedagógico da interculturalidade crítica pode colaborar, e muito, com as orientações para as pesquisas nas escolas e a partir das escolas, assim como as possibilidades abertas pela mecânica da interdisciplinaridade e pela noção de interseccionalidade. Mesmo que as três noções tenham seus limites, conhecê-las pode ajudar na tarefa do(a) pesquisador(a) nas escolas.

O ENSINO-PESQUISA-AÇÃO COMO EIXO DE ELABORAÇÃO DO CONHECIMENTO ESCOLAR

A realidade como ponto de partida para ações educativas, na escola, é um discurso comum na maioria das legislações, das teorias e das discussões pedagógicas, mas pouco se consolida na prática, chegando ao ponto de sofrer um certo esvaziamento de potencialidades e possibilidades de se constituir como fundamento da ação do(a) professor(a) e real possibilidade de realização nas salas de aula.

Fica-se a questão: o que realmente significa tomar a realidade como ponto de partida para que a(o) estudante possa alcançar o conhecimento, pensar sobre o mundo e suas relações, no contexto social macro, e retornar ao ponto de partida, para compreender melhor o seu entorno e agir criticamente sobre ele, num movimento ascendente e de retorno – local, global, local?

Reconhecemos que essa não é uma tarefa fácil. Requer, primeiramente, consciência do papel emancipador da docência a favor de uma sociedade justa, equânime, o que demanda formação constante, reflexão e compartilhamento de vivências e ideias entre pares. Sozinho(a), o(a) professor(a) é uma centelha que facilmente se apaga. Com seus pares, se torna a potencialidade que pode propagar ações e ideias pelas escolas e pela sociedade.

Segundo, requer a decisão de tornar-se um sujeito de mudança dentro da escola e a partir da escola, o que pressupõe coragem para enfrentar o desencanto, o cansaço e a sobrecarrega das atividades imputadas

ao(à) professor(a). Acreditamos na real potencialidade do trabalho iniciado em sala de aula, com o grupo de estudantes, por cada professor(a) e que vai crescendo, contaminando, abarcando outros(as) professor(as) e fortalecendo-se. E é sobre essa possibilidade que tratamos aqui.

PESQUISAR COMO METODOLOGIA DE ENSINO E APRENDIZAGEM

Partindo do pressuposto de que a realidade é uma, e o conhecimento produzido a partir dela é diverso, datado e situado; a análise do conteúdo curricular a ser trabalhado em sala de aula deve ter como parâmetro a leitura da realidade concreta próxima dos estudantes e da escola, para, substancialmente, avançar rumo à realidade mais distante que determina o dia a dia dos(as) estudantes. Posteriormente, retornar à realidade próxima para compreendê-la a partir dos seus determinantes é imprescindível para a compreensão do mundo ao redor. Essa prática fundamenta-se na ideia da produção do conhecimento em espiral: do micro ao macro, retornando ao micro, pois a realidade é interdependente e inter-relacionada. Nenhum fato ou fenômeno está deslocado, separado de outros.

Para melhor compreensão dessas relações e de como o processo de ensino-pesquisa-ação pode realizar-se em sala de aula, tomemos o exemplo do estudo do conteúdo sobre os ecossistemas brasileiros. Inicialmente, é preciso saber o que os(as) estudantes compreendem sobre o tema – diagnóstico do conhecimento prévio; discutir esses conhecimentos e chegar a ideias preliminares que possam auxiliá-los nos levantamentos iniciais sobre os ecossistemas que formam a comunidade próxima, que será a comunidade-referente, nos estudos. A partir daí, é necessário explorar a comunidade-referente a fim de conhecer os ecossistemas presentes (bióticos e abióticos),¹⁴ para problematizar a realidade a ser estudada. É

14 Ecossistema biótico é formado por seres vivos (plantas e animais), e ecossistema abiótico pelo solo, luz, água, atmosfera.

interessante, por exemplo, que esse trabalho se inicie por pequenos grupos (duplas ou trios) e que, depois, seja ampliado, de acordo com os levantamentos iniciais.

Estudos exploratórios teóricos (revistas, livros, cartilhas, artigos sobre a comunidade-referente) e empíricos (visitas a determinados espaços como rios, lagoas; espaços de degradação ambiental, como carvoeiras, fábricas, grandes plantações, usinas, ruas; espaços de atendimentos à população, como postos de saúde, centros de cultura, centros comerciais; conversas com os moradores da comunidade e com os movimentos sociais) devem ser realizados a fim de colher informações que possam demandar o problema que originará a pesquisa a ser realizada. Observar e perguntar são atividades fundamentais nessa etapa, a fim de levantar as condições estruturais dos ecossistemas bióticos e abióticos da comunidade-referente.

Nessa etapa, o(a) professor(a) tem o papel de provocar reflexões, com o propósito de instigar os(as) estudantes a problematizarem as realidades encontradas. Ao final, pode-se chegar a algumas possibilidades de pesquisa, como: um problema geral para toda a turma; ou um problema geral com problemas derivados; ou um problema específico para cada grupo dentro do tema.

Para possibilitar essa exemplificação, recortamos a possibilidade de ser um problema geral com problemas derivados para os grupos de trabalho (GT) a serem organizados e recortamos uma escola pública na cidade de Araçuaí/MG. Dessa forma, o problema geral criado a partir dos levantamentos exploratórios dos(as) estudantes seria: *quais as implicações da mineração, no Vale Jequitinhonha, para a saúde, o meio ambiente e a cultura local de Araçuaí; e quais possíveis ações de intervenção nessa realidade?*

É imprescindível que o problema exija dos(as) estudantes a realização de pesquisas que envolvam estudos teóricos, a coleta de dados empíricos e, principalmente, a realização de ações que movimentem a comunidade-referente a, também, pensar e a agir.

A partir do problema geral, os GTs se organizam dentro de cada subtemática, problematizando-as: saúde, meio ambiente e cultura local. A continuidade do trabalho envolve outras etapas, sendo cada uma delas formada por subetapas.

1) Primeira etapa: é formada por cinco subetapas:

1.1 Nos GT (saúde, meio ambiente e cultura local):

- a) Levantamento de referências e estudos teóricos sobre as subtemáticas, contemplando levantamento da história da comunidade antes da chegada da mineração;
- b) Entrevistas com moradores locais, autoridades, movimentos sociais, empregados da mineradora e outros sujeitos ligados, diretamente, à temática;

1.2 Compilação das informações, transformando-as em dados locais e análise em nível micro (comunidade referente);

1.3 Levantamentos de dados dos subtemas nos âmbitos regionais, nacionais e internacionais;

1.4 Análises comparativas dos dados locais com os dados regionais, nacionais e internacionais (resguardados e considerados as proximidades e os distanciamentos específicos). Nessa subetapa, os conhecimentos que, até então, estavam sendo produzidos em nível local ascendem aos âmbitos mais distantes de modo a compreender as múltiplas relações entre as instâncias micro e macro. Questiona-se: quais as relações e correspondências? De que maneira o que está ocorrendo na comunidade-referente dialoga com o que está acontecendo na região, no estado, no país e no mundo? Em que eles se implicam ou se contrapõem? Como um apresenta-se como causa, consequência ou resultado do outro? Como a forma de organização política e social determina essas relações?

1.5 Organização das informações e dos registros das conclusões parciais
- 1ª etapa da pesquisa para a publicização dos resultados preliminares.

2) Segunda etapa: envolve a publicização dos resultados da pesquisa na escola e na comunidade-referente, para encaminhamentos possíveis junto a autoridades, sociedade civil, mídias etc. Essa etapa envolve, especificamente, a ação consciente dos(as) estudantes sobre o seu papel e responsabilidade na divulgação do conhecimento, para além propagação de informações. Envolve mobilização que provoque engajamento político e social, que sirva como referência para os(as) estudantes e comunidade-referente pensarem a sua vida e o seu entorno de forma crítica. Além de proposições práticas, nessa etapa, os/as estudantes vão:

2.1 apresentar os resultados da 1ª etapa da pesquisa;

2.2 ouvir as considerações da escola e da comunidade-referente sobre o conhecimento já produzido;

2.3 discutir possibilidades de intervenção e alavancar novas ações a serem realizadas.

Para a realização dessa etapa, as reuniões entre os grupos da escola – estudantes, professores(as), servidores(as), movimentos sociais e membros da comunidade-referente podem ser organizadas por temáticas ou por grupos específicos, pois reuniões com um número muito grande de pessoas e temáticas tende a dispersar-se.

Nessas reuniões, os dados e as conclusões preliminares podem ser apresentados de formas diversas. Há uma gama de recursos (cartazes, folhetos, slides, vídeos, desenhos, fotografias etc.) que podem ser escolhidos pelos(as) estudantes, de acordo com o conteúdo a ser apresentado. E, é claro, todo esse material deve ser produzido pelos(as) estudantes, sob orientação do(a) professor(a). Para colher e registrar as ideias, sugestões e

encaminhamentos das reuniões devem ser criados materiais específicos, como formulários, quadro de ideias etc.

3) Terceira etapa: envolve novas fases de planejamento e desenvolvimento de ações e requer cuidado e observância do(a) professor(a) para que os objetivos propostos, inicialmente, continuem orientando o trabalho, uma vez que pode ter decorrido muito tempo desde o início do trabalho.

Saber requer, necessariamente, agir para mudar. Sem tal perspectiva, a pesquisa perde a sua potência emancipatória. Quebra-se a unidade teoria e prática do conhecimento, o que pode desaguar, por exemplo, em ações extensionistas, pretensiosamente pensadas como soluções aparentes para os problemas das comunidades. Esse é o momento de prática social, quando estudantes e comunidade-referente:

3.1 planejam, detalhadamente, as ações;

3.2 desenvolvem as ações;

3.3 avaliam o desenvolvimento das ações, que podem apontar novas iniciativas e outros problemas a serem pesquisados.

4) Quarta etapa: a quarta e última etapa corresponde à escrita do texto final da pesquisa, que pode vir na forma de artigos, relatórios e informativos, músicas, grafites, contação de histórias, poemas, cordéis, vídeos; para divulgação ampla e irrestrita dos resultados para outras escolas e comunidades.

O tempo para a realização dessas etapas vai variar de acordo com o problema central, os(as) estudantes e a comunidade-referente. Por considerar o conhecimento diverso, todas as disciplinas curriculares estarão envolvidas nesse processo, o que reforça a ideia do trabalho coletivo, colaborativo e interdisciplinar na escola, o que fortalece o poder

do conhecer. Portanto, ler, escrever, contar, interrogar, mapear, analisar, discutir, informar-se, planejar, sintetizar, produzir, esquematizar, apontar, propor, reconsiderar são ações presentes o tempo todo nesse trabalho que não será, certamente, de uma disciplina curricular específica da Educação Básica, mas, sim, de um grupo de professores(as) engajados na produção de uma forma emancipatória de ensinar e aprender pela pesquisa.

PARA CONTINUARMOS A REFLETIR

É preciso construir a necessidade de construir caminhos, não receitas que tendem a destruir o desafio de construção
(Demo, 2003, p. 10).

A construção de uma “escola viva por intermédio do ensino-pesquisa-ação” foi o nosso desafio e a nossa proposta neste texto. Não pretendemos, em momento algum, apresentar um modelo didático de fazer docente, ou uma solução para problemas sociais, políticos e pedagógicos das escolas. Somos professor e professora de uma universidade pública que também enfrenta problemas de infraestrutura física, material e pedagógica. Nós, também, vivemos a precarização do trabalho docente e estamos profundamente marcados por ela. Mas, diante desses desafios, somos, cada vez mais, compelidos a seguir a nossa trajetória de defender a escola pública de qualidade como direito de todos. Assim, este texto traz uma parte do que vislumbramos e vivemos nas nossas práticas docentes, como possibilidade para a ressignificação do ensinar e do aprender na escola de educação básica, onde passamos mais de 20 anos da nossa trajetória profissional.

Por fim, amigo(a) professor(a), no intuito de concluirmos este pequeno diálogo, com sincera intenção de colaborar minimamente com as atividades que serão desenvolvidas, reafirmamos que trabalhar a pesquisa e ação como forma de ensino reflete, antes de tudo, o compromisso com a formação de um(a) estudante construtor(a) de conhecimento crítico, que questiona o cotidiano, propõe alternativas para mudar o seu entorno;

um sujeito que pensa e interfere na sua realidade a partir de princípios como o bem comum, o respeito por si mesmo, pelo outro e pela natureza. Somente dessa forma, a educação pode ser emancipatória. Nesse sentido, ensinar e aprender pela pesquisa e ação podem ser capazes de promover uma escola pública de qualidade.

Ressaltamos, mais uma vez, que interdisciplinaridade, interseccionalidade, interculturalidade crítica são três possibilidades que podem se somar às pesquisas e ações na e a partir das escolas, com a ideia de que devem ser pesquisas e ações politicamente situadas, socialmente referenciadas, coletivo-colaborativa-comunitárias, dialógicas, horizontalizadas, que levem em consideração todas as pessoas envolvidas no processo escolar, os diferentes saberes (tradicionais, populares, comunitários, das periferias, científicos) e levem em consideração as diferentes linguagens e os diversos modos de expressão e expressividade.

Sabemos que essa não é uma tarefa simples ou fácil, no contexto de escolas precarizadas propositalmente por governos, que em muitas ocasiões possuem interesses privados (precarização que também atinge os professores e as professoras, que já trabalham vulneráveis e em situações muito adversas). Compartilhamos conceitos, perspectivas e reflexões, neste texto, como uma tentativa de diálogo respeitoso, na busca de práticas efetivas para a construção de conhecimento democrático nas escolas públicas, sendo isso também um modo de defesa da educação pública.

REFERÊNCIAS

AKOTIRENE, Carla. *Interseccionalidade*. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.

ARROYO, Miguel. Os Movimentos Sociais e a construção de outros currículos. *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, n. 55, p. 47-68, jan./mar. 2015.

BIROLI, Flávia; MIGUEL, Luis Felipe. Gênero, raça, classe: opressões cruzadas e convergências na reprodução das desigualdades. *Mediações - Revista de Ciências Sociais*, Londrina, v. 20, n. 2, p. 27-55, 2015.

COLLINS, Patricia Hill; BILGE, Sirma. *Interseccionalidade*. São Paulo: Boitempo, 2021.

CUNHA, Maria Manuela Ligeti Carneiro da. *Cultura com aspas e outros ensaios*. São Paulo: Cosac & Naify, 2009.

DEMO, Pedro. *Pesquisa: princípio científico e educativo*. 10. ed. São Paulo: Cotez, 2003.

DURÃES, Nelcira Aparecida. Contação de Histórias: algumas possibilidades para contações que combatam o racismo, sexismo e discriminações nas escolas. *In*:

HORÁCIO, Heiberle (org.). *Possibilidades para o trabalho nas escolas com a educação para as relações étnico raciais, diversidade sexual e de gênero, e para justiça social*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2023.

FERREIRA, Amauri Carlos; SENRA, Flávio. Tendência interdisciplinar das ciências da religião no Brasil. O debate epistemológico em torno da interdisciplinaridade e o paralelo com a constituição da área no país. *Numem*, v.15, n.12, p.249-269, 2012.

FORNET-BETANCOURT, Raul. *Interculturalidade*. Críticas, diálogo e perspectivas. São Leopoldo: Nova Harmonia, 2004.

GOMES, Nilma Lino. *O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação*. Petrópolis: Vozes, 2017.

INGOLD, Tim. *Antropologia: para que serve?* Petrópolis: Vozes, 2019.

KERGOAT, Danièle. Dinâmica e consubstancialidade das relações sociais. Novos estudos. *CEBRAP* (86), Mar./2010.

KOPENAWA, Davi. ALBERT, Bruce. 2015. *A queda do céu*. Palavras de um xamã yanomami. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

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

LEIS, Héctor Ricardo. Sobre o conceito de interdisciplinaridade. *Cadernos de Pesquisa Interdisciplinar em Ciências Humanas*, Florianópolis, n. 73, ago. 2005.

OLIVEIRA, Alessandro Roberto. Quando canta o Mutum? Um indicador de análise das transformações climáticas segundo o conhecimento ecológico tradicional. *V Reunião de Antropologia da Ciência e da Tecnologia*, Maio de 2015 – Porto Alegre. Disponível em: file:///D:/Downloads/jeancfs,+Gerente+da+revista,+1363-5637-1-CE.pdf. Acesso em ago./2024.

SIQUEIRA, Everton Antonio Marcelino de; ROCHA, Willian Fernando Porto da; DAL FORNO, Letícia Fleig; MACUCH, Regiane da Silva. Rap: caminho de expressão do conhecimento pela mediação artística. *Revista Administração Educacional – DAEPE/CE - UFPE Recife-PE*, v. 9 n. 1 p. 126-146, jan/jun. 2018.

THIESEN, Juares da Silva. A interdisciplinaridade como um movimento articulador no processo ensino-aprendizagem. *Revista Brasileira de Educação*, v. 13 n. 39 set./dez. 2008.

TUBINO, Fidel. La democracia radical en contextos comunitaristas. In: SALMÓN G., Elizabeth (org.). *Miradas que Construyen. Perspectivas Multidisciplinarias sobre los derechos humanos*. Lima: Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú, 2006. p. 125-146.

WALSH, Catherine. *La interculturalidad en educación*. Perú: Ministerio de Educación. Dirección Nacional de Educación Bilingüe Intercultural, 2005.

PARTE 2

SABERES PLURAIS, VOZES EM CIRCULAÇÃO



DIVERSIDADE CULTURAL NA ESCOLA: POR QUE E PARA QUÊ?

Viviane Bernadeth Gandra Brandão¹⁵
Raiana Maciel do Carmo¹⁶

INTRODUÇÃO

O Brasil tem que construir a pedagogia do pertencimento com crianças e jovens pensando o país como uma grande teia que dê esse sentido [...] Pertencimento traz orgulho de quem somos, não nega quem somos
(Daniel Munduruku)

Nessa grande teia que é o Brasil, os diversos modos de ensinar e de aprender, e a pluralidade de saberes, ainda estão distantes dos currículos escolares. Isso se deve ao fato de que a educação escolar no país possui uma triste herança dos tempos coloniais: a exclusão e a marginalização de conhecimentos de diversos grupos sociais e culturais foram invisibilizados dentro do processo histórico. Sendo assim, de modo geral, a escola ainda

15 Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC-Minas), professora da Universidade Estadual de Montes Claros, vinculada ao Departamento de Política e Ciências Sociais e ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE). E-mail: viviane.brandão@unimontes.br.

16 Doutora em Música pela Universidade Federal da Paraíba, professora da Universidade Estadual de Montes Claros, vinculada ao Departamento de Artes e ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE). E-mail: raianamaciel@yahoo.com.br.

é um espaço que reproduz um modelo monocultural, o qual “entende que todos os povos e grupos compartilham, em condições equivalentes, de uma cultura universal” (Fleuri, 2018).

Nesse sentido, a ideia de *pertencer*, mencionada pelo indígena Daniel Munduruku na epígrafe deste texto, atenta para a necessidade de uma pedagogia que reconheça quem nós somos e de que maneira a diversidade de formas de ser e de estar no mundo podem tecer os processos de ensino e aprendizagem e as demais relações dentro da escola. Um caminho possível para uma educação que contemple esse pertencimento e o reconhecimento do “outro” é a valorização da diversidade cultural.

A definição da diversidade cultural abrange a variedade e a riqueza das culturas existentes no mundo. Ela se refere a conhecimentos, saberes, tradições, línguas, crenças, valores, formas de expressão cultural e artística, e modos de vida que caracterizam um povo. Essa diversidade é o resultado de séculos de interação entre pessoas, comunidades e territórios, as quais constroem a identidade de cada um. Conforme Gomes:

Do ponto de vista cultural, a diversidade pode ser entendida como a construção histórica, cultural e social das diferenças. A construção das diferenças ultrapassa as características biológicas, observáveis a olho nu. As diferenças são também construídas pelos sujeitos sociais ao longo do processo histórico e cultural, nos processos de adaptação do homem e da mulher ao meio social e no contexto das relações de poder (Gomes, 2007, p. 17).

Nesse sentido, é importante reconhecer a diversidade cultural no cotidiano, pois implica valorizar as diferenças e compreender que cada cultura tem uma contribuição singular para cada indivíduo e para as diversas sociedades. É um convite ao diálogo, à convivência harmoniosa e ao respeito mútuo, promovendo um mundo mais inclusivo e equitativo. Portanto, preservar a diversidade cultural é essencial para fortalecer a criatividade, o desenvolvimento sustentável e a paz global.

Segundo a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco, 2009), a diversidade cultural refere-se à multiplicidade de formas pelas quais as culturas das sociedades são expressas.

Isso inclui não apenas as manifestações distintas das culturas por meio de expressões artísticas, práticas e modos de vida, mas também os sistemas de valores, as tradições e as crenças que as sustentam.

A diversidade pode ser tomada como uma realidade positiva, que possibilita o intercâmbio entre as culturas, de forma a potencializar a riqueza que existe em cada uma delas. Por outro lado, as diferenças culturais, entre nações ou entre grupos que convivem em um mesmo espaço geográfico, podem ser a raiz de numerosos conflitos. Um desafio contemporâneo é a capacidade de propor uma perspectiva da diversidade cultural que não se configure em ameaça, mas como um benefício, uma vez que toda cultura tem contribuições efetivas a dar à comunidade internacional. O sentido do termo diversidade cultural relaciona-se à existência de uma variedade de culturas interligadas por um processo de globalização. Segundo a Unesco (2009), no entanto, a diversidade cultural nem sempre resulta no convívio harmônico das culturas. “Perante essa variedade de códigos e perspectivas, os estados nem sempre encontram as respostas apropriadas, por vezes urgentes, nem logram colocar a diversidade cultural ao serviço do bem comum” (Unesco, 2009, p. 3).

Os vetores língua, educação, comunicação, conteúdos culturais, bem como criatividade, são domínios que trazem possibilidades de entendimento intercultural e proporcionam repensar as questões interculturais complexas que existem no mundo atual. Por isso a diversidade cultural não é apenas um fato da vida humana, mas também uma riqueza a ser celebrada e preservada, pois é na pluralidade que reside a força e a criatividade da humanidade. Sendo assim, a diversidade cultural como uma fonte de intercâmbio, inovação e criatividade, é fundamental para o desenvolvimento sustentável e a paz. Dessa forma, essa definição está diretamente intrínseca à ideia de respeito aos direitos humanos, enfatizando a importância da tolerância, do diálogo intercultural e da valorização das diferenças como elementos-chave para uma convivência harmoniosa e para a construção de sociedades inclusivas.

Este capítulo aborda discussões acerca da diversidade cultural no contexto da Educação Básica. Tais discussões são conduzidas por dois

questionamentos. O primeiro “por que a diversidade cultural na escola?” fomenta uma discussão sobre a maneira pela qual diversos grupos sociais foram marginalizados e excluídos da educação escolar ao longo do percurso histórico brasileiro. Tendo em vista esse cenário, o segundo questionamento “para que a diversidade cultural na escola?” alerta para a necessidade de se pensar e executar ações que contemplem essa diversidade, a fim de enfrentar problemas como o racismo, a intolerância, a discriminação e o preconceito. Por fim, o texto apresenta proposições que indicam caminhos possíveis para essas ações, por meio de uma educação escolar voltada para o reconhecimento do outro.

POR QUE A DIVERSIDADE CULTURAL NA ESCOLA?

Na tentativa de respondermos ao questionamento que dá título a essa seção, é necessário lembrarmos, primeiramente, que essa grande teia que é o Brasil é tecida pela diversidade cultural. No país cabem vários “brasis” que refletem a pluralidade de saberes, de fazeres e de conhecimentos das mais distintas expressões culturais. No entanto, mesmo se constituindo como parte fundamental da nossa sociedade, essa diversidade foi sucumbida à marginalização e, muitas vezes, excluída do universo da escola. As consequências disso envolvem a concepção de currículos que exprimem uma visão fragmentada do mundo, na qual prevalece uma perspectiva dominante e hegemônica que exclui e gera preconceitos, intolerância, discriminação, e violência física e simbólica.

Tal perspectiva dominante e hegemônica advém de um momento histórico que parece distante, o do colonialismo português, mas que é perpetuado por séculos até a atualidade por meio de referências que moldam os modos de ser, de estar e de olhar o mundo. Com efeito, ainda que o Brasil tenha se libertado oficialmente de Portugal em 1822 com a chamada “independência”, a lógica colonial de exploração e de imposição do pensamento hegemônico europeu ainda se impõe em todas as estruturas da sociedade. Esse é um debate complexo, mas dentro dos limites deste

texto recorreremos a uma breve discussão dos conceitos de colonialismo e de colonialidade na perspectiva do pensamento decolonial. Tal discussão se faz necessária para melhor compreendermos como a escola no Brasil se constituiu tomando como referência a hegemonia do pensamento europeu e o estado monocultural do conhecimento.

Segundo Quijano (1992, tradução nossa), “o colonialismo é um processo de dominação direta, política, social e cultural dos europeus sobre os conquistados de todos os continentes”. O colonialismo, como uma prática de dominação política oficial de uma sociedade sobre a outra, colocou a Europa em uma posição de referência e, nesse novo padrão de poder mundial, tornou-se centro do capitalismo (Quijano, 1992; 2007). É importante destacar a maneira como esse novo padrão de poder institui hierarquias entre os diversos grupos humanos. Na América, especialmente, a justificativa para a dominação e para a inferiorização de determinados grupos em relação a outros se deu por meio da classificação racial, como uma forma de legitimar as relações de dominação dos conquistadores sobre os conquistados. Isso quer dizer que “a formação de relações sociais fundadas nessa ideia produziu na América identidades sociais historicamente novas: índios, negros e mestiços, e redefiniu outras” (Quijano, 2005, p. 117).

E na medida em que as relações sociais que se estavam configurando eram relações de dominação, tais identidades foram associadas às hierarquias, lugares e papéis sociais correspondentes, com constitutivas delas, e, conseqüentemente, ao padrão de dominação que se impunha. Em outras palavras, raça e identidade racial foram estabelecidas como instrumentos de classificação social básica da população (Quijano, 2005, p. 117).

Essa classificação racial ajuda a “explicar porque os europeus foram levados a sentir-se não só superiores a todos os demais povos do mundo, mas, além disso, naturalmente superiores” (Quijano, 2005, p. 121). No Brasil, essa perspectiva, construída no período colonial, reverbera na educação em um formato de escola que prioriza padrões determinados pela monocultura do saber em detrimento de uma formação humana que abarque a

diversidade cultural. E, ao não contemplar essa diversidade, nega a oportunidade dos sujeitos sociais contarem as suas próprias histórias. Acerca desse debate, a escritora nigeriana Adichie (2009) chama atenção para a dificuldade de a escola conceber e implementar ações pedagógicas que contemplem outros conhecimentos para além do que foi imposto pelo projeto colonialista europeu. Esse projeto promoveu epistemicídios,¹⁷ acarretando no silenciamento e na destruição de outras histórias.

Conforme Brandão (1986, p. 08) “os grupos humanos não hostilizam e não dominam ‘o outro povo’ porque ele é diferente. Na verdade, tornam-no diferente para fazê-lo inimigo”. Foi exatamente isso que ocorreu com a construção das diferenças utilizando como justificativa a classificação dos grupos humanos pela raça. Nesse sentido, Gomes (2007, p. 25) afirma que “muito do que fomos educados a ver e distinguir como diferença é, na realidade, uma invenção humana que, ao longo do processo cultural e histórico, foi tomando forma e materialidade”.

Mesmo com o rompimento do colonialismo, ou seja, da libertação oficial dos países colonizados, emerge a chamada colonialidade, a qual se caracteriza pela “lógica subjacente da fundação e do desdobramento da civilização ocidental desde o Renascimento até hoje, da qual colonialismos históricos têm sido uma dimensão constituinte, embora minimizada” (Mignolo, 2017, p. 2). A colonialidade, assim como o colonialismo, mantém a subalternização do imaginário dos povos dominados, agindo de forma profunda e violenta sobre as questões intangíveis, epistemológicas e simbólicas dos povos e das culturas.

Nas sociedades que são produto da colonização europeia, a colonialidade “[...] se mantém viva em manuais de aprendizagem, no critério para o bom trabalho acadêmico, na cultura, no sentido comum, na autoimagem dos povos, nas aspirações dos sujeitos e em muitos outros aspectos de nossa experiência moderna” (Maldonado-Torres, 2007, p. 131, tradução nossa).

17 Termo criado por Boaventura de Sousa Santos (1995), o epistemicídio designa a invisibilização e o apagamento de formas de conhecimentos não assimiladas e propagadas pelo padrão de poder colonial/europeu.

Dessa maneira, a colonialidade também se perpetua na educação escolar, hierarquizando conhecimentos e valorizando aqueles moldados pelo projeto colonial europeu. Isso se reflete em currículos excludentes que desconsideram aspectos significativos da diversidade cultural, sendo alguns deles: as contribuições dos povos negros e indígenas, as experiências e as realidades socioculturais dos estudantes, a cultura regional e os aspectos culturais de diversas partes do mundo. Sem dúvidas, inserir esses aspectos na educação escolar é um grande desafio, pois implica em conflitos, exigindo processos de negociações. Mas a escola precisa se abrir para essa diversidade, buscando a superação do chamado daltonismo cultural, o qual “tende a não reconhecer as diferenças étnicas, de gênero, de diversas origens regionais ou comunitárias” (Stoer; Cortesão, 1999, p. 56 *apud* Candau, 2013, p. 27).

Dessa maneira, uma resposta possível ao questionamento que dá título à seção é afirmar que o colonialismo e a colonialidade implicaram em um projeto de poder e de hegemonia que impactaram em todas as estruturas da sociedade e, na educação escolar, especificamente, promoveram o silenciamento das expressões culturais que compõem a rica diversidade cultural brasileira. Esse fato, sem dúvida, justifica algumas das razões pelas quais a diversidade cultural, que tece a grande teia que é o nosso país, deve se destacar como eixo central dos currículos e no cotidiano do universo da escola.

PARA QUE A DIVERSIDADE CULTURAL NA ESCOLA?

A diversidade cultural na escola deve ser vista não apenas como um tema, mas como um eixo central para a construção de uma sociedade justa e igualitária nos termos dos direitos sociais preconizados na Constituição Federal de 1988. Ao valorizar as diferenças e problematizar as desigualdades, a escola cumpre sua função social de formar cidadãos conscientes e comprometidos com a transformação de uma sociedade pautada na defesa intransigente dos direitos humanos.

Gomes (2007), aborda a diversidade cultural como uma característica fundamental da sociedade, que se expressa nas diferenças entre grupos sociais em relação a aspectos como identidade, cultura, história, valores, práticas e saberes. Para ela, a diversidade cultural é um reflexo das múltiplas formas de ser e estar no mundo, representando a riqueza das experiências humanas. Nesse sentido, a escola é um espaço essencial para o desenvolvimento da convivência democrática e da valorização das diferenças culturais, por isso é fundamental a inclusão da diversidade cultural no ambiente escolar.

A autora coloca ainda que a presença e a valorização da diversidade cultural na escola não são apenas uma questão ética, mas também pedagógica e política (Gomes, 2007). Reflete e exemplifica sobre a educação das relações étnico-raciais, e destaca que a escola é um espaço privilegiado para combater preconceitos, desigualdades e discriminações, construindo uma sociedade mais equitativa. Desse modo, a inclusão de conteúdos e práticas pedagógicas que reconheçam e celebrem as diversas culturas presentes no Brasil, especialmente as culturas afro-brasileiras e indígenas, é uma ação necessária para uma educação transformadora e livre de preconceitos. A diversidade cultural não deve ser apenas reconhecida, mas também valorizada e respeitada. Compreender a importância das diferenças não implica hierarquias ou inferiorização, mas sim a coexistência de múltiplas perspectivas que contribuem para uma sociedade mais justa e plural.

Candau (2008) enfatiza que a escola precisa adotar uma perspectiva intercultural, que vai além da mera coexistência de culturas. A interculturalidade implica o reconhecimento ativo das diferenças culturais como riquezas que devem ser valorizadas e articuladas no cotidiano escolar. Isso demanda a promoção de um diálogo respeitoso e a problematização de desigualdades sociais, culturais e econômicas que impactam as comunidades escolares. A diversidade cultural é um elemento central para o processo educativo, especialmente em sociedades marcadas por profundas desigualdades sociais e culturais. Reconhecer e trabalhar com a diversidade cultural na educação implica compreender que a escola é

um espaço onde diferentes culturas, saberes, identidades e experiências convivem, muitas vezes, em relações de tensão e desigualdade.

Para Candau (2008), a diversidade cultural não deve ser vista apenas como um dado ou característica, mas como um princípio pedagógico que desafia as práticas educativas a se tornarem mais inclusivas e transformadoras. Ela enfatiza a necessidade de uma educação intercultural, que vá além do simples reconhecimento das diferenças, promovendo o diálogo, o respeito mútuo e a valorização de todas as culturas. Esse enfoque busca romper com práticas homogêneas e hegemônicas que frequentemente desconsideram ou inferiorizam as culturas de grupos historicamente marginalizados, como povos indígenas, comunidades afrodescendentes e outros grupos subalternizados.

A educação deve ter como meta a construção de uma sociedade democrática e plural, na qual a diversidade cultural seja entendida como uma riqueza e um direito humano. Assim, exige que os educadores adotem uma postura crítica, revisem currículos, práticas e materiais pedagógicos, e estejam atentos às desigualdades que se expressam na escola, muitas vezes reproduzindo exclusões sociais. Candau (2008) aborda a necessidade de transformar a escola em um espaço onde as vozes de todos os estudantes, especialmente daqueles que pertencem a culturas minorizadas, sejam ouvidas, respeitadas e valorizadas, contribuindo para a formação de cidadãos conscientes e solidários.

Diante desse contexto, pensar e executar ações que contemplem a diversidade cultural é uma necessidade urgente para enfrentar problemas estruturais, como o racismo, a intolerância, a discriminação e o preconceito. Em uma sociedade marcada por desigualdades históricas e sociais, a promoção do respeito às diferenças não é apenas uma questão ética, mas também uma condição indispensável para a construção de uma convivência verdadeiramente democrática e equitativa.

Conforme Munanga (2010, p. 41) “no plano político, o reconhecimento da diversidade cultural conduz à proteção das culturas minoritárias”. No entanto, fica evidente a ausência de políticas e práticas inclusivas,

perpetuando a exclusão de grupos historicamente marginalizados, como povos indígenas, quilombolas, pessoas LGBTQIAPN+, imigrantes, pessoas com deficiência, neurodivergentes e outros segmentos. O racismo, por exemplo, não é apenas uma questão individual, mas uma estrutura que se manifesta em desigualdades econômicas, educacionais e sociais. Da mesma forma, a intolerância religiosa e outras formas de preconceito são reforçados por narrativas que desvalorizam a diversidade e promovem uma cultura de exclusão.

Ações que contemplem a diversidade devem ser guiadas por princípios como o diálogo intercultural, o reconhecimento das diferenças e a valorização das contribuições de cada grupo para a sociedade. No campo da educação, é essencial incorporar práticas pedagógicas que reflitam a pluralidade cultural, desconstruindo estereótipos e promovendo a equidade. Isso pode incluir a revisão de currículos, a formação de professores para lidar com a diversidade e a inclusão de conteúdos que reflitam as histórias, os saberes e as culturas de grupos subalternizados.

Além disso, no âmbito das políticas públicas, é fundamental implementar ações afirmativas que garantem acesso equitativo a oportunidades em diferentes setores, como o mercado de trabalho, o sistema educacional e os espaços de representação política. Campanhas de educação e mobilização social também desempenham um papel crucial na transformação das mentalidades e na promoção de uma cultura de respeito e inclusão.

Enfrentar o racismo, a intolerância, a discriminação e o preconceito exigem não apenas ações pontuais, mas uma mudança estrutural e cultural. Essa transformação só será possível por meio do compromisso coletivo de valorizar a diversidade como um pilar para a justiça social e a convivência pacífica.

PARA PENSAR E AGIR: CAMINHOS POSSÍVEIS PARA A DIVERSIDADE CULTURAL NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

Pensar e executar ações que contemplem a diversidade cultural é uma demanda contemporânea necessária para enfrentar problemas

estruturais, como o racismo, a intolerância, a discriminação e o preconceito. Em uma sociedade marcada por desigualdades históricas e sociais, a promoção do respeito às diferenças é uma questão ética e uma condição indispensável para a construção de uma convivência verdadeiramente democrática e equitativa. Assim, discutir e desenvolver ações acerca da diversidade no universo da educação escolar deve ter como ponto de partida princípios como o diálogo intercultural, o reconhecimento das diferenças e a valorização das contribuições de cada grupo para a sociedade.

Neste trabalho, sustentamos a ideia de que promover a diversidade na escola, sob o ponto de vista da cultura, é essencial, tendo em vista que esse é um espaço de formação cidadã, que tem o potencial de ser um ambiente transformador, no qual as diferenças culturais, étnicas, religiosas, de gênero e outras sejam respeitadas, valorizadas e incluídas. Para alcançar esse objetivo, é necessário adotar práticas pedagógicas e institucionais que promovam a inclusão e o reconhecimento da pluralidade. Nesse sentido, compartilhamos a seguir algumas sugestões que apontam caminhos para a diversidade cultural no ambiente escolar. Ressaltamos que essas proposições não dependem apenas do movimento de todos os sujeitos que fazem parte da escola, mas também no âmbito das políticas públicas e de toda a sociedade.

A princípio, sugerimos uma *revisão dos currículos escolares*, tendo em vista que o currículo perpassa por documentos oficiais e suas traduções pelos gestores e pelos/as professores/as. Essa é uma ação prioritária, pois o currículo deve refletir a pluralidade cultural da sociedade, incluindo: a valorização das histórias e das contribuições de povos indígenas, africanos e suas diásporas, como preconizado pelas leis 10.639/2003 e 11.645/2008; e os conteúdos que abordem questões de gênero, orientação sexual, religião e outras identidades. As adaptações curriculares surtem impacto na elaboração e na promoção de materiais didáticos que representem a diversidade humana de forma positiva e livre de estereótipos. Assim, além de uma revisão dos conteúdos propostos, é fundamental incluir autores/as negros/as, indígenas, mulheres, latinoamericanos e outras que representem a diversidade de saberes.

Uma outra proposição é a *formação continuada de professores/as*, pois necessitam estar preparados para lidar com temas relacionados à diversidade. Nesse sentido, é importante se estabelecer processos formativos que sensibilize os/as educadores a reconhecerem e combaterem atitudes racistas, preconceituosas ou discriminatórias; assim como oferecer estratégias pedagógicas para promover o respeito às diferenças e encorajar a prática de metodologias que favoreçam a inclusão, atividades participativas que contemplem o protagonismo dos/as estudantes, realização de debates e projetos interdisciplinares.

A *promoção de um ambiente escolar inclusivo* também é um caminho que deve ser percorrido pela escola para se estabelecer como espaço onde todos se sintam pertencentes. Para isso, é fundamental criar políticas institucionais contra o racismo, a intolerância e o bullying; estimular a convivência entre diferentes grupos por meio de projetos colaborativos e ações culturais; garantir acessibilidade física, pedagógica e comunicacional para estudantes com deficiência, neurodivergentes ou outras necessidades específicas.

A *valorização das vozes dos estudantes* é uma proposição que visa promover o protagonismo estudantil e uma forma de reconhecer a diversidade de vivências dentro da escola. Essa ação pode ser realizada por meio de grêmios estudantis que abordem temas relacionados à diversidade, bem como em atividades curriculares e extracurriculares que envolvam oficinas e rodas de conversa sobre preconceito, igualdade e direitos humanos; constituindo espaços de expressão artística e cultural que valorizem as identidades dos alunos.

Uma proposição fundamental é o estabelecimento de *parcerias com a comunidade*, ou seja, a escola pode se conectar com as comunidades ao redor para ampliar a compreensão sobre a diversidade cultural. Algumas estratégias incluem convidar lideranças comunitárias e representantes de diferentes grupos para palestras, oficinas e eventos escolares; estabelecer parcerias com instituições que trabalham com direitos humanos, diversidade cultural e educação antirracista; promover feiras culturais ou eventos que celebrem as múltiplas identidades presentes no território.

Além disso, a *mediação de conflitos e combate a práticas discriminatórias* se constitui como caminho para desenvolver mecanismos para lidar com situações de preconceito e discriminação na escola, tal como criar canais de denúncia e acolhimento para estudantes e professores que enfrentem racismo ou discriminação de qualquer espécie; implementar programas de mediação de conflitos baseados no diálogo e na educação para a paz; garantir que casos de discriminação sejam tratados de forma séria e pedagógica, com foco na orientação para que não ocorra futuramente.

Outra proposição necessária é o *trabalho com a cultura regional e os aspectos culturais de outros estados e países*, visto que é uma abordagem enriquecedora para promover a diversidade cultural e ampliar a compreensão dos estudantes sobre a sua própria identidade e sobre o mundo. Essa prática estimula o respeito às diferenças, fortalece a identidade cultural e promove a empatia, contribuindo para formar cidadãos mais conscientes e preparados para viver em uma sociedade globalizada e plural.

Explorar a cultura regional é uma forma de conectar os estudantes às suas origens e fortalecer a identidade local. Para que isso ocorra, seguem algumas ações que podem ser desenvolvidas nas escolas: trabalhar as manifestações culturais locais, com festas típicas, danças, músicas, gastronomia, artesanato e ritos populares que auxiliam os estudantes a valorizarem a riqueza da cultura ao seu redor; convidar mestres da cultura popular, artistas e historiadores locais para compartilhar saberes e vivências; projetos interdisciplinares que integram temas como história, geografia e expressões artísticas da região nas disciplinas escolares, promovendo uma visão ampla da importância do contexto local; visitas e experiências práticas, como organizar passeios a museus, feiras culturais, centros históricos e outros espaços que preservam a memória e o patrimônio regional.

O estudo das culturas de outros estados e países favorece o entendimento sobre as diferenças e semelhanças entre as sociedades, promovendo o diálogo intercultural. Entre outras práticas possíveis, destacam-se: semana ou dias da diversidade cultural que dediquem momentos específicos para trabalhar culturas de diferentes estados e países, com

apresentações de danças, culinárias, músicas e narrativas que mostram a pluralidade mundial; trocas culturais, como intercâmbio entre escolas de diferentes regiões ou até mesmo com alunos de outros países, podem proporcionar uma vivência direta das diferenças culturais; relacionar aspectos culturais a temas globais, como sustentabilidade, direitos humanos e história, mostrando como valores e práticas culturais influenciam o mundo contemporâneo; explorar recursos digitais, como vídeos, plataformas de aprendizado e visitas virtuais a museus e instituições culturais de outras localidades, para conectar os estudantes com culturas distantes.

Há muitos benefícios de integrar culturas regionais e globais no ensino, como: (i) a valorização das identidades locais e nacionais que, ao reconhecer sua própria cultura, os estudantes desenvolvem autoestima e respeito por suas raízes; (ii) a promoção do respeito e da tolerância, ao se estudar outras culturas reduz preconceitos e promove uma visão mais aberta e empática sobre as diferenças; (iii) o desenvolvimento da cidadania global, em que os estudantes passam a entender as interconexões entre povos e culturas, percebendo-se como parte de um mundo diverso e interdependente; (iv) fortalecimento das competências socioemocionais, que proporciona a convivência com diferentes perspectivas culturais e estimula habilidades como a empatia, o diálogo e a colaboração.

Ao unir a valorização das culturas locais com a abertura para o conhecimento global, as escolas desempenham um papel fundamental na formação de indivíduos preparados para respeitar e celebrar a diversidade cultural. Essa abordagem cria um ambiente de aprendizado dinâmico, onde a riqueza cultural de cada grupo é reconhecida e compartilhada, contribuindo para a construção de uma sociedade mais inclusiva e harmônica. Essas ações, quando pensadas e executadas de forma integrada, não apenas enfrentam problemas como o racismo, a intolerância, a discriminação e o preconceito, mas também transformam a escola em um espaço de convivência democrática e inclusiva, onde a diversidade é vista como uma riqueza e não como uma barreira. Essa abordagem prepara os estudantes para serem cidadãos críticos, solidários e conscientes do valor das diferenças em uma sociedade plural.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho abordamos discussões acerca da diversidade cultural no contexto da Educação Básica. Assim, buscando responder à questão “por que a diversidade cultural na escola?” o artigo ressaltou a maneira pela qual diversos grupos sociais foram marginalizados e excluídos da educação escolar ao longo do percurso histórico brasileiro. Para tanto, recorremos ao pensamento decolonial para discutir os conceitos de colonialismo e de colonialidade. Tais conceitos evidenciaram que a lógica do pensamento europeu implicou em uma concepção de escola que privilegiava determinados conhecimentos em detrimento de outros.

Com efeito, compreendemos que a diversidade, sob o ponto de vista cultural, é entendida como a construção histórica, social e cultural das diferenças (Gomes, 2007, p. 17) e que, portanto, o projeto hegemônico colonial levou a sociedade a enxergar algumas dessas diferenças como algo inferior. Isso porque os colonizadores justificaram a sua dominação e a sua posição como centro do mundo capitalista utilizando a raça como um critério de classificação que propôs hierarquias nas relações sociais e de poder.

O outro questionamento proposto para conduzir as reflexões deste texto indagou: “para que a diversidade cultural na escola? Essa pergunta norteou um debate sobre como a inclusão da diversidade cultural nos currículos pode ser significativa no enfrentamento de problemas como o racismo, a intolerância, a discriminação e o preconceito. Para tanto, se faz necessário que a educação escolar contemple a diversidade cultural por meio de ações regidas por princípios como o diálogo intercultural e, consequentemente, pelo reconhecimento das diferenças e pela valorização dos diversos grupos que compõem a sociedade brasileira.

Por fim, o texto apresenta proposições que indicam caminhos possíveis para essas ações, evidenciando de que maneira a escola e os sujeitos que a compõem podem construir e atuar em um projeto educacional atento a todas as formas de ser, de estar e de ver o mundo. Portanto, conscientes de que essas propostas envolvem um movimento não apenas

no âmbito da escola, mas também das políticas públicas e, sobretudo, da sociedade. Para tanto, sugerimos as seguintes ações: revisão do currículo escolar, com o reconhecimento da história e a da cultura dos povos negros e indígenas, assim como da cultura regional e de outras partes do mundo; a formação continuada dos professores; a valorização das referências culturais dos próprios estudantes, a realização de parcerias com a comunidade, a mediação de conflitos e o combate à práticas discriminatórias.

Não é exaustivo afirmar que a inclusão da diversidade cultural na escola promove uma formação comprometida com a pluralidade de saberes e com a ética na formação humana. Para além dos questionamentos realizados nos limites deste trabalho, a escola, incluindo os seus gestores, os professores, as professoras e os/as estudantes devem ser estimulados a indagar sobre a diversidade não como um tema, tratado pontualmente em algumas datas comemorativas, mas como um eixo fundamental do currículo.

REFERÊNCIAS

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. *O perigo de uma única história*, 2009. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=wQk17RPuHw8>. Acesso em: 13 dez. 2024.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *Identidade e etnia: Construção da pessoa e resistência cultural*. São Paulo: Brasiliense, 1986.

CANDAU, Vera Maria (org.). *Sociedade, educação e cultura(s): questões e propostas*. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

CANDAU, Vera Maria. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: MOREIRA, Antonio Flávio; CANDAU, Vera Maria. (org.). *Multiculturalismo, Diferenças Culturais e Práticas Pedagógicas*. 10 ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

CANDAU, Vera Maria. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. *Revista Brasileira de Educação*, v. 13, n. 37, p. 45-56, 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu>. Acesso em: 02 out. 2025.

FLEURI, Reinaldo Matias. *Educação intercultural e formação de professores*. João Pessoa: Editora do CCTA, 2018.

GOMES, Nilma Lino. *Indagações sobre o currículo: diversidade e currículo*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag4.pdf>. Acesso em: 09 dez. 2024.

MALDONADO-TORRES, Nelson. *Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto*. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSGOUEL, Ramón (org.). *El giro decolonial: reflexiones para uma diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Universidad Javeriana-Instituto Pensar, Universidad Central-IESCO, Siglo del Hombre Editores, 2007. p. 127-167. Disponível em: <http://www.unsa.edu.ar/histocat/hamoderna/grosfoguelcastrogoomez.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2024.

MIGNOLO, Walter D. Colonialidade: o lado mais escuro da modernidade. Tradução de Marco Oliveira. *Revista Brasileira de Ciências Sociais* [online], v. 32, n. 94, p. 1-18, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbcsoc/a/nKwQNPrx5Zr3yMjh7tCZVk/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 09 dez. 2024.

MUNANGA, Kabengele. *Educação e diversidade cultural*. Cadernos PENESB, v. 10, p. 37-54, 2010.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad y modernidad/racionalidad. *Perú Indígena*, Lima, v. 13, n. 29, p.11-20, 1992. Disponível em: <https://www.lavaca.org/wp-content/uploads/2016/04/quijano.pdf>. Acesso em: 11 dez. 2024.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade, poder, globalização e democracia. Tradução de Dina Lida Kinoshita. *Novos Rumos*, n. 37, 2002. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/novosrumos/article/view/2192>. Acesso em: 10 dez. 2024.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais – perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 117-142.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade*. Porto: Afrontamento; São Paulo: Cortez, 1995.

UNESCO. *Relatório Mundial da UNESCO: investir na diversidade cultural e no diálogo intercultural*. [S. l.], 2009. 36 p. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001847/184755por.pdf>. Acesso em: 06 dez. 2024.

MEDICALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR: REFLEXÕES A PARTIR DA PESQUISA ACADÊMICA

César Rota Júnior¹⁸

Procurando bem
Todo mundo tem pereba
Marca de bexiga ou vacina
E tem piriri, tem lombriga, tem ameiba
Só a bailarina que não tem

Futucando bem
Todo mundo tem piolho
Ou tem cheiro de creolina
Todo mundo tem um irmão meio zarolho
Só a bailarina que não tem
[...]

Não livra ninguém
Todo mundo tem remela
Quando acorda às seis da matina
Teve escarlatina
Ou tem febre amarela
Só a bailarina que não tem

Medo de subir,
Medo de cair,
Medo de vertigem
Quem não tem
[...]
Procurando bem
Todo mundo tem¹⁹

18 Psicólogo, Doutor em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais, professor da Universidade Estadual de Montes Claros, vinculado ao Departamento de Educação e ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE). E-mail: cesar.junior@unimontes.br e cesarota@yahoo.com.br.

19 Canção “Ciranda da Bailarina”, composta por Edu Lobo e Chico Buarque, 1982.

INTRODUÇÃO

João tem nove anos, estuda em uma escola pública no estado de Minas Gerais, está matriculado no 3º ano e não sabe ler. Sua professora, Simone, tem tentado, desde o início do ano, ajudá-lo, mas sem sucesso. Na verdade, outros professores pelos quais João já passou também tentaram, mas ele segue identificando apenas as letras, mas ainda com grandes dificuldades em silabar. Para além disso, Simone o percebe disperso nas aulas, tem sempre que chamá-lo pelo nome, e ele acaba demorando um pouco a atender. Na verdade, desde que chegou à escola, no 1º ano, vindo da educação infantil, já se tinha sobre ele alguma suspeita: seu relatório indicava que talvez devesse ser avaliado por um neuropediatra.

A história de João se repete de maneira cotidiana nas escolas brasileiras. Qual professora/professor nunca teve, ou tem, um João em sua sala de aula? Em verdade, esse cenário não é raro, nem novo, embora tenhamos atualmente o fenômeno das chamadas “dificuldades de aprendizagem” atravessado por outros discursos, por outras explicações, bem como pela proposição de outras formas de lidar, outros tratamentos. Não é também difícil notar que testemunhamos um crescimento vertiginoso de diagnósticos e laudos, sobretudo que atestam quadros como o Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade (TDAH), o Transtorno do Espectro Autista (TEA), o Transtorno Opositivo-Desafiador (TOD), entre outros menos comuns. Àquelas professoras/professores com um pouco mais de tempo de sala de aula também pode parecer curioso que a dislexia já não figure, ao menos não como antes, entre os nomes mais recorrentes quando buscamos entender o que ocorre com João, mas voltaremos a isso mais à frente.

Este texto objetiva problematizar esse cenário em que, de maneira cada vez mais rápida e simples, atribuímos rótulos aos nossos alunos (quando não a nós mesmos!). Mas por que temos vivenciado isso? Por que buscamos respostas às dificuldades de nossos alunos na psiquiatria ou na neurologia? Alguns aspectos me parecem importantes, e são eles que tomarei como guia neste exercício de introduzir o conceito de

medicalização, que me parece ainda pouco circula nos meios escolares.

Para começar a conversa, apresento a conceituação a seguir:

O termo *medicalização* refere-se ao processo de transformar questões não médicas, eminentemente de origem social e política, em questões médicas, isto é, tentar encontrar no campo médico as causas e soluções para problemas dessa natureza. A *medicalização* ocorre segundo uma concepção de ciência médica que discute o processo saúde-doença como centrado no indivíduo, privilegiando a abordagem biológica, organicista. Daí as questões medicalizadas serem apresentadas como problemas individuais, perdendo sua determinação coletiva. Omite-se que o processo saúde-doença é determinado pela inserção social do indivíduo, sendo, ao mesmo tempo, a expressão do individual e do coletivo (Collares; Moysés, 1994, p. 25).

O conceito acima já nos mostra dois pontos fundamentais: 1) o fenômeno da *medicalização* tem relação com o uso de termos advindos do campo médico, mas usados para nomear características que são de origem social e política, e não alterações cerebrais, por exemplo; e 2) algumas questões que disso decorrem, sobretudo a leitura individualizada, e fatalmente culpabilizatória, das dificuldades como as enfrentadas por João, ou seja, ele tem dificuldades em alfabetizar-se, mesmo com um enorme esforço de Simone, sua professora, seu transtorno o impediria de aprender.

Fazendo uma diferenciação muito necessária, a *medicalização* refere-se ao processo social pelo qual questões que antes eram entendidas como estabelecidas pelo contexto histórico-cultural passam a ser tratadas como problemas (bio)médicos. Esse fenômeno ocorre quando comportamentos, estados emocionais ou condições consideradas esperadas são redefinidos como patologias que necessitam de intervenção médica. Por exemplo, a tristeza pode ser medicalizada e considerada depressão, a agitação de uma criança sendo lida como hiperatividade, uma dificuldade de relacionamento social sendo lida como TEA. A *medicalização* amplia o papel da medicina na vida cotidiana, muitas vezes influenciada por fatores sociais, culturais e econômicos, incluindo o interesse da indústria farmacêutica em promover diagnósticos e tratamentos.

Ainda que consideremos o papel da indústria farmacêutica, nem sempre medicalizar leva à prescrição de alguma medicação. Logo, medicar,

por outro lado, é a administração de substâncias específicas para tratar, prevenir ou controlar doenças ou condições de saúde. É um ato técnico e terapêutico que envolve o uso de medicamentos prescritos ou de venda livre para aliviar sintomas, curar doenças ou melhorar a qualidade de vida. Ao contrário da medicalização, que é um fenômeno social mais amplo, a medicação é uma intervenção específica que ocorre no âmbito individual e clínico. Embora muitas vezes associada à medicalização, a medicação é apenas uma das ferramentas da prática médica e nem sempre implica que o uso do medicamento decorra de um processo de medicalização.

Em outras palavras, afirmar a medicalização da educação escolar não é (apenas) apontar o uso e o abuso de medicações psiquiátricas por crianças e adolescentes. Medicalizar não é sinônimo, portanto, de prescrição de medicamentos, sejam eles para manter a criança mais atenta, mais quieta, mais contida, menos rebelde. O fenômeno da medicalização trata, justamente, da tendência a entendermos que crianças e adolescentes, quando no espaço escolar, devem ser atentas, quietas, contidas e obedientes e que, quando não são, buscamos nelas mesmas os motivos que poderiam explicar isso, e não nos motivos que, historicamente, nos fizeram constituir uma escola que precisa que eles sejam atentos, quietos, contidos e obedientes. Essa busca, pautada em um olhar marcado por um outro fenômeno, chamado determinismo biológico, nos leva a encaminhar essas crianças que acabam, no mais das vezes, aí sim, medicadas (Oliveira, 2024; Viégas *et al.*, 2014; Leonardo; Silva; Leal, 2021; Patto, 1996). Ao longo do texto, retomaremos a noção de determinismo biológico, bem como as inúmeras implicações que ela acarreta no cotidiano escolar. Mas se um dos antídotos à medicalização é a historização das ditas “dificuldades de aprendizagem”, usemos também desse recurso e voltemos no tempo, para buscarmos as origens da própria medicalização.

Especial destaque merece ser dado à obra de Maria Helena Souza Patto, citada acima, em virtude de sua importância no campo da psicologia escolar. Nesse livro específico, Patto (1996) analisa as causas estruturais do fracasso escolar no Brasil, questionando a naturalização desse fenômeno como

resultado de déficits individuais dos alunos. Por meio de uma abordagem crítica e fundamentada na psicologia histórico-cultural, a autora desvenda como fatores socioeconômicos, culturais e institucionais contribuem para a perpetuação das desigualdades educacionais. A autora explica como o sistema educacional muitas vezes reforça relações de poder que marginalizam crianças de classes populares, tratando dificuldades de aprendizagem como problemas intrínsecos ao aluno, enquanto negligencia as condições concretas das escolas e as práticas pedagógicas inadequadas. Enfim, propõe uma mudança de perspectiva: do foco na culpabilização individual para uma análise mais ampla e sistêmica das desigualdades que estruturam o fracasso escolar.

Vale ressaltar ainda que o intuito aqui é buscar, na pesquisa acadêmica, base para uma leitura mais cuidadosa da medicalização, de maneira embasada cientificamente, na extensa literatura que já encontramos sobre o assunto. Especificamente, tomaremos duas vertentes da pesquisa como referência: a pesquisa histórica/historiográfica, já que ela nos ajuda tanto a desnaturalizar os processos de desenvolvimento e aprendizagem na escola como nos fornece elementos da história da aplicação do discurso biomédico à educação escolar, e a da pesquisa qualitativa na educação, concordando com Cardano (2024), quando ele afirma que aquilo que é tratado como ponto fraco na pesquisa qualitativa, a partir de uma lógica tradicional de pesquisa acadêmica, na verdade se apresentam como pontos fortes: nela o pesquisador mantém-se próximo e não distante do campo de pesquisa; não busca dar uniformidade ao processo de coleta, ainda que seja essencial uma densidade epistemológica e ética; e não busca generalizar seus resultados, pois cada campo de pesquisa, cada escola, por exemplo, por mais que guarde certa estrutura de funcionamento, apresenta muito de singular.

MEDICALIZAÇÃO NA HISTÓRIA: RETOMANDO O CONCEITO

O termo medicalização não é novo, tampouco é exclusivo do contexto escolar. Ele surge em fins da década de 1960, fazendo referência à

apropriação, por parte do saber médico, dos modos de vida e da sociedade. Conrad (2007) discute, por exemplo, o aumento tanto das nomeações quanto dos diagnósticos: “Claramente, o número de problemas da vida que foram definidos como médicos cresceu enormemente” (Conrad, 2007, p. 3, tradução nossa), fazendo referência à segunda metade do século XX. Mas, entendemos que é necessário voltarmos mais no tempo, a fim de apresentar mais elementos e argumentos.

Impossível não citar o filósofo Michel Foucault que, nos anos 1970, publica um texto chamado “O nascimento da medicina social”, no qual argumenta acerca do uso dos saberes médicos como estratégias de controle social, de expansão de uma medicina que, antes privada e individual, vai aos poucos passando para o lugar de uma medicina social, aos poucos se constituindo um conjunto de saberes e práticas que permitem aos Estados maior controle social, pela via do controle do corpo. É nesse texto que encontramos uma colocação bastante conhecida do autor: “O corpo é uma realidade biopolítica. A medicina é uma estratégia biopolítica” (Foucault, 1984, p. 80).

O que o autor argumenta é que, com o nascimento da chamada medicina moderna, científica, ali no final do século XVIII, vamos testemunhando a construção de explicações médicas para inúmeros fenômenos humanos, que até então recebiam outras explicações, míticas, religiosas, ou mesmo baseadas nas experiências de cada povo, em cada região, de cada cultura. Assim, um ponto-chave do processo de medicalização é seu caráter universalizante, ou seja, uma vez definidos os critérios diagnósticos, eles vão passando a valer para todas e todos, com pouco peso para os aspectos sociais e culturais em jogo. Foucault ainda afirma, quase em tom de profecia, que o saber médico, quanto mais cresce, mais nos enreda e mais vai sendo difícil escapar dele (Foucault, 1984)²⁰. Aqui, o exercício do poder se daria pela disciplina (palavra tão frequente nas nossas escolas!),

20 Uma sugestão de leitura é a obra *O alienista*, de Machado de Assis, em que o autor faz uma contundente e irônica crítica à psiquiatria que circulava no Brasil em fins do século XIX.

ou melhor, pela normalização dos corpos e dos modos de ser; em outras palavras, pela definição das condições de *normalidade*. Já no século XIX, uma denominação comum era a de “criança anormal”, expressão que hoje nos soa estranha, mas que indica a questão da centralidade da normalização. As crianças assim diagnosticadas acabavam, invariavelmente, internadas em instituições psiquiátricas, em virtude de serem lidas como portadoras de anormalidades, sobretudo biológicas. Em outras palavras, não utilizamos mais a expressão “criança anormal”, mas não estamos, ainda, pautados em certa leitura do cenário da escola em que acabamos localizando certas diferenças como anormalidades?

No Brasil, o saber médico, desde o século XIX e na passagem ao século XX, também se fez presente. Costa (1979), em obra que utiliza a perspectiva foucaultiana, analisa os modos como o saber médico se aporta na escola, analisando criticamente como a medicina moderna se entrelaça com valores sociais e culturais, reforçando normas de comportamento e controle sobre os corpos e as subjetividades. Ele destaca que as práticas médicas são um instrumento que não apenas trata doenças, mas também regula condutas consideradas desviantes da norma social, muitas vezes legitimando desigualdades de gênero, classe e sexualidade. No contexto da família, o autor evidencia como o discurso médico se articula para normatizar comportamentos, patologizando aqueles que fogem do padrão hegemônico, como certas expressões de sexualidade ou dinâmicas familiares não tradicionais. Aqui é preciso fazer menção a outra explicação muito difundida e generalizada na escola brasileira, a de que o aluno com dificuldades em seu processo de escolarização tem uma família desestruturada ou disfuncional, mas a esse ponto voltaremos mais à frente.

Assim, o autor problematiza a medicalização como um mecanismo que desconsidera a complexidade das relações humanas e das experiências subjetivas. Ao reduzir problemas sociais ou emocionais a questões biológicas, o discurso médico tende a deslocar a responsabilidade dos contextos sociais para os indivíduos, obscurecendo fatores como pobreza, desigualdade ou violência estrutural. No âmbito da família, isso

pode levar à culpabilização de mães, pais ou crianças por dinâmicas que, muitas vezes, são influenciadas por questões externas. A crítica de Costa (1979) enfatiza que a medicalização não apenas fragmenta a experiência humana, mas também alimenta uma visão determinista e normativa da vida, onde o “normal” é imposto como padrão inquestionável, ao invés de ser debatido ou contextualizado.

Quando, no dia a dia da escola, nos deparamos com uma criança que escapa às tais “condições de normalidade”, o que fazemos? Inúmeras são as respostas possíveis, porém é cada vez mais frequente que pensemos: “esse menino deve ter alguma coisa, algum transtorno...”. Como nosso personagem João, que não aprendeu ainda a ler aos 9 anos, no 3º ano. Como vimos, já o acompanhava a possibilidade de uma avaliação por um neuropediatra, e que poderia identificar algo, talvez um TDAH, ou uma dislexia. Mas que garantia temos que é disso mesmo que se trata? Como saber se a agitação, por exemplo, de determinada criança é uma agitação excessiva, se o que entra em jogo é nossa percepção dessa mesma agitação? Em outras palavras, o que para um pode ser excesso, para outro pode ser apenas a agitação típica da infância. Mas você pode estar pensando: “Ok, mas há critérios estabelecidos para tanto, que definem esse limite...”. Sim, tais critérios existem, e vamos a eles, a título de exemplo, para olharmos mais de perto.

Nosso exemplo está no TDAH, tão citado no cotidiano escolar, como dissemos. Há uma escala de avaliação de sintomas de TDAH chamada SNAP-IV, que é de domínio público e é amplamente utilizada por profissionais de saúde como auxiliar no diagnóstico do quadro. Faremos menção aqui apenas a alguns dos 26 pontos de avaliação que compõem a escala, aqueles que poderiam ser relevantes ao caso de João, a fim de problematizar a avaliação. Pois bem, cabe explicar que cada um dos 26 itens do instrumento deve ser avaliado em uma escala de quatro níveis de intensidade/frequência, que são: *Nem um pouco*, *Só um pouco*, *Bastante* e *Demais*. Não ignoramos o fato que de a indicação de uso do instrumento é a de auxiliar no diagnóstico, e não fechá-lo, mas é preciso dizer o quanto é comum notarmos o uso da escala de maneira banalizada,

incluindo médicos, psicólogos, professores, ou mesmo familiares, e dele já tomando resultados como conclusivos, tendo sido, inclusive, publicada como anexo em uma publicação da Secretaria de Estado da Educação, no ano de 2012²¹. Aliás, uma publicação deveras medicalizante! Bom, os itens que destacamos são os abaixo listados:

- 1) Tem dificuldade para organizar tarefas e atividades;
- 2) Perde coisas necessárias para atividades (p. ex: brinquedos, deveres da escola, lápis ou livros);
- 3) Distrai-se com estímulos externos;
- 4) É esquecido em atividades do dia a dia;
- 5) Sai do lugar na sala de aula ou em outras situações em que se espera que fique sentado;
- 6) Fala em excesso;
- 7) Tem dificuldade de esperar sua vez.

Veja bem, essa pequena lista compila sintomas de TDAH ou descreve uma criança qualquer? Digo, note como deveria parecer difícil distinguir, mas na verdade o que vemos é uma facilidade cada vez maior em tomar a infância como um modo muito específico de ser e existir no mundo e na escola, ou seja, como ao definir tais características como sintomas, definimos também (sobretudo!) o que esperamos que uma criança seja e faça, e o que não seja e não faça; definimos o que é normal e o que não é. O que é, exatamente, falar em excesso? Ele ou ela falam em excesso ou nós que não os ouvimos? Que criança você conhece que espera tranquilamente a sua vez numa fila? Quem espera e por que espera que ela ou ele fiquem sentados? Nosso argumento segue na direção do de Luengo (2010), quando ela articula a seriedade com que a palavra *disciplina* é tomada no espaço escolar, e o quanto nos tornamos vigilantes dessa disciplina. E quanto mais vigilantes ficamos, maior a chance de medicalizar a infância.

21 A cartilha está disponível em: <https://srePontenova.educacao.mg.gov.br/index.php/servicos/lista-de-escolas/8-institucional/107-sai-servico-de-apoio-a-inclusao>. Acesso em: 29 jan. 2025.

Em resumo, o problema mais grave aqui é o de tomarmos as características descritas na lista acima como naturalmente desenvolvidas, como se uma criança, no seu tempo, viria adquirindo as habilidades descritas. *No seu tempo* é uma expressão muito comum nos meios psicológicos e pedagógicos de formação, que parece nos dava certa margem de tempo, antigamente, o que diminuía a vigilância. Mas nem é disso mesmo que se trata, mas o de apontar que essa leitura determinista é herança de um modo de construir a noção de infância. Leite (2015) nos lembra que são habilidades que adquirimos durante a infância, mas que não são naturais, são fruto da inserção da criança na cultura, na linguagem. A autora demonstra em sua pesquisa que a atenção voluntária é fruto de complexas relações da criança com o meio concreto que a cerca, inclusive na vivência escolar. Assim, passamos à discussão sobre o determinismo biológico.

“CRIANÇA NÃO É MANGA”:²² O DETERMINISMO BIOLÓGICO-MATURACIONAL NA INFÂNCIA

A psicologia científica, nascida na segunda metade do século XIX, era essencialmente experimental. Seu berço foi um laboratório, lugar que nos remete a uma imagem de procedimentos controlados, aparelhos de medição, pessoas de jaleco branco. Nas décadas seguintes, a psicologia vai saindo dali e vai ocupando o espaço social, sendo aplicada aos mais variados contextos, e um dos mais importantes é a escola. Digo importante pela intensidade do processo e pelas graúdas e duradouras repercussões, em especial a construção de uma leitura bem específica da criança e de seu desenvolvimento, uma leitura determinista, ou seja, em que o desenvolvimento será lido como um processo natural, de maturação biológica daquilo que já se encontraria, em cada criança, pré-definido de

²² A expressão é referência ao artigo de Asbahr e Nascimento (2013), que discutem o conceito de maturação na teoria histórico-cultural, a comparando ao uso corrente deste termo para organização das práticas pedagógicas escolares.

nascimento. Assim, o desenvolvimento humano lido como biológico-maturacional alimenta a leitura da diferença como transtorno:

Sabemos que o determinismo biológico de início do século XX insistia no caráter orgânico e hereditário dos comportamentos considerados indesejados. Mas essas explicações, longe de desaparecerem, parecem ter adquirido poder ainda maior no final do século XX e início do XXI. Assim, a partir dos anos 1980, podemos ver reaparecer, com força inesperada, estudos que, a partir das Neurociências, da Genética ou da Sociobiologia, retomaram as antigas preocupações referidas às “condutas indesejadas”, criando novas estratégias explicativas que reiteram muitas das teses do determinismo biológico clássico (Caponi, 2007, p. 344).

Caponi (2007) argumenta que essa forma de ler o desenvolvimento humano, em especial o da criança, não é novo, mas aponta uma “nova onda” de leituras contemporâneas deterministas que localizam não apenas no organismo as explicações, mas especialmente no cérebro. Em outras palavras, se lá no século XIX a dualidade criança normal/anormal vigorava, passamos por outras denominações, como capazes/incapazes, até outras mais recentes, como crianças típicas/atípicas, ou mesmo neurotípicas/neuroatípicas. Nosso argumento aqui é o de que os nomes se alteram, mas a estrutura da leitura da criança é a mesma: a normalidade lida como natural, e a diferença como patologia. Assim, *medicalização* e *determinismo biológico* estão profundamente conectados no contexto social, com destaque à escola, pois ambos envolvem a tendência de interpretar questões humanas por meio de uma perspectiva estritamente biológica.

O determinismo biológico sustenta que características humanas, comportamentos e condições sociais são predominantemente ou exclusivamente determinados por fatores biológicos, como genética e neuroquímica. Não é difícil lermos ou ouvirmos que “TDAH é hereditário”, ou que “TEA é genético”, embora não existam estudos que realmente demonstrem essa correlação direta. Como dito, no processo de medicalização, essa visão frequentemente se manifesta quando questões complexas, como problemas sociais ou psicológicos, são reduzidas a explicações biológicas e tratadas como condições médicas. Por exemplo, estudos como o de

Conrad (2007) destacam como condições como o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) passaram a ser entendidas e tratadas como desequilíbrios neuroquímicos, deixando de lado contextos sociais, culturais e educacionais que também contribuem para o comportamento.

Essa abordagem reducionista pode levar à criação de soluções simplistas e ao aumento do uso de medicamentos, muitas vezes sem considerar intervenções pedagógicas e sociais. Illich (1975), em suas críticas ao que chamou de “expropriação da saúde”, apontou que a medicalização frequentemente ignora a complexidade do ser humano, reforçando uma visão biológica determinista que desconsidera fatores externos, como desigualdades sociais ou relações interpessoais. Assim, a interação entre medicalização e determinismo biológico pode contribuir para uma visão limitada e individualizada de problemas coletivos, promovendo intervenções médicas como solução padrão, mesmo quando questões sociais ou culturais demandariam abordagens mais abrangentes.

Logo, compreende-se perfeitamente que os médicos se desinteressem de um conceito que lhes parece ou excessivamente vulgar ou excessivamente metafísico. O que lhes interessa é diagnosticar e curar. *Teoricamente, curar é fazer voltar à norma uma função ou um organismo que dela se tinham afastado.* O médico geralmente tira a norma de seu conhecimento da fisiologia, dita ciência do homem normal, de sua experiência vivida das funções orgânicas, e da representação comum da norma em um meio social em dado momento (Canguilhem, 2009, p. 39, grifo nosso).

Necessário apontar que não se trata de uma crítica ao profissional médico. O que Canguilhem (2009) nos aponta, nessa obra clássica, é que construímos parâmetros, ao longo da história, que separam aquilo que seria normal daquilo que seria patológico, e sobretudo que este último é lido como um desvio da norma. Logo, curar seria o equivalente a fazer voltar ao normal. O que, pensando em um adoecimento orgânico, desde uma gripe a algo mais grave, faz sim, muito sentido, mas quando passamos ao campo da psiquiatria, ganha um outro tom.

Voltemos ao nosso personagem, o João. Sua distração e suas dificuldades no processo de alfabetização seriam normais ou patológicas?

Quais critérios separam aquela distração tão comum nas crianças (e tão humana!, que nós que lidamos com crianças sabemos e reconhecemos, aquela que é ainda maior nos pequenos da Educação Infantil) de uma outra distração que já ultrapassou o que convencionamos chamar de limites da normalidade? Como fazer para ajudar João a concentrar-se nas aulas? Como fazer para João aprender, por fim?

Por isso nos parece necessário pautar o determinismo biológico, porque é isso que está em cena quando nos referenciamos em um certo “modo normal de ser criança”, com essa imagem comparamos nossos alunos e acabamos por localizar no organismo, em especial no cérebro, alguma disfunção ou transtorno. Não à toa, cada vez mais as crianças são encaminhadas a neuropediatras, e menos a psicólogos, fonoaudiólogos ou outros profissionais. Uma pergunta necessária é: você que agora lê este texto, conhece uma criança que se encaixa, de fato, nesse “modo normal de ser criança”? Aqui retomamos a menção que fizemos lá no início à dislexia. E cabe dizer que é aqui uma mera reflexão empírica, de ordem prática, e não fruto de pesquisa, mas ainda assim nos parece válida: por que será que cada vez menos crianças são lidas e nomeadas como disléxicas? A dislexia diminuiu, em termos de incidência, ou apenas trocamos o nome que damos ao mesmo fenômeno, à mesma dificuldade de João? Em verdade, um ótimo tema de pesquisa!

TER OU NÃO TER UM LAUDO, EIS A QUESTÃO!

Seria o caso de buscar para João um laudo? Atualmente, é corriqueiro ouvirmos que um laudo que atestasse o que ele apresenta seria importante, ou mesmo fundamental, já que daria a ele a possibilidade de acessar certos direitos, como acesso à sala de recursos, mais tempo para realizar provas, alguma adaptação de material, ou mesmo a presença de um(a) professor(a) de apoio, que com ele ficasse durante o período letivo, questões organizadas nacionalmente no que tange ao Atendimento Educacional Especializado (AEE). Porém, nosso objetivo aqui não é discutir

as minúcias legais e organizacionais das políticas públicas de educação, mas vale mencionar que tais direitos são vinculados não à existência de um laudo, mas a diagnósticos específicos, que indicam limitações e dificuldades específicas, às quais são acessados direitos específicos.

A questão que nos interessa é analisar o laudo em si, sua função e as repercussões de sua chegada na escola. Tem sido também comum ouvirmos que esse ou aquele aluno ou aluna tem laudo, e isso nos leva a já formar uma certa opinião sobre esse aluno ou aluna, que invariavelmente passa pela existência de um transtorno. Com isso, já nos ocorre pensar em uma criança que não aprende, que é agitada, ou impulsiva, que dá trabalho, que é difícil, ou seja, um estereótipo de certa maneira já ocupa o imaginário social escolar, o que é, ao mesmo tempo, sua causa e efeito: tanto cremos que a criança descrita assim deve ter (ou deveria ter) um laudo que quando nos deparamos com uma, ou com algumas dessas características, já adiantamos a conclusão que soa óbvia, ela certamente tem um transtorno.

Um breve exemplo: certa vez, acompanhando um grupo de estagiários de psicologia em uma escola pública municipal, de ensino fundamental, ouvimos dos profissionais da escola sobre certo aluno que apresentava dificuldades em aprender os conteúdos escolares, muito distraído, que com frequência se queixava de dores de cabeça e que saía da sala de aula também com frequência. A isso, a informação-chave: ele tem laudo também. Fomos à secretaria da escola em busca do laudo, e nos deparamos com um mesmo, mas nele figurava apenas um CID10, G43. Em resumo, o código indicava uma enxaqueca que, a despeito de sua gravidade e necessário tratamento, não justificava suas dificuldades. Mas, o que nos chamou a atenção foi o quanto a palavra *laudo* já fazia emergir toda essa representação de um aluno com algum transtorno, mesmo que ninguém soubesse o que o tal laudo dizia.

Isso posto, a emissão de laudos médico-psicológicos para crianças no contexto escolar levanta importantes questões éticas, pedagógicas e sociais, especialmente quando analisada sob a perspectiva da medicalização. A prática de diagnosticar condições como Transtorno de Déficit

de Atenção e Hiperatividade (TDAH), Transtorno do Espectro Autista (TEA) e outras “dificuldades de aprendizagem” em crianças carrega o risco de reduzir a complexidade das experiências infantis a rótulos diagnósticos. Esses diagnósticos, muitas vezes influenciados por um olhar centrado no desempenho e na padronização escolar, tendem a desconsiderar fatores como contextos sociais, metodologias de ensino inadequadas ou dificuldades emocionais transitórias.

Como destacam Collares e Moysés (1996), a escola pode se transformar em um “instrumento de exclusão” ao usar laudos como justificativa para enquadrar crianças em categorias rígidas ao invés de buscar soluções mais inclusivas e personalizadas. Pois um efeito grave aqui é a generalização a que essa leitura implica, porque passamos a entender que toda criança enquadrada em um mesmo diagnóstico/laudo será igual às outras que também o tem, excluindo as singularidades, o modo de ser de cada criança. Guarido e Voltolini (2009, p. 255) discutem algumas dessas repercussões e consequências:

Quando então o não aprendido se vê traduzido em termos biológicos, passível de correção pelo uso de medicamentos, o que poderemos dizer sobre os efeitos desse discurso? Parece-nos que um primeiro efeito é o da desresponsabilização. O discurso sobre o organismo que falha parece deixar muito poucas brechas para que a educação seja vista como um laço entre adultos e crianças que possa resultar em algum tipo de transformação. A sujeição ao corpo orgânico reduz em muito a possibilidade de pensarmos nas dimensões simbólicas das relações educativas entre adultos e crianças. Assim, mais uma vez, há uma tendência ao esvaziamento do ato educativo e da densidade da experiência humana (Guarido; Voltolini, 2009, p. 255).

Ainda assim, você pode estar se perguntando: mas o laudo não é importante nunca? É sim, quando garante direitos à criança ou adolescente, sobretudo o direito de estudar em uma escola regular, com o apoio que lhe for necessário. Mas a que(m) serve o laudo? Ou melhor, quem, exatamente, se beneficia dele? Porque se não for a criança ou o adolescente, já temos problemas. O mesmo poderia ser dito de uma medicação psiquiátrica: se o sujeito medicado de fato obtém efeitos benéficos a si mesmo o seu uso é indicado, claro. Mas quantos relatos e testemunhos já tivemos de alunos que dormem

grande parte do período na escola em função de medicação? Ou quantos são impedidos de permanecer quando não tomaram seus remédios?

E COMO PESQUISAR SOBRE MEDICALIZAÇÃO NA ESCOLA?

Neste ponto, nosso propósito é indicar, através de relatos de pesquisas realizadas, modos possíveis de pesquisar sobre processos de medicalização no cotidiano escolar. Antes, cabe ressaltar que pesquisar sobre essa temática implica uma leitura crítica da própria realidade escolar, exigindo referências teóricas que permitam um olhar não adaptacionista, mas um olhar inclusivo, que considere quaisquer diferenças como diferenças, e não como desvios da normalidade. Cabe ressaltar que nossos apontamentos aqui privilegiam dois pontos das pesquisas apresentadas: a metodologia empregada, e os resultados e conclusões alcançados.

O primeiro é uma pesquisa de mestrado recente, realizada por Oliveira (2024), e por mim orientada, que buscou traçar o itinerário de construção do diagnóstico de TDAH em alunos do Ensino Fundamental I (anos iniciais). Seu objetivo foi localizar o início, percorrer o caminho de circulação da queixa/suspeita, e chegar ao final desse trajeto de investigação. Para isso, utilizou como metodologia entrevistas narrativas com diferentes atores envolvidos, como professores, familiares, psicólogos, médicos. As crianças cujos casos foram analisados já tinham laudos de TDAH e estavam medicadas com o cloridrato de metilfenidato. Foi possível identificar, de modo resumido, que as primeiras suspeitas aparecem já da Educação Infantil, que ganham corpo nos anos iniciais do Ensino Fundamental, levam a reuniões com familiares para exposição das suspeitas e encaminhamentos dessas crianças para neuropediatras ou psicólogos(os), que acabam laudados e medicados. Mas o mais importante dado a que a autora chegou foi o fato de que nenhuma melhora pedagógica foi obtida com todo esse percurso longo e desgastante. Ou seja, a diferença entre o antes e o depois da chegada do laudo é, apenas, a justificativa para a dificuldade identificada.

O estudo de Doirado, Giroto e Schwarz (2024) adota também uma abordagem qualitativa, com caráter descritivo-interpretativo e, fundamentado nos pressupostos teórico-metodológicos da psicologia histórico-cultural, que tem Vigotski como importante expoente, realiza uma análise dos discursos sobre indisciplina na escola. Os dados foram coletados em uma escola pública estadual do interior paulista, mediante entrevistas com quatro alunos considerados “indisciplinados”, seus professores e a diretora da unidade, além da análise dos registros dos cadernos de ocorrência desses alunos. As entrevistas foram orientadas por questões abertas sobre indisciplina, expectativas escolares e comportamentos disruptivos, respeitando o papel dialógico da linguagem. Os enunciados orais foram transcritos integralmente (áudio e vídeo) e confrontados com os enunciados escritos da documentação escolar, buscando revelar o entrelaçamento discursivo entre escola, alunos e poder médico.

A análise revelou três eixos centrais de sentidos e práticas discursivas: (1) Os sentidos da indisciplina: as vozes de alunos e escola associam “não se comportar” ao descumprimento de normas, responsabilizando o aluno individualmente; (2) Perspectiva homogeneizadora e punitiva: a escola legitima práticas de normatização e punição, culpabilizando o aluno por sua conduta; (3) Rótulos e estigmas: a escola reforça categorias diagnósticas como “doenças do não se comportar”, contribuindo para o reforço do discurso medicalizante e para a patologização desses alunos (Doirado, Giroto e Schwarz, 2024). Esses resultados indicam que a lógica da medicalização está sedimentado no espaço escolar e que as práticas de indisciplina são reinterpretadas sob um viés psicopatológico, com riscos de exclusão simbólica e concreta e reforço da autoridade médica sobre as relações educacionais.

Já Bassani e Viégas (2020) adotaram uma abordagem quanti-qualitativa, com base em pesquisa de campo realizada em escolas públicas municipais de Ensino Fundamental em Vitória, Espírito Santo. As autoras analisaram documentos de encaminhamento de alunos para avaliação, buscando levantar as causas alegadas e o perfil dos estudantes, e encontraram dados que revelam bastidores: 67% dos alunos encaminhados são

do sexo masculino; quase metade, 41,3%, estão na faixa etária de 8 a 10 anos, sobretudo alunos de 3º e 4º anos; 67% apontavam como motivo alguma dificuldade de aprendizagem, e mais da metade, 54,8%, por problemas comportamentais. Ou seja, traçam um perfil do aluno mais encaaminhado, e fica óbvia a tentativa de achar no saber médico algo que dê sentido às dificuldades enfrentadas, na direção de um diagnóstico.

Muitas outras pesquisas seguem em andamento, muitas outras publicadas, o que permite um aprofundamento em formas críticas de se pensar a escola e seus modos de funcionar. Mas, para além disso, cada profissional da educação é, no mínimo, um potencial pesquisador, o que começa com o ato de duvidar, de questionar os porquês de fazermos na escola aquilo que fazemos, e como fazemos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS (MAS AINDA INICIAIS)

Por fim, esperamos que os argumentos e exemplos aqui expostos possam ajudar a (re)pensar o cotidiano escolar, a partir de uma leitura mais complexa desse dia a dia, das relações humanas ali estabelecidas, mas também da riqueza de possibilidades de construção de outros modos de pensar o mundo. Que possamos, com isso, retomar o quanto o aparecimento de dificuldades nos processos de escolarização são eminentemente humanos, justamente porque falhos, e não porque normais. Sobretudo quando o que aparece são expressões de humanidade nomeadas de ruins, como tristeza, agitação, distração, dúvida, isolamento, agressividade, que essas possam ser lidas de maneira socialmente referenciadas, ou seja, ligadas a situações de exclusão e violência, por exemplo, como a do racismo ou da LGTBfobia, de leituras classistas da criança pobre de escola pública, entre outros.

Tantos Joãos seguirão sendo incógnitas à escola, não há dúvida, porque desenvolver-se não é natural, aprender não é natural, existir não é natural. Porque por mais que nossos cérebros sejam essenciais, somos muito maiores e complexos que eles, porque a subjetividade é tanto mais complexa quanto mais membros dessa espécie difícil de explicar, a

humana, existirem; porque cada um é sempre único. E defendo que é justamente essa dimensão da singularidade que abre a brecha de estratégias que caminhem na contramão da medicalização, porque é preciso pensar e considerar estratégias que funcionem para cada criança ou adolescente que enfrenta dificuldades em seu processo de escolarização. Espero que tenha ficado claro que problematizar a medicalização não é negar a existência de crianças e adolescentes em situações difíceis, mas sim a de construir alternativas de compreensão de tal fenômeno, alternativas que incluam, de maneira radical, a diferença no cotidiano escolar.

REFERÊNCIAS

ASBAHR, Flávia da Silva Ferreira; NASCIMENTO, Carolina Picchetti. Criança não é manga, não amadurece: conceito de maturação na teoria histórico-cultural. *Psicologia: Ciência e Profissão*, Brasília, v. 33, n. 2, p. 414-427, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pcp/a/4Wq5bTmhnrt8XG8w3B5Xcvj/abstract/?lang=en>. Acesso em: 18 nov. 2024.

BASSANI, Elizabete; VIÉGAS, Lygia de Sousa. A medicalização do “fracasso escolar” em escolas públicas municipais de ensino fundamental de Vitória/ES. *Revista Entreideias: educação, cultura e sociedade*, [s. l.], v. 9, n. 1, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/entreideias/article/view/28793>. Acesso em: 10 out. 2024.

CANGUILHEM, Georges. *O normal e o patológico*. 5. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009.

CAPONI, Sandra. Da herança à localização cerebral: sobre o determinismo biológico de condutas indesejadas. *Physis: Revista de Saúde Coletiva*, v. 17, n. 2, p. 343-352, 2007.

CARDANO, Mário. *Em defesa da pesquisa qualitativa: desenho, análise de dados e textualização*. Montes Claros, MG: Editora Unimontes, 2024.

COLLARES, Cecília Azevedo Lima; MOYSÉS, Maria Aparecida Affonso. *A transformação do espaço pedagógico em espaço clínico: a patologização da educação*. São Paulo: FDE, 1994 p. 25-31. (Série Ideias, 23).

COLLARES, Cecília Azevedo Lima; MOYSÉS, Maria Aparecida Affonso. A história da desatenção escolar: de questão pedagógica à categoria médica. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 17, n. 56, p. 88-117, 1996.

CONRAD, Peter. *The Medicalization of Society: on the transformation of human conditions into treatable disorders*. Baltimore: Johns Hopkins University Press, 2007.

COSTA, Jurandir Freire. *Ordem médica e norma familiar*. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

DOIRADO, Eliane Fátima; GIROTO, Cristiano Rodrigues Martins; SCHWARZ, Fernanda Consoni. Discursivização sobre indisciplina e doenças do não se comportar na perspectiva da medicalização da educação. *Educação*, v. 49, n. 1, p. e114/1 30, 2024. DOI: 10.5902/1984644483843. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/view/83843>. Acesso em: 2 out. 2025.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. 4. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1984. GUARIDO, Renata; VOLTOLINI, Rinaldo. O que não tem remédio, remediado está? *Educação em Revista*, v. 25, n. 1, p. 239-263, 2009.

ILLICH, Ivan. *Nêmesis da medicina: a expropriação da saúde*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1975.

LEITE, Hilusca Alves. *A atenção na constituição do desenvolvimento humano: contribuições da psicologia histórico-cultural*. Tese (doutorado) – Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, São Paulo, 2015.

LEONARDO, Niza Sanches Tessaro; SILVA, Sílvia Maria Cintra da; LEAL, Zaira Fátima de Rezende Gonzalez. A patologização e a medicalização dos problemas de escolarização: a contraposição a partir da teoria histórico-cultural. In: LEONARDO, Niza Sanches Tessaro; SILVA, Sílvia Maria Cintra da; LEAL, Zaira Fátima de Rezende Gonzalez. *A (des)patologização do processo de escolarização: contribuições da Psicologia Histórico Cultural*. Maringá: Eduem, 2021.

LUENGO, Fabiola Colombani. *A vigilância punitiva: a postura dos educadores no processo de patologização e medicalização da infância*. São Paulo: Editora UNESP, 2010.

MENDONÇA, L. da S.; MAIA, R. de S. A medicalização da infância e seus reflexos

no cotidiano escolar: análise de práticas pedagógicas. *Revista Educação*, v. 49, n. 3, p. 123-142, 2024. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reveducao/article/view/83843/64194>. Acesso em: 18 nov. 2024.

OLIVEIRA, Kátia Vanelli Leonardo Guedes. *Medicalização da Educação Escolar: entre discursos e narrativas*. 2024. 102f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências Humanas, Universidade Estadual de Montes Claros, Montes Claros/MG, 2024.

PATTO, Maria Helena Souza. *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. 2. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996.

VIÉGAS, Lígia de Souza.; RIBEIRO, Maria Izabel Souza; OLIVEIRA, Elaine Cristina de; TELES, Liliame Alves da Luz. (org.). *Medicalização da Educação e da sociedade: ciência ou mito?* Salvador: EDUFBA, 2014.

LITERATURA, ENSINO E DEMOCRACIA²³

Luiz Henrique Carvalho Penido²⁴

Assim, quanto mais livre for esse ensino, tanto mais será necessário indagar-se sob que condições e segundo que operações o discurso pode despojar-se de todo desejo de agarrar. Esta interrogação constitui, a meu ver, o projeto profundo do ensino que hoje se inaugura.
Aula, Roland Barthes

A epígrafe prepara as questões fundamentais deste ensaio: de que maneira e sob que condições se inaugura, no horizonte do possível, um *novo* ensino (literário)? Tratando-se de Barthes, um dos representantes mais importantes dos anos heróicos da teoria, sob a guarda de cinquenta anos de reflexão continuada – a aula é de 1977 –, como pensar as relações entre as complexas demandas da teoria literária de sempre e o ensino de literatura em seus espaços institucionais?

A epígrafe, uma das muitas vias de acesso à cadeia conceitual daquilo que podemos chamar de, ainda que imprecisamente, *teoria literária* ou, simplesmente, teoria, se pensarmos nos prolíficos e agitados anos de 1960 e 1970 na França²⁵, torna visíveis as condições “teoricamente”

23 Esse texto é uma versão modificada e reduzida de ensaio publicado na revista *Em tese* na edição set.-dez. de 2017.

24 Doutor em Literatura Comparada. Professor de Teoria da Literatura do Departamento de Comunicação e Letras da Unimontes.

25 Compagnon demarca os anos mais prolíficos de avanço na teoria francesa entre 1963, fim da guerra da Argélia, e 1973, com o primeiro choque petrolífero (1999, p. 12). Nesse período, a teoria francesa viveu seus anos contestatórios e triunfantes, disseminando-se, inclusive, internacionalmente.

impostas à reflexão sobre a prática docente. Haveria, segundo essa perspectiva, um ensino livre, despojado de todo desejo de poder – ensino *ainda* por vir – e outro, marcado pelas limitações das instituições, dentre elas a escola e a universidade. Barthes, assim como vários outros teóricos, seus contemporâneos, entende por literatura “não um corpo ou uma sequência de obras, nem mesmo um setor de comércio ou de ensino, mas o grafo complexo das pegadas de uma prática: a prática de escrever”²⁶. Com essa conhecida afirmação, separa-se o ensino de literatura entre dois possíveis caminhos: o tradicional, ligado ao cânone literário em sua forma escolarizada e esvaziada, e o novo, que se anuncia associado à escrita democrática da palavra através do singular literário²⁷. A literatura, propriamente dita, estaria suspensa entre essas duas formas de pensamento que correspondem, por sua vez, de um lado, à capitulação ao poder dos espaços docentes institucionais, e de outro, às subversões teóricas de um exercício docente de leitura-escrita fora do poder.

Em Barthes, a teoria cogita, em todas as suas consequências, as potências operadas pela linguagem literária. “Essa trapaça salutar, essa esquiva, esse logro magnífico que permite ouvir a língua fora do poder, no esplendor de uma revolução permanente da linguagem”²⁸, no entanto, corre sempre o risco de pertencer mais ao especialista do que ao leitor comum, ou de alcançar mais o pesquisador-escritor do que a multidão de leitores anônimos em suas particularidades. Isso porque a passagem da literatura ao ensino acontece sob a ameaça de destruir o objeto ao acessá-lo, de esvaziá-lo ao pretender oferecê-lo à leitura. Ensino de literatura e teoria literária sofreriam de uma incompatibilidade constitucional²⁹, pois apresentam duas versões distintas da literatura, duas maneiras

26 Barthes, Aula, p. 16.

27 Por singularidade entende-se não o conceito de literariedade legado pelo formalismo russo, mas a maneira única da literatura de forjar uma linguagem fora do poder, ou ainda, seu caráter emancipador, como ficará claro, esperamos, ao longo da exposição.

28 Barthes, Aula, p. 16.

29 Jacques Derrida, em seus últimos escritos, percebe algo semelhante, nesse caso a distância entre o rigor do pensamento desconstrucionista e a prática/intervenção política efetiva.

de abordagem do literário incompatíveis: de um lado, a teoria, discurso pretensamente capaz de apagar as formas do poder, impoder essencial da democracia das letras; do outro, as instituições escolares com textos que servem às práticas docentes, meio de se atingir um fim político-pedagógico simultâneo ao esvaziamento do específico literário. A questão do ensino, a nosso ver, está no cerne da sua aula inaugural na Sorbonne e de outros textos seminais como “Escritores, intelectuais, professores”³⁰, sempre demarcando a ambivalência da literatura conforme seja objeto teórico, objeto de fruição do leitor privilegiado ou meio de controle institucional. Trata-se, então, de pensar como conciliar os irreconciliáveis, a rigorosa teoria literária e as instituições, a literatura e a escola, ou, ainda mais crítico e urgente, repensar o ensino, de modo a expurgá-lo dos traços que, paradoxalmente, fazem dele uma prática institucionalizante e diluidora.

O objetivo a que nos propomos, então, é analisar, partindo de alguns breves apontamentos sobre a literatura e o ensino em três autores – Roland Barthes, Michel Foucault e Jacques Derrida –, como a teoria literária, em particular a de ascendência francesa – desde meados dos anos 1970, do século XX, a de maior penetração no âmbito universitário das Letras³¹ – lidou com os problemas relacionados ao ensino de literatura. Responsáveis diretamente pelo florescimento de um pensamento teórico, ora combativo e polêmico, ora de minuciosa exegese, esses autores permitem-nos analisar as distâncias e embates entre teoria e ensino. Invenções de uma década e meia revolucionária, as teorias desse período, apesar de permanecerem entre nós, cinquenta anos depois, foram pouco solicitadas quando se trata do impasse central acionado por elas: conciliar a liberdade da palavra com a coerção da polícia das letras, isto é, a abertura literária e a escola enquanto ente estatal dedicado ao exercício do poder.

30 Barthes, Roland. *Escritores, Intelectuais, Professores e outros ensaios*. Lisboa: Presença, 1975.

31 A criação dos cursos de pós-graduação nos anos 80 por meio de professores formados em universidades europeias dá testemunho disso em nosso contexto nacional.

Tal diagnóstico é importante porque, excluídas algumas iniciativas, percebemos atualmente o desinteresse por tais reflexões, muitas vezes disfarçado pelo diagnóstico, acertado, porém parcial, de uma crise da literatura – crise da cultura em seu sentido mais amplo. O desinteresse atual é sintoma também do esvaziamento do discurso teórico, convertido em heurística ou curiosidade obrigatória nos cursos de Letras, motivando o abandono das questões docentes em áreas afins como a linguística aplicada e a pedagogia.

Tendo a literatura por objeto privilegiado, os herdeiros da teoria literária só recentemente se dedicaram a uma reflexão mais aprofundada sobre as singularidades do ensino de literatura. Anteriormente, o campo parecia dominado por práticas pedagógicas sustentadas em teorias textuais provenientes dos estudos linguísticos, nas quais a especificidade do literário e a modalização interna da língua foram substituídas por processos de textualização e práticas de interpretação amplas. Tendo a literatura por objeto privilegiado, os herdeiros da teoria literária só recentemente se dedicaram a uma reflexão mais aprofundada sobre as singularidades do ensino de literatura. Anteriormente, o campo parecia dominado por práticas pedagógicas sustentadas em teorias textuais provenientes dos estudos linguísticos, nas quais a especificidade do literário e a modalização interna da língua foram substituídas por processos de textualização e práticas de interpretação amplas.

Gostaríamos, então, de analisar os motivos que levaram a teoria literária, nos dias atuais, a despeito das preocupações iminentes quanto ao ensino no período de maior combatividade, a se eximir frequentemente de uma maior preocupação referente ao assunto, e como esse afastamento contribuiu para inflacionar o discurso da crise da literatura sem, no entanto, intervir propositivamente no campo. De fato, a atenção dada à tensão permanente entre as instituições escolares tradicionais e a busca de um ensino de literatura com características emancipadoras demonstra, a princípio, que é através da própria literatura e das questões que ela levanta que os modelos institucionais devem ser repensados, o que significa, ainda, teorizar com a literatura. Também pretendemos apontar, no

interior dessa mesma teoria, caminhos para desfazer esse impasse que tanto mal faz a um já precarizado ensino, em especial no Brasil.

REVOLUÇÃO, INSTITUIÇÃO

A aversão às instituições, entendidas como máquinas repressivas, que deram o tom aos movimentos revolucionários de 1968 na França e no mundo, estabeleceu um pano de fundo obrigatório para compreender as reflexões dos autores do período. Seu efeito imediato foi o afastamento da teoria, em especial, a fundada no literário, considerada revolucionária e antiinstitucional, nos espaços oficiais de ensino. Havia àquele tempo uma desconfiança generalizada em relação a todas as formas de cooptação representadas pelos entes estatais. Não por acaso, a maior parte das ações orquestradas no período se deu pela ocupação de espaços oficiais. Rancière nos lembra que “68 colocou em primeiro plano toda uma outra ideia de política: a criação de espaços que não se identificam nem com a gestão das instituições existentes, nem com a formação de uma vanguarda para a revolução que virá”³². Tratava-se ali de uma tensão entre poderes oficiais e impoderes anônimos, entre o conceito das instituições oficiais e contrapoderes horizontalizados que se recusavam a participar do jogo político tradicional. É natural que os teóricos do período percebessem nas instituições que fazem uso do específico literário uma fábrica coerciva, o domínio repressor da Lei, isto é, nelas, a literatura se apresentaria como um texto castrado e reduzido à ideologia interessada.

Posicionar a literatura enquanto língua fora do poder é, antes de tudo, uma estratégia política indispensável, tal qual se recusar a se submeter a qualquer forma de institucionalização. A literatura e a teoria literária, representando a escrita continuada, permitiriam ouvir essa língua fora do poder, ao mesmo tempo que atenuariam seus efeitos nos

32 Rancière, *O prazer da metamorfose política*, p. 27.

discursos.³³ Era impraticável, assim, naquele momento histórico, conciliar o impoder atribuído à literatura com as instituições, o Estado, a Lei, a Escola; a face combativa da teoria literária com o ensino formal, uma vez que este último se estabelecia no lugar de máxima contestação dos movimentos revolucionários. Tratava-se de uma denegação profunda das instituições, contribuindo imensamente para o posterior descrédito da reflexão sobre o ensino.

A ironia profunda dessa recusa é que ela legitima aquilo que pretende negar: a aula inaugural afirma que a literatura é algo que se ensina, que se presta ao ensino, e que encontra lugar entre as práticas docentes, sendo um objeto escolar passível de determinada transmissão de ideias, formas, convenções, análises, procedimentos etc. A literatura na sala de aula se prestaria à atividade do professor – seja a fala, o resumo, a autoridade da afirmação, o método; todas elas atividades questionadas³⁴ –, validando o seu lugar no rol das disciplinas e o interesse teórico-pedagógico inevitável.

Barthes nos parece sugerir nesse texto que eximir-se do jogo das instituições acarretaria o risco de fracassar nas possibilidades de intervenção verdadeiramente revolucionárias da teoria *in loco*, pois se a literatura, até então, serviu à escola sob condições e usos questionáveis, cumpriria ao discurso teórico apontar essas fissuras e reducionismos. Tarefa urgente: repensar o elo entre “essa estranha instituição chamada literatura”³⁵ e as instituições outras, escolares, acadêmicas, que se utilizam da sua palavra.

O DISCIPLINAMENTO: FOUCAULT

Foucault traça alguns parâmetros importantes para pensar a passagem da literatura ao ensino. Em *Vigiar e Punir* (2002), livro dedicado

33 A literatura nesse artigo é tratada de forma geral, enquanto escrita órfã com força emancipadora na acepção de Rancière. No entanto, é importante pontuar que tanto ele quanto os autores do período privilegiaram obras e autores de épocas variadas que compartilhavam certo *ethos* escritural oposto às ideias de cânones, normas ou escolas.

34 Barthes, Roland. *Escritores, Intelectuais, Professores e outros ensaios*. Lisboa: Presença, 1975, p. 25-61.

35 Menção ao livro de Derrida, assunto deste ensaio na terceira parte.

a analisar as astúcias do poder disciplinador, Foucault descreve como o novo poder disciplinar, surgido nos séculos XVII e XVIII, substitui a ingerência sobre a posse de terras e ferramentas pelo disciplinamento dos corpos. A escola, dentre as instituições do Estado, está ao lado dos sanatórios, dos campos de concentração e das prisões, aplicando técnicas de docilização do corpo do indivíduo com o objetivo de fazê-lo cumprir determinadas rotinas úteis ao funcionamento do mecanismo oficial. Não há, segundo sua concepção, um poder único, mas poderes que se exercem através do controle das atividades. Eis, em resumo, as operações em jogo nas instituições escolares.

É preciso estabelecer o que o autor chama de *arte das distribuições*:

- a) definir um espaço heterogêneo e cercado de encarceramento que se distingue dos outros;
- b) organizar esse espaço de modo a definir os lugares e a distribuir os corpos;
- c) observar as localizações funcionais de modo a criar espaços úteis;
- d) tornar intercambiáveis os espaços, permitindo a serialização da disciplina e a hierarquização dos corpos.

É preciso também estabelecer o *controle das atividades*:

- a) o horário torna-se cada vez mais controlado, a fim de organizar uma temporalidade integralmente útil;
- b) é imposta uma ordenação rítmica das atividades nos moldes militares;
- c) há correlação entre gesto e corpo, visando a máxima eficácia;
- d) há correlação entre corpo e objetos presentes no mobiliário escolar, impondo seus modos de estar;
- e) enfim, também é essencial o princípio da não ociosidade, da utilização exaustiva do tempo, do produzir sempre.

O conjunto desses pequenos e estratégicos disciplinamentos

forma o horizonte geral herdado pela escola do século XX, na qual o objetivo é “compor forças para obter um aparelho”³⁶.

Sob esse horizonte do disciplinamento operado no ambiente escolar, cabe-nos perguntar, então, em um exercício de imaginação, qual outra escola é possível, se a literatura a questionasse em seus gestos repressivos.

Começando pela *arte das distribuições*, uma escola surgida da literatura convergiria:

a) do encarceramento escolar ao ato livre e disponível da leitura, presença “não-presente”. Não surpreende, precisamente, que a leitura solitária tenha sido para os encarcerados em vários tempos e lugares um sutil ato de subversão contra seus carcereiros;

b) da determinação dos lugares, cada indivíduo no seu lugar, cada corpo em sua repartição, para a promoção dos encontros. A literatura, em suas formas coletivas, cabe mal nos esquadrinhamentos e repartições institucionais (séries, turmas), tendendo a suspendê-los;

c) das localizações funcionais para a apropriação e resignificação dos espaços. A escola como um corpo móvel e mutável que continuamente reverte seus lugares operando novos sentidos;

d) da serialização e hierarquização para a horizontalização dos contatos, contágios e acontecimentos.

E o *controle das atividades*, acompanharia o movimento:

a) do controle da temporalidade para a leitura que funda suas próprias temporalidades;

36 Foucault, *Vigiar e punir*, p. 189.

b) da coreografia oficial das instituições para uma temporalidade em permanente diferenciação;

c) da ginástica das práticas de leitura e interpretação para atos solitários-solidários, inventando seu próprio ritmo, seu próprio sentido, seu próprio acontecimento;

d) do disciplinamento da relação corpo-objeto, postos em relação para uma maior eficácia, para a invenção de novas formas de ocupar o espaço e mobilizar os objetos, dentre eles, o próprio livro;

e) enfim, da economia escolar da funcionalidade e do tempo-valor para a ociosidade, princípio essencial para que a escrita e a literatura avancem indefinidamente enquanto experiência.

Trata-se de um exercício de imaginação, como dissemos, na condição de que a imaginação seja em si uma das formas radicais de pensar uma escola por vir ou, pelo menos, questionar os fundamentos sobre os quais ainda se organiza a escola hoje.

LITERATURA E DEMOCRACIA

Tudo leva a crer que o ensino de literatura não terá melhores dias enquanto se insistir no modelo escolar apontado por Foucault, fundado na arte da distribuição e no controle da atividade. Tentamos mostrar como os modelos institucionais disciplinares nascem de uma incompatibilidade ineludível em relação à literatura. Compete agora, após percorrermos Barthes e Foucault, repensar de que modo o ensino de literatura pode ser desconstruído de dentro, liberando as possibilidades de uma modalidade institucional não totalmente castradora. Derrida, a propósito da literatura, nos dá algumas pistas:

O espaço da literatura não é somente o de uma ficção instituída, mas também o de uma instituição fictícia, a qual, em princípio, permite dizer tudo. Dizer tudo é, sem dúvida, reunir, por meio da tradução, todas as figuras umas nas outras, totalizar formalizando; mas dizer tudo é também transpor [franchir] os interditos. É liberar-se [s'affranchir] – em todos os campos nos quais a lei pode se impor como lei. A lei da literatura tende, em princípio, a desafiar ou a suspender a lei. Desse modo, ela permite pensar a essência da lei na experiência do “tudo por dizer”. É uma instituição que tende a extrapolar [déborder] a instituição³⁷.

Para Derrida, a literatura é precisamente a instituição que confere o “poder” de dizer tudo, colocando sob suspeita a economia geral que estruturou as instituições contra ela. Como instituição que tende a extrapolar a instituição, a literatura é tanto aquilo que é continuamente atacado pelos espaços institucionais – é preciso subjugar, disciplinar, ordenar – quanto aquilo que transborda da instituição – ela, ao permitir dizer tudo, desregula lugares, funções e hierarquias. É precisamente esse aspecto que a aproxima da democracia, não as reais, históricas, mas a democracia como certa ideia de uma instituição que, para melhor funcionar, precisa questionar-se continuamente. Dois episódios dão a dimensão desse aspecto bem antes de se consolidar a literatura como a conhecemos no século XVIII.

O primeiro advém do fato de que a separação original entre política e poética tenha se dado de forma inaugural e fundadora no âmbito de uma reflexão sobre o Estado na *República* de Platão. Mais especificamente, que os poderes atribuídos à má poesia sejam justamente os da democracia desmedida: ausência de especializações, confusão das vozes. Em Platão, a democracia é o governo da confusão precisamente por destituir o pastor, seja ele o sábio ou o filósofo, classe dos homens portadora de determinadas características que a torna apta ao exercício do governo, o que demonstra que a democracia é um governo sem governo, um governo sem fundamento. A cisão entre poética e política é um gesto fundador que

37 Derrida, *Essa estranha instituição chamada literatura*, p. 49.

simultaneamente os define e delimita seus campos disciplinares de atuação. Depreende-se daí a necessidade de expulsar o poeta da república ideal, pois, imerso no jogo da palavra, resiste à especialização e ao esquadrinhamento. Exerce ao mesmo tempo e potencialmente todas as funções e nenhuma, produz fantasmas e administra fantasias aos crédulos.

Outra cena, em Fedro, encena-se um debate sobre a escrita. Único diálogo que se passa fora dos muros da cidade, começa pela sedução da letra, o *phármakon*, remédio e veneno a depender de sua administração, conduzindo Sócrates às margens do rio Ilissos. O que Sócrates condena nas palavras trazidas por Fedro sob o manto é que aquele discurso se apresente sem a coordenação de um pai, que ele possa ser lido na ausência de uma voz autorizada. Simultaneamente, ao Sócrates abandonar a cidade atrás dessas palavras sem rosto, dessa voz sem boca que é o texto, ficam claros os males aliciadores da escrita, a sua potência oculta: não só mata a memória transportando ao papel o pensamento – pensamento-vivo contra a letra-morta –, a escrita desautoriza ao consentir o funcionamento de uma voz fantasmática autorizada por ninguém e sem a condução do pastor, reunindo em si a força de desencaminhar, de desorientar para fora do centro confortável da autoridade, da lei, da cidade³⁸.

Ora, a potência oculta da escrita temida por Platão ajusta-se perfeitamente à democracia. A escrita faz uma incisão entre a virtude do pastor e a capacidade de funcionar em sua ausência, adquirindo novos usos e sentidos e, no limite, prescindindo da autoridade. Do mesmo modo que as manifestações do homem privado e egoísta perturbam a harmonia do corpo social na República, a palavra circulando destituída de uma voz que a autorize, aproxima o ato de ler-escrever do acaso, da possibilidade infinita de se distinguir de si, de dizer outra coisa. A voz sem pai representa essa ausência de fundamento que está na origem da democracia e da palavra escrita. A escrita, a literatura, é o excesso de democracia nas

38 Derrida, *A farmácia de Platão*, p. 11-29.

letras: ausência de fundamento último que a autorize na ordenação das hierarquias e na captura dos sentidos pelos aparelhos de Estado.

Quando Derrida afirma ser a literatura essa instituição que desborda a instituição ele se refere à maneira como a escrita literária suspende os traços disciplinadores de qualquer instituição e ainda, repetindo Barthes, excede a instituição no seu impoder próprio. A literatura está sempre aquém e além das instituições porque é escrita fora da autoridade, do poder (Barthes), porque é passível de operar uma linguagem infinita (Foucault). Em outras palavras, a literatura nos parece o ponto cego do edifício institucional, restando, às instituições, o disciplinamento: regular o acesso à palavra, recortar e conter o excesso de democracia que ela representa (Derrida).

LITERATURA, DEMOCRACIA, ENSINO

Realizamos um trajeto que nos levou da língua fora do poder de Barthes ao recrudescimento institucional do disciplinamento em Foucault. Por último, tentamos vincular a literatura à experiência democrática em Derrida, ou às condições de possibilidade da democracia.

Barthes, Foucault e Derrida permitem entender um problema urgente e atual, quando se inflaciona o discurso de uma crise das humanidades. Enquanto a literatura estiver submetida às travas institucionais, recortada pelo poder, disciplinada pelos aparelhos escolares e pedagógicos, será sempre menos que literatura, sempre aquém de si mesma. A tensão entre o esvaziamento operado no ensino e a literatura liberta da sujeição em sua aventura de letra vazia, portanto emancipadora e democrática, permanecerá, a despeito de nossas tentativas, o impensável de nossa reflexão.

Permanecer, porém, aliado desse debate e conceder a outras áreas não específicas o protagonismo da reflexão – áreas em que a literatura não é fim e questão fundamental, mas meio ou pretexto com outros propósitos – apenas contribui para inflacionar a crise. Interessa aos

detratores das humanidades, ao discurso tecnocrático, ao neoliberalismo aplicado ao ensino, esse vão do pensamento, pois, alijada, a experiência literária se apequena na confraternização dos especialistas.

Se hoje a crise das humanidades divide espaço com a crise do ensino, não devemos pensar que se trata de crise de autoridade, pelo contrário, é sobre as ruínas de uma escola fundada no disciplinamento que a escrita literária deve propor uma transformação. Os planos curriculares nunca se adaptarão à literatura, a resposta disciplinar do século XVIII e a resposta liberal do século XXI permanecem apontando aquém do problema.

Não é a literatura que deve se adaptar às instituições escolares, mas as instituições que precisam ser desmontadas de seu interior para acolher o singular literário e as humanidades em geral. O impoder da literatura está, precisamente, em mobilizar as instituições a partir de dentro, deixando a descoberto seus fundamentos.

O papel do teórico, hoje, em meio aos vários discursos pessimistas sobre a literatura, não deveria ser o da lamentação nostálgica. Pelo contrário, é preciso um esforço propositivo que una a teoria da literatura ao seu ensino, cruzando questões conceituais prementes com práticas capazes de repensar, em extensão, os modelos institucionais herdados muitas vezes sem reflexão.

É preciso que a ausência de fundamento, o impoder, a força de dissenso, na qual se principia a literatura e se sustenta a democracia, em sua contradição, constituam a forma da nossa questão e a força de nosso empreendimento. A crise da literatura e do ensino não é a sua morte, mas o seu início, o momento em que o pressentimento da ausência oferece as condições críticas para que a dissolução das instituições seja, ao mesmo tempo, um sintoma e um remédio. Tal nos parece nossa tarefa hoje.

REFERÊNCIAS

BARTHES, Roland. *Aula*. Tradução de Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Cultrix, 1989.

COMPAGNON, Antoine. *O demônio da teoria: literatura e senso comum*. Tradução de Cleonice Paes Barreto Mourão. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

DERRIDA, Jacques. *A farmácia de Platão*. Tradução de Rogério Costa. 3. ed. rev. São Paulo: Iluminuras, 2005.

DERRIDA, Jacques. *Marges de la philosophie*. Paris: Minuit, 1972.

DERRIDA, Jacques. *Essa estranha instituição chamada literatura: uma entrevista com Jacques Derrida*. Tradução de Marileide Dias. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. 25. ed. Petrópolis (RJ): Vozes, 2002.

FOUCAULT, Michel. *Estética, literatura e pintura, música e cinema (Ditos e Escritos v. III)*. Tradução de Inês Autran Dourado. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009.

PLATÃO. *Diálogos. Tradução, textos complementares e notas de Edson Bini*. São Paulo: Edipro, 2007. (v. I, II, III, IV, V, VI e VII).

RANCIÈRE, Jacques. *A partilha do sensível: estética e política*. Tradução de Mônica Costa Netto. São Paulo: EXO experimental org.; Ed. 34, 2005.

RANCIÈRE, Jacques. *O inconsciente estético*. Tradução de Mônica Costa Netto. São Paulo: Ed. 34, 2009.

RANCIÈRE, Jacques. *O espectador emancipado*. Tradução de Ivone C. Benedetti. São Paulo. WMF Martins Fontes, 2012.

RANCIÈRE, Jacques. O prazer da metamorfose política. *Urdimento - Revista de Estudos em Artes Cênicas*, Florianópolis, v. 1, n. 15, p. 25-32, out. 2010.

ORGANIZADORES



Maria Clara Maciel de Araújo Ribeiro

Graduada em Letras pela Universidade Estadual de Montes Claros (2006), Mestre (2008) e Doutora (2012) em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Minas Gerais. Desde 2009 é professora do Departamento de Letras da Universidade Estadual de Montes Claros. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/Unimontes). Diretora e Editora da Editora Unimontes. Editora Adjunta da Revista Educação, Escola Sociedade. Implementou e coordenou o Laboratório Experimental de Ensino de Línguas para Surdos na

Unimontes. Atua principalmente nas seguintes áreas: Ensino de leitura e de escrita na Educação Básica e no Ensino Superior, Análise do Discurso, Língua Brasileira de Sinais, Edição acadêmica.



Luiz Henrique Carvalho Penido

Graduado em Letras (2006), Mestre em Estudos Literários, área de concentração Teoria da Literatura (2010), Doutor em Estudos literários área de concentração Teoria da literatura e Literatura Comparada (2014). Professor do Departamento de Comunicação e Letras, do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) e do Programa de Pós-Graduação em Letras/Estudos Literários (PPGL) da Universidade Estadual de Montes Claros (MG). Membro do Conselho da Editora Unimontes. Coordena o projeto de pesquisa Poética-política em Prosa Experimental. Atua principalmente nas seguintes

áreas: teoria da literatura e literatura comparada, literatura brasileira moderna e contemporânea, teorias do teatro, filosofia moderna e contemporânea.

Francely Aparecida dos Santos



Doutorado em Educação: Formação de Professores, pela Universidade Metodista de Piracicaba - UNIMEP-SP (2012), e Mestrado em Educação: Formação de Professores, pela Universidade de Uberaba-UNIUBE (2003). Graduada em licenciatura plena em Pedagogia (1999), pela Universidade Estadual de Montes Claros/MG -Unimontes, e em Matemática (2000), pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais - PUC-MG. Especialista em a) Psicopedagogia e b) Teoria e Prática em Supervisão Educacional, ambas pela Universidade Estadual de Montes Claros - Unimontes. É do quadro docente e efetiva concursada da Universidade Estadual de Montes

Claros-Unimontes/MG. Estudiosa da área da Pedagogia Sistêmica. Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), da Universidade Estadual de Montes Claros (Unimontes), desde 2021.

AUTORES

Ana Elisa Ribeiro



Márcia Romano).

Ana Elisa Ribeiro é professora titular do Departamento de Linguagem e Tecnologia do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG), onde atua ministrando Redação para o Ensino Médio e disciplinas do bacharelado em Letras (Tecnologias da Edição) e no Programa de Pós-graduação em Estudos de Linguagens. É linguista aplicada, professora, pesquisadora do CNPq e editora. Seus livros mais recentes são *Linguística aplicada - Ensino de Português* (Contexto, 2023, escrito com Carla Coscarelli), *Em busca do texto perfeito* (Parábola, 2024) e *Para ler e revisar textos* (Parábola, 2024, organizado com

José Ribamar Lopes Batista Júnior



Doutor e Mestre em Linguística pela Universidade de Brasília. É membro do Grupo de Estudos Linguísticos e Literários do Nordeste [GELNE]. Professor do ensino básico, técnico e tecnológico da Universidade Federal do Piauí [UFPI], fundador e coordenador do Laboratório Experimental de Ensino e Pesquisa em Leitura e Produção Textual [LPT/CNPq] do Colégio Técnico de Floriano [CTF/UFPI].

Luiz Henrique Carvalho Penido



Graduado em Letras (2006), Mestre em Estudos Literários, área de concentração Teoria da Literatura (2010), Doutor em Estudos literários área de concentração Teoria da literatura e Literatura Comparada (2014). Professor do Departamento de Comunicação e Letras, do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) e do Programa de Pós-Graduação em Letras/Estudos Literários (PPGL) da Universidade Estadual de Montes Claros (MG). Membro do Conselho da Editora Unimontes. Coordena o projeto de pesquisa Poética-política em

Prosa Experimental. Atua principalmente nas seguintes áreas: teoria da literatura e literatura comparada, literatura brasileira moderna e contemporânea, teorias do teatro, filosofia moderna e contemporânea.



Geisa Magela Veloso

Doutorado em Educação (2004-2008) pela Universidade Federal de Minas Gerais/UFGM; Mestrado em educação (2000-2001) pela Universidade Federal de Minas Gerais/UFGM; Graduação em Pedagogia pela Fundação Norte Mineira de Ensino Superior/FUNM, hoje, Universidade Estadual de Montes Claros (1982-1985). Coordenadora Geral de processo de formação de professores alfabetizadores no âmbito do Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa - Polo Montes Claros - UNIMONTES (2012-2018). É professora da Universidade Estadual de Montes

Claros; Foi coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação/ PPGE - UNIMONTES, curso de Mestrado Acadêmico em Educação (2018-2020). Na docência tem experiência na Pedagogia, com ênfase na Linguagem na Educação Infantil, na Alfabetização e no Ensino da Língua Portuguesa nos anos iniciais do Ensino Fundamental, Pesquisa Aplicada à Educação.



Shirley Patrícia Nogueira de Castro e Almeida

Doutora em Educação pelo Programa de Pós-graduação: Conhecimento e Inclusão Social em Educação FaE/ UFGM (2015). Mestre em Desenvolvimento Social pelo Programa de Pós-graduação em Desenvolvimento Social - PPGDS/Unimontes (2009). Realizou estágio de pós-doutorado em Ensino de Ciências e Matemática na Universidade Cruzeiro do Sul (2022). Atuou como Coordenadora de Área de Gestão de Processos Educacionais do PIBID/UNIMONTES (2014 a 2018) e como Docente Orientadora de núcleos do Programa

Residência Pedagógica (2018-2024). É professora efetiva do Departamento de Métodos e Técnicas Educacionais e professora permanente do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE/Unimontes). É membro titular do Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da Unimontes desde 2018, exercendo a vice-coordenação (2022-). Coordena o Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação (GEPEd) que dedica-se a investigações que têm como foco: Formação de Professores, Processos de Ensino e de Aprendizagem, Currículo, Gestão e Avaliação Educacionais.



Heiberle Hirsberg Horácio

Realizou Pós-Doutorado em Ciências Sociais (UFJF). Doutor e Mestre em Ciência da Religião, área Ciências Sociais da Rel. (UFJF). Foi graduado em História, em Filosofia e em Pedagogia. Especialista em Antropologia, com trabalho com Povos Indígenas. Membro da Comissão Estadual de Povos e Comunidades Tradicionais. Integrante da Câmara Técnica de Certificações de Povos e Comunidades Tradicionais. Realizou Especialização em TV, Cinema e Mídias Digitais. Foi

professor do Programa de Pós Graduação em Educação, onde orientou trabalhos de pessoas de Povos e Comunidades Tradicionais, e Movimentos Sociais; Professor Efetivo do Departamento de Filosofia e do curso de Ciências da Religião na Unimontes. Coordenou o GDECO-ETNOPO - Grupo de Pesquisa e Ação de Educação Popular PluriEtnoDecolonial. Áreas de atuação: a) Pedagogias Decoloniais, Educação Popular, Saberes Indígenas e dos Povos Tradicionais, e a lei 11645/08; b) Filosofia Política, Religião e Política; d) Ciências da Religião; Antropologia da Religião; Regimes de Conhecimento Indígenas e religiosidades. Integrante do GEIPI-ABA - Grupo de Estudos Interdisciplinares com Povos Indígenas da Unimontes. Presidente do Sindicato das(os) professoras(es) da Unimontes - Adunimontes.



Úrsula Adelaide de Lélis

Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual de Montes Claros (Unimontes) (1990); mestrado (2006) e doutorado (2014) em Educação, pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Atuou como professora e supervisora de escolas de Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Professora titular dos departamentos de Educação e de Métodos e Técnicas Educacionais (Unimontes). Coordenou Trabalho de Conclusão de Curso, na Unimontes - Campus Pirapora. Membro do

Comitê Científico da Revista Educação, Escola e Sociedade (Unimontes). Atuou como Formadora Estadual do Programa de Leitura e Escrita na Educação Infantil (LEEI), pela Universidade Federal dos Vales Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM). Participa dos grupos de pesquisa Polis (UFU); GEPEd e GEPEL (Unimontes). Participa do Núcleo de Sociedade Inclusiva (NUSI-Unimontes). Professora do Mestrado Profissional em Educação Inclusiva (PROFEI). Áreas de interesse e pesquisa: Gestão e Políticas Públicas Educacionais e Linguagens e Alfabetização de Crianças.



Viviane Bernadeth Gandra Brandão

Doutora em Educação pela PUC-MINAS. Assistente Social e Licenciada em Letras-Espanhol. Docente na Universidade Estadual de Montes Claros-UNIMONTES no Departamento de Política e Ciências Sociais e no Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE e no Programa de Pós-Graduação em Educação Inclusiva (Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em rede

nacional/PROFEI). Moderadora de grupo de Apoio à Pessoa que Gagueja e Integrante do Comitê Científico da Associação Brasileira de Gagueira-ABRAGAGUEIRA. Nas horas de descuido, faz exercícios físicos e gosta de escutar o som dos passarinhos.



Raiana Maciel do Carmo

É graduada em Licenciatura em Artes/ênfase em Música pela Universidade Estadual de Montes Claros (Unimontes), mestra em Música (Etnomusicologia) pela Universidade Federal da Bahia (UFBA) e doutora em Música (Etnomusicologia) pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Atualmente, integra o quadro de professoras(es) da Unimontes atuando no curso de Licenciatura em Música e como professora permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) e do Programa de Pós-Graduação em Relações Étnico-Raciais e Ensino. Foi

tutora do Programa de Educação Tutorial/Grupo PET Artes Música-Unimontes entre os anos de 2018 e 2021, coordenando projetos sociais, educacionais e culturais, com destaque para a implantação do curso de Musicalização Infantil da Unimontes e da realização de aulas e de oficinas de música em escolas e projetos sociais. Em 2014 coordenou a implantação do Museu Regional do Norte de Minas (MRNM), sendo também diretora deste equipamento cultural. Os seus temas de interesse na área da pesquisa estão voltados para as políticas culturais para as culturas populares; ensino de música na educação básica, diversidade cultural na escola; formação de professores/as e história da Educação Musical.



César Rota Júnior

Psicólogo, especialista em Psicologia Educacional - UNIMONTES (2004), mestre em Desenvolvimento Social - UNIMONTES (2010) e doutor em Educação - FaE/UFMG (2016). Estágio doutorado sanduíche na Universidade de Rouen (França). Professor do Departamento de Saúde Mental e Saúde Coletiva da Universidade Estadual de Montes Claros e do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE/UNIMONTES), coordenador-adjunto do curso de Psicologia da Universidade Estadual de Montes Claros (UNIMONTES) e do Centro Universitário FIPMOC

(UNIFIPMOC/AFYA). É integrante do Fórum sobre Medicalização da Educação e da Sociedade, Membro do Núcleo Montes Claros da Associação Brasileira de Psicologia Social (ABRAPSO-Minas), membro da Associação Brasileira de Psicologia Escolar/Educacional (ABRAPEE) e membro da Sociedade Brasileira de História da Psicologia (SBHP). Tem como interesse de pesquisa o campo da História da Psicologia, Psicologia Escolar e Educacional, Psicanálise e Educação, Educação e Movimento Higienista e Medicalização da educação escolar.

*Este volume integra a Coleção ICEB lançada em 2025 pela Editora Unimontes
(Universidade Estadual de Montes Claros).*

O texto foi composto em Source Sans Pro, de Paul D. Hunt, e as aberturas de capítulo em Leitura Sans, de Dino dos Santos. O projeto gráfico se inspira no universo escolar, utilizando linhas pautadas, verticais, horizontais e quadriculadas, que foram combinadas e transformadas em diversas padronagens, aplicadas a cada volume.

*Para mais informações sobre outros títulos da Editora Unimontes,
visite www.editora.unimontes.br.*

Pesquisar é abrir espaço para que a curiosidade floresça e o conhecimento se torne experiência viva. Neste livro, professores da Universidade Estadual de Montes Claros compartilham reflexões e percursos que mostram como a pesquisa pode transformar a sala de aula da Educação Básica em lugar de descoberta, autoria e diálogo. Com linguagem acessível e compromisso com a escola pública, a obra convida o leitor a (re)pensar o papel da pesquisa como prática cotidiana — não restrita à universidade, mas enraizada nas perguntas, nas vozes e nas realidades que produzem saberes nas escolas.